



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL -  
PROFLETRAS**

**MÁRCIA REGINA SILVA FREITAS**

**CONTRIBUIÇÕES DO DIGITAL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:  
INTERAÇÕES NA LEITURA DE “A HORA DA ESTRELA”**

**ARAGUAÍNA - TOCANTINS**

**2016**

**MÁRCIA REGINA SILVA FREITAS**

**CONTRIBUIÇÕES DO DIGITAL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:  
INTERAÇÕES NA LEITURA DE “A HORA DA ESTRELA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – em Rede Nacional - PROFLETRAS, ofertado pela Universidade Federal de Tocantins, *campus* de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

**ARAGUAÍNA - TOCANTINS**

**2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

F866c Freitas, Márcia Regina Silva.

Contribuições do Digital para a Formação do Leitor Literário:  
Interações na Leitura de "A Hora da Estrela" . / Márcia Regina Silva  
Freitas. – Araguaína, TO, 2016.

157 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016.

Orientadora : Luíza Helena Oliveira Silva

1. Letramento Literário. 2. Letramento Digital. 3. Escrita Criativa.  
4. Regimes de Sentido. I. Título

CDD 469

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica  
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

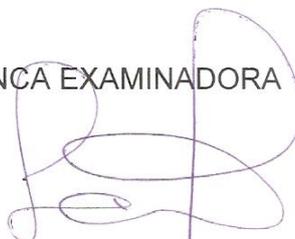
**MÁRCIA REGINA SILVA FREITAS**

**CONTRIBUIÇÕES DO DIGITAL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:  
INTERAÇÕES NA LEITURA DE “A HORA DA ESTRELA”**

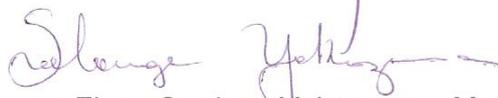
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade Federal de Tocantins, campus de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Aprovada em 30 de novembro de 2016.

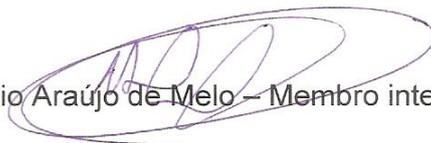
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (Orientadora UFT)



Profa. Dra. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa – Membro externo (UFG)



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – Membro interno (UFT)

## DEDICATÓRIA

À minha família, pelo estímulo, carinho e  
compreensão nas horas ausentes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela instrução, pela saúde e pela oportunidade dados a mim.

À minha família, meu esposo Francisco, que compreendeu meus fins de semana de estudo; minha filha Ana Clara que sempre estimulou esta causa; meu filho Guilherme que sofreu minha ausência durante as viagens a Palmas. Amor além da vida!

A meus pais, pelas lições de vida exemplar, carinho e preocupação dedicados a mim.

À minha querida irmã Marcela, com quem compartilho minhas angústias e a meu sobrinho Pedro Paulo, aluno exemplar.

Às minhas amigas Raimunda e Tânia pelo incentivo, apoio e companheirismo nos estudos.

À minha prima querida, Walkíria Wilson, leitora voraz e minha primeira leitora.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luíza Helena Oliveira Silva, por quem sempre nutri imensa admiração. Pela sua competência, paciência e dedicação com que conduziu as orientações deste trabalho.

Ao professor Dr. Márcio Araújo de Melo pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras Dra. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa por aceitar fazer parte desta banca.

A todos os professores do programa de mestrado PROFLETRAS, pelo profissionalismo e dedicação ao curso, especialmente aos que lecionaram para nós.

Aos colaboradores desta pesquisa. Sem o envolvimento dos alunos esta investigação não seria realizada. Acredito que crescemos juntos nessa experiência.

“Ler não basta. Importa ler bem, criticamente:  
acolher, rejeitar, selecionar, se acolhemos,  
convém saber por que acolhemos.  
O autor é seu primeiro crítico, escreve e reescreve.”

Donaldo Schüler

## RESUMO

Este trabalho discute, sob uma perspectiva interdisciplinar que reúne estudos do letramento literário, do letramento digital e da escrita criativa, estratégias didáticas com vistas à formação de leitor literário no contexto escolar. Consiste em uma pesquisa-ação em andamento que objetiva investigar a produção de sentido em oficinas de leitura e escrita criativa, por mediação da interatividade digital. A coleta e análise dos dados é realizada a partir da aplicação de uma Unidade Didática (UD), e, processo de desenvolvimento em turma com os alunos do terceiro ano de um Centro de Ensino Médio em Araguaína-TO. Nessa UD, estão sendo aplicadas atividades práticas em torno da leitura compartilhada do romance "A hora da estrela", de Clarice Lispector. Como resultado final da sequência de atividades, propomo-nos criar uma *fanpage* para postagens das produções e registro da interação dos alunos. Para a análise dos dados gerados, mobilizamos, além da perspectiva do letramento e da escrita criativa, a sociossemiótica, mais especificamente considerando os regimes de interação propostos por LANDOWSKI (2001,2014): programação, manipulação, ajustamento e assentimento. Nesse sentido, as análises orientar-se-ão para a compreensão dos sentidos que se constroem na experiência em processo, considerando a produção de sentidos a partir da interação entre os sujeitos (professora e alunos) na escola e no ambiente virtual. Tendo em vista as contribuições decorrentes da inclusão digital no âmbito pedagógico, a investigação acena para questões relacionadas às novas formas de ensinar e aprender em função do perfil do aluno na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Letramento literário, letramento digital e escrita criativa, regimes de interação.

## ABSTRACT

This paper discusses, in an interdisciplinary perspective that brings together studies of literary literacy, digital literacy and creative writing, teaching strategies with a look at literary reader training in the school context. It consists of ongoing research in progress that aims to investigate the production of meaning in reading workshops and creative writing, through the mediation of digital interactivity. The collection and analysis of data is performed from the application of a Didactic Unit (UD), and class in the development process with third year students of a high school center in Araguaína-TO. UD Practical activities are being applied, centered on shared reading of the novel *The Hour of the Star*, by Clarice Lispector. As a final result of the sequence of activities, we intend to create a fanpage for posts of production and as a record of student interaction. For the analysis of the data generated, mobilized beyond the perspective of literacy and creative writing sociosemiotic, specifically considering the interaction of methods proposed by Landowski (2001.2014): programming, manipulation, adjustment and assent. In this sense, the analysis will be guided to the understanding of the meanings that are built in the process experience, considering the production of meaning from the interaction between subjects (teacher and students) in school and in the virtual environment. In view of the benefits resulting from digital inclusion in the educational context, research beckons issues related to new ways of teaching and learning based on the student's profile in contemporaneity.

Keywords: literary literacy, digital literacy and creative writing, interaction methods.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Vista aérea da Unidade Escolar .....	55
Imagem 2: Fachada da Unidade Escolar .....	55
Imagem 3: Fotografia do laboratório de informática .....	58
Imagem 4: Fotografia da biblioteca .....	59
Imagem 5: Site: NYAH! <i>Fanfiction</i> .....	72
Imagem 6: <i>Blog</i> : Literatura é show! .....	73
Imagem 7: Vídeo: A Cartomante (15') .....	82
Imagem 8: <i>Blog</i> Leitores nas Estrelas .....	109
Imagem 9: Comentários postados no <i>blog</i> .....	110
Imagem10: Citações de trechos de A Hora da Estrela .....	112
Imagem11: Texto sobre a apreciação da leitura .....	114
Imagem12: Escrita da <i>storyline</i> .....	118
Imagem 13: Escrita do miniconto .....	119
Imagem 14: Expansão dos textos – Epifania .....	121
Imagem 15: Finalizando os desfechos .....	125
Imagem 16: Comentários sobre os textos produzidos.....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As dependências da Unidade Escolar .....	57
Quadro 2: Horário de aulas da pesquisadora na turma 33.03 .....	60
Quadro 3: Lista de livros citados pelos participantes da pesquisa .....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de leitura apreciada pelos colaboradores .....	100
Tabela 2: Motivação para leituras .....	102
Tabela 3: Aparelhos que os jovens possuem para navegar na internet .....	104
Tabela 4: Finalidades do uso da internet .....	104
Tabela 5: Tempo de utilização da internet .....	105
Tabela 6: Leituras realizadas na internet .....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>A PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS LEITURAS E ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DO MEIO DIGITAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ..</b>	<b>22</b>
1.1 LETRAMENTOS: conceitos e perspectivas .....	23
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	24
1.2.1 <i>Oficinas de leitura: uma proposta para o tratamento do texto literário na escola</i>	32
1.3 LETRAMENTO DIGITAL .....	33
1.3.1 <i>Interatividade</i> .....	36
1.3.2 <i>Comunidades Virtuais</i> .....	37
1.3.3 <i>Processo de Aprendizagem em Comunidades Virtuais</i> .....	39
1.3.4 <i>Fandom, Fanfic e Blog</i> .....	42
1.4 ESCRITA CRIATIVA: uma metodologia de ensino .....	47
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>54</b>
<b>PERCUSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>54</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	54
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	59
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO.....	61
2.4 UNIDADE DIDÁTICA .....	65
2.4.1 <i>Apresentação da Situação: MOTIVAÇÃO</i> .....	65
2.4.2 <i>Apresentação da Situação: INTRODUÇÃO</i> .....	69
2.4.3 <i>Apresentação da Situação: LEITURA</i> .....	70
2.4.4 <i>Apresentação da Situação: ACOMPANHAMENTO DE LEITURA</i> .....	71
2.4.5 <i>Apresentação da Situação: 1º INTERVALO</i> .....	74
2.4.6 <i>Apresentação da Situação: LEITURA e INTERPRETAÇÃO</i> .....	77
2.4.7 <i>Apresentação da Situação: 2º INTERVALO</i> .....	78

2.4.8	<i>Apresentação da Situação: LEITURA E INTERPRETAÇÃO</i> .....	82
2.4.9	<i>Apresentação da Situação: 2ª INTERPRETAÇÃO</i> .....	83
2.4.10	<i>Apresentação da Situação: NARRADOR EM A HORA DA ESTRELA</i> .....	84
2.4.11	<i>Apresentação da Situação: Minificação e storyline</i> .....	86
2.4.12	<i>Apresentação da Situação: A epifania</i> .....	88
2.4.13	<i>Apresentação da Situação: O DESFECHO</i> .....	90
<b>CAPÍTULO 3</b>	.....	<b>92</b>
<b>REGIMES DE SENTIDO NA INTERAÇÃO</b>	.....	<b>92</b>
3.1	REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO.....	92
3.2	INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS E LEITURA.....	97
3.3	CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO .....	106
3.4	RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA ATRAVÉS DA ESCRITA CRIATIVA.....	117
3.5	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAS</b>	.....	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	<b>133</b>
<b>APÊNDICES</b>	.....	<b>139</b>
	APÊNDICE A .....	140
	APÊNDICE B .....	142
	APÊNDICE C .....	144
	APÊNDICE D .....	150

## INTRODUÇÃO

A leitura é a base da formação escolar e muitas têm sido as pesquisas voltadas para esse tema. Sua prática perpassa a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento e, por isso mesmo, para ensinar, das áreas exatas às humanas, nós, professores, utilizamos a leitura, enquanto nosso aluno só aprende quando sabe ler e interpretar criticamente as produções das diversas áreas do conhecimento. Desse modo, saber ler é indispensável para o acesso ao saber.

No entanto, mesmo sendo a leitura objeto de investigação de diferentes abordagens teóricas que encontram lugar na escola e indispensável a todas as disciplinas, os alunos nem sempre alcançam a competência almejada, constituindo-se para a escola ainda hoje como um dos seus grandes desafios. O modo como vêm sendo desenvolvidas na prática as leituras nas diversas disciplinas curriculares não é suficiente para ter resultado satisfatório e, por isso mesmo, o aluno muitas vezes não dá conta das exigências de provas de interpretação de textos como as do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de outras avaliações oficiais, principalmente se considerar a diversidade de textos e gêneros que integram essas avaliações.

Muitas são as causas apontadas para os problemas do ensino-aprendizagem, como as salas superlotadas, a falta de interesse dos alunos, a falta de livros (em alguns casos), a falta de espaço adequado para a realização das leituras (como maiores e melhores bibliotecas) ou ainda o interesse pelas práticas advindas da Internet e do celular que competem e dividem a atenção dos alunos desestimulados pelas aulas.

Tais dificuldades se acentuam ainda mais quando se trata da leitura do texto literário, uma vez que a forma tradicional com que a escola preferencialmente trabalha a literatura (visando apenas ao saber *sobre* literatura sem realmente *ler* literatura) não contribui para o objetivo de levar o aluno a ler e apreciar o texto literário.

O ensino de Língua Portuguesa no ensino médio tradicionalmente é desenvolvido em três modalidades: literatura, gramática e produção textual. Nessa esfera da divisão do trabalho escolar da disciplina que toma a leitura como um de seus principais objetos, Cosson (2011), Todorov (2009) e Dalvi (2013) concordam que os estudos de literatura, no ambiente escolar, são feitos pela perspectiva estrita da historiografia literária, por meio de práticas de ensino cristalizadas, que privilegiam o

aspecto cronológico da história literária em detrimento da leitura direta dos textos propriamente ditos. Essa tradição no tratamento escolar conferido ao texto caminha no sentido inverso ao preconizado pelo ensino na perspectiva dos estudos do letramento, que “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Na perspectiva do ensino de literatura é que entendemos o letramento literário como processo facilitador para uma leitura pensada para o ambiente escolar, como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p.23), mas que faça frutos, também, fora dela.

O letramento literário tem por característica criar condições para que o leitor seja capaz de ir além de uma leitura superficial, esta que muitas vezes leva em conta apenas a necessidade de responder aos interesses de identificação de características de um dado estilo de época, de reconhecer umas tantas figuras de linguagem, empreender classificações etc., sem efetivamente permitir ao leitor surpreender-se e encantar-se pela especificidade desse modo de produção da linguagem. Acreditamos que prazer e fruição se entrelaçam ao propiciar situações que levem o aluno a apoderar-se do texto por diferentes formas de mediação e partilha. Com esses movimentos de leitura, pode-se abordar na escola a literatura de uma perspectiva a um só tempo, diacrônica e sincronicamente, voltando-se não apenas para as relações da literatura com seu tempo, mas também para diálogos com outros textos – aqueles que o próprio texto traz dentro de si – e diferentes interpretações, provocando rupturas e ressignificações.

A crença de que os alunos leem cada vez menos e/ou que não entendem o que leem é recorrente entre os profissionais da educação. As causas das dificuldades encontradas pelos estudantes não são vistas como um problema de simples resolução, como afirma Cereja, e estão relacionados a isso diversos aspectos como

o hábito e a valorização da leitura em casa, o papel da televisão e da internet na vida contemporânea, o preço do livro, a formação dos professores e sua concepção de leitura, as práticas de ensino de leitura, a qualidade das obras selecionadas pela escola, o tipo de ensino que se faz da literatura no ensino médio, as listas de obras literárias indicadas pelos exames vestibulares, etc. (CEREJA, 2012, p. 18).

Cereja acentua ainda que não é totalmente verdade que os adolescentes não leem, mas que talvez não leem o que é indicado pelo professor, o que não serve para chegar à conclusão de que os alunos não têm contato com o texto escrito ou não se interessam por ele. Mas um fator que certamente aumenta o desinteresse pela leitura na escola é a dificuldade de ver a atualidade de muitos textos literários, o que é bastante prejudicial à formação do gosto que possibilita a descoberta de experiências apenas possíveis pela literatura. Isso, certamente, em grande parte, se deve a sua própria escolarização, isto é, ao tratamento tradicional conferido à literatura na escola. Diante disso, pensamos na possibilidade de buscar aproximações entre o que seria de interesse do aluno na contemporaneidade – as linguagens da esfera digital – e a literatura, articulados para a promoção do letramento literário.

Sabemos que vivemos na era digital, que tivemos que nos adaptar a ela, mas os nossos alunos já nasceram convivendo com as tecnologias, estão acostumados à tela (do computador, do tablete ou do celular), entrando em contato com uma diversidade muito grande de textos e práticas leitoras diversas, navegando rapidamente de um texto a outro, estabelecendo novos modos de ler e interagir com os textos e outros sujeitos. Considerando a necessidade de buscar convergir práticas escolares a práticas valorizadas pelos alunos, a escola pode buscar meios que captem a atenção dos alunos, explorando outras possibilidades que garantam adesão ao que é de interesse da escola para sua formação. Resta então definir qual o objetivo do trabalho com determinada leitura, quais metodologias devem ser escolhidas, que atividades serão encaminhadas, que competências são necessárias.

Nessa direção, acreditamos que o trabalho que reúna o letramento literário, a escrita criativa e letramento digital possa ser uma alternativa para desenvolver as diversas competências do leitor literário e refletir sobre as várias atividades de leitura dentro da nossa prática docente. Buscamos, assim, trazer para perto do cotidiano dos adolescentes essa experiência, não só mediante outros suportes para a literatura, mas também através de outras práticas leitoras: “as novas tecnologias introduzem novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades” (LORENZI E PÁDUA, 2012, p. 37).

A mídia digital é o ambiente de maior familiaridade para boa parte de nossos alunos e nela podem ser desenvolvidas diferentes habilidades, possibilitando que o aluno entre em contato com o texto, mas que possa também construir novos modos de leitura. Nesse sentido, nas mídias digitais “ler e escrever deixam de ser o fim, para

serem o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica” (LORENZI & PÁDUA, 2012, p. 39).

Através do uso das novas tecnologias, proporciona-se, ainda, o letramento digital. Assim, no uso de uma determinada rede social, desenvolve-se a proficiência para navegar em diversos ambientes virtuais, confirmam o que nos diz Xavier (2007) para quem a competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite estabelecer novas formas de construção do conhecimento, levando à independência e autonomia no aprendizado que se revelam em práticas sociais específicas e modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não verbal, com diferentes efeitos que ultrapassam os limites da escola.

Ao pensarmos o desenvolvimento de nossa prática como professora de língua portuguesa, percebemos que uma das nossas maiores preocupações é com relação às competências de leitura que queremos desenvolver em nossos alunos. Sabemos que cotidianamente os estudantes têm contato com um conjunto heterogêneo de textos e o que se diferencia são os modos de leitura definidos a partir de múltiplos objetivos e especificidades requeridas por cada gênero, em cada contexto de produção e circulação, conforme acentua Paulino: “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (PAULINO, 2008, p. 56).

No contexto das diversas práticas de leitura, a leitura literária é vista muitas vezes como indecifrável por grande parte dos estudantes e, por isso mesmo, objeto de recusa. O desinteresse dos jovens por textos consagrados como cânone se dá por alguns fatores que observamos durante algum tempo com trabalho com os clássicos. Como dito anteriormente, sentimo-nos despreparados para o tipo de abordagem que esse tipo de leitura requer e nossa experiência induziu-nos muitas vezes a apenas indicar livros já sugeridos pelo componente curricular obrigatório, sem termos uma orientação mais precisa quanto a alguma forma de preparação para a recepção dos textos, sem um eficiente acompanhamento da leitura, muitas vezes atendo-nos apenas a uma verificação através de avaliações ou fichas de leitura. Estas quase sempre presentes questões a respeito dos elementos da narrativa, incidindo naquilo que é considerado tradicional e clichê, pois a leitura de qualquer resumo da obra serviria tão somente para responder questões que são consideradas por avaliações dessa natureza: questões genéricas sobre o enredo, o tema geral da obra,

personagens etc. Essa prática durante algum tempo resumiu a metodologia utilizada por nós. Nesse sentido, propusemo-nos em nossa pesquisa aprofundar nosso saber sobre diferentes abordagens teórico-metodológicas que pudessem fundamentar nossa prática escolar como professores de literatura, comprometidos com o efetivo letramento literário dos alunos.

Outro fator que determinou a configuração de nosso trabalho foi o fato de a escola desprezar as mídias digitais, tentado a todo custo desvincular o que poderia ser usado como aliado nesse processo. Partimos do pressuposto de que

[...] Os conhecimentos e os valores que construímos na vida cotidiana são muito fortemente arraigados em cada um de nós. Estão ligados às histórias de nossas famílias, de nossos grupos sociais, às nossas experiências no mundo, enfim, são povoadas de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas vozes, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social, um social não homogêneo. Tudo isso é marcado polifonicamente, por muitas vozes; tudo isso precisa, então, ser considerado nas salas de aulas para que, no processo de ensino/aprendizagem, se possam articular as referências de mundo que já possuímos com as novas referências, que é papel da escola socializar: referências das áreas das ciências, da história, da geografia, da matemática, da arte, da filosofia, da literatura, entre tantos outros. (GOULART, 2011, p. 43)

Como acentua Goulart, a escola precisa incorporar as muitas vozes que constituem os sujeitos-alunos, seus saberes, suas inquietações, como também seria o caso de suas práticas, de seus interesses, seus modos de habitar no mundo. Quase sempre vemos que a escola não leva em conta a diversidade social e cultural dos educandos e não se esforça para aproveitar o que eles já têm de conhecimento de mundo e, partindo destes, inserir o letramento que é próprio da escola, oferecendo possibilidades de experimentação que estão ausentes em suas vidas fora do ambiente escolar.

Isso nos levou a perceber que o trabalho com o texto literário da forma como vem sendo feito também não leva em conta os eventos de letramento dos quais os estudantes já fazem parte, como os advindos das mídias digitais principalmente. Como consequência, nossas práticas contribuíam para a não apreciação da leitura e o afastamento do interesse pelo texto literário.

O eixo que orientou a pesquisa insere-se nos estudos novos letramentos, dentro dos quais se situa o letramento literário, pois acreditamos que é papel da escola despertar nos alunos o gosto pela leitura, com ênfase, nesse caso, conferida ao texto

literário, considerando que a apreciação do mesmo acarretará o acionamento de várias outras complexas habilidades de leitura e produção de sentido. Esse raciocínio se confirma pelo que nos diz Abreu (2006), para quem o texto literário aciona um conjunto de conhecimentos, crenças e suposições muito mais amplo do que a capacidade de decifrar um texto escrito. Como já disse Cosson (2006), é através da leitura efetiva do texto literário que abrimos portas para o mundo de possibilidades e conhecimentos além dos presentes no cotidiano do leitor, pela exploração máxima das potencialidades da linguagem.

De caráter intervencionista, a pesquisa reuniu às demandas do letramento literário o letramento digital e a escrita criativa. Por meio dos recursos midiáticos, os alunos entrariam em contato com a leitura em rede, proporcionando novas formas de acesso ao texto literário bem como partilha de interpretações e o prazer das descobertas.

Nesse sentido, a pesquisa norteou-se pela seguinte pergunta: Quais contribuições o digital e a escrita criativa podem trazer para a formação do leitor de literatura?

Vários pesquisadores defendem o uso da internet e das novas tecnologias em ambientes escolares como forma de introdução efetiva dos alunos em práticas de letramento do cotidiano, que devem ser vistas como atividades reais e repetitivas que atendem às expectativas dos outros indivíduos, no dia-a-dia das diversas instituições sociais. Os dispositivos disponíveis no ciberespaço possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas que só nascem pelo uso das novas tecnologias, como argumentam Xavier (2005) e Coscarelli (2007).

Com isso acreditamos que a leitura e a escrita em espaços virtuais, propostas por atividades escolares, tendem a contribuir para a formação de um leitor crítico, "por exercer ao mesmo tempo a função de leitor e autor, pois são eles mesmos que escolhem as informações que querem ler, clicando nos "links" presentes naquela página digital à espera de ser explorado" (XAVIER, 2007, p. 137).

Em vista disso, concordamos com Silva e Magalhães (2011) ao postularem que a escola deve compreender que formar leitores literários requer despertar a sensibilidade estética, para isso é necessária uma outra atitude pedagógica, que possa de fato contribuir para que o aluno estabeleça com a leitura literária o prazer da leitura, com uma subjetividade que vai além da escolarização, que estabeleça uma relação de pregnância entre a obra e o sujeito leitor.

Tendo em vista essas questões conjunturais levantadas na sondagem da revisão bibliográfica e as nossas experiências em sala de aula como professora de língua e literatura há 15 anos na rede estadual de ensino, detectamos o problema que nos impulsionou a realizar a presente pesquisa: nossos alunos não conseguem estabelecer sentido às leituras que realizam na escola, sobretudo às leituras literárias a ponto de chegar à fruição.

Como objetivo geral, pretendemos aqui analisar crítico-descritivamente a implementação de uma *Unidade Didática* desenvolvida em uma turma de 3ª série de Ensino Médio no âmbito do Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida, localizado no município de Araguaína/TO, considerando os efeitos da atividade de intervenção para a formação de leitores.

Entendemos que o uso das estratégias de letramento literário (COSSON, 2006 e 2014) e da escrita criativa (LAMAS e HINTZ, 2002; PAVANI e MACHDO, 2003; GONZAGA e TUTIKIAN, 2015) aliados as atividades no ciberespaço (PINHEIRO, 2013; ROJO E MOURA, 2013; AZZARI E CUSTÓDIO, 2013) poderiam trazer contribuições significativas para a ação metodológica do docente, em consequência o aumento do desempenho estudantil na construção de sentido para os diversos tipos de leitura.

Para implementação dessa intervenção pedagógica, realizamos um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação, postulada por Thiollent (2011) e Tripp (2005), com a finalidade de desenvolver um trabalho ativo de sistematização e avaliação do problema levantado, na implementação, acompanhamento e avaliação das atividades propostas pelas unidade didática, como apresentamos, no segundo capítulo, de forma clara e objetiva o caminho metodológico percorrido e, no terceiro capítulo, a análise descritivas das estratégias trabalhadas em sala de aula com a turma.

Para realizar esta pesquisa-ação desenvolvemos um estudo da literatura buscando investigar a produção de sentido em oficinas de leitura e escrita criativa, por mediação da interatividade digital, através do desenvolvimento de Unidade didática, em que foram aplicadas atividades teóricas e práticas contemplando o letramento literário e a escrita criativa a partir da obra *A hora da estrela*. Como resultado final da sequência de atividades temos a proposta de uma *fanpage* para postagens das produções e interação dos alunos.

Desse modo, buscamos como objetivos específicos: implementar e monitorar as atividades de leitura e escrita, realizando, quando necessário, algumas mudanças, na

busca de alcançar os resultados pretendidos; exercitar a autonomia de leitura afim de formar leitores proficientes; utilizar a tecnologia digital como esfera de comunicação e difusão do texto literário; avaliar as possíveis contribuições da implementação da pesquisa-ação, bem como o que deve ser aprimorado para aplicações futuras e desenvolver a escrita criativa, como complemento das atividades de leitura afim de proporcionar o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo.

Para fins de análise dos dados gerados, mobilizamos a teoria semiótica de linha francesa na perspectiva dos regimes de interação a partir de LANDOWSKI (2001,2014).

Tendo em vista as contribuições decorrentes da inclusão digital no âmbito pedagógico, a investigação acena para questões relacionadas às novas formas de ensinar e aprender em função do perfil do aluno do século 21.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, “A produção de sentido nas leituras e escrita de textos literários através das contribuições do meio digital: pressupostos teóricos”, apresentamos os referenciais teóricos assumidos pela intervenção pedagógica realizada e que fundamentaram a análise dos dados da pesquisa.

No segundo capítulo, “Percurso Metodológicos”, apresentamos a caracterização da pesquisa e o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados.

No terceiro capítulo, “Implementação da intervenção Pedagógica: Leitores nas Estrelas”, apresentamos a análise de um questionário e dos resultados da implementação das atividades desenvolvidas na Unidade Didática.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS LEITURAS E ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DO MEIO DIGITAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Em um mundo em que a tecnologia evolui em uma enorme velocidade e proporciona mudanças em diferentes áreas do conhecimento, a leitura ganha ainda mais importância. Há que se considerar, nesse sentido, que o conhecimento e a informação não são mais aquisições privilegiadas no ambiente escolar, uma vez que ganharam outros espaços socialmente legitimados que influenciam a educação. Diante das exigências do mundo letrado e das novas formas de aquisição e produção do saber, não há dúvida de que é necessária uma mudança nas formas de ensino-aprendizagem, principalmente para a formação do perfil de um novo leitor, que além de ler, compreender e interpretar um texto individualmente, procura participar ativamente de uma comunidade, dentre às quais encontram-se as virtuais, abrigadas pela Internet.

O leitor contemporâneo não apenas lê nesses ambientes virtuais, mas interage com os membros dessas comunidades, sendo, ao menos em princípio, muito mais independente em relação a escolhas e combinações advindas do hipertexto, selecionando suas leituras e adequando estratégias de leitura criativa e produtiva através dos diversos recursos do ciberespaço. Tudo isso estabelece um comportamento que desestrutura as atitudes e os modelos há muito tempo consolidados.

Essa pesquisa centra-se, assim, sobre os novos estudos do letramento, sua concepção e implicações na rotina escolar, mais especificamente dedicando-se ao letramento literário, letramento digital e à escrita criativa para interações que agem para a construção de sentidos. Acreditamos que essas produções possam contribuir para o trabalho com a leitura literária na escola e fora dela, desenvolvendo habilidades de leitura em diversos níveis.

## 1.1 LETRAMENTOS: conceitos e perspectivas

Os estudos do letramento ganharam ampla repercussão no Brasil a partir dos anos 1990. Entre os estudiosos da questão se destacam os trabalhos desenvolvidos por Soares e Kleiman, que centram suas reflexões sobre diferentes esferas da vida humana, considerando que vivemos cercados por diversos textos e práticas letradas.

Conforme Soares, letramento compreende “as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (SOARES, 2002, p. 144). Envolve, portanto, *práticas* que não se confinam ao ambiente escolar de uso da escrita, tendo o termo emergido como referência “a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham mudando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Esses dois conceitos complementam-se por se referirem aos usos da língua escrita nos mais variados contextos, apontando que a vida em sociedade envolve as mais distintas práticas leitoras requeridas do indivíduo.

Outra definição importante a ser ressaltada aqui é sobre os *eventos de letramento* que caracterizam as atividades da vida social, e por isso envolvem mais de um participante, mobilizando diferentes saberes, na medida adequada e em momentos necessários, para colaborarem em prol de interesses individuais, mas também comuns aos diferentes grupos de que o sujeito participa. Nos eventos da maioria das instituições, faz-se necessário o uso de saberes diferentes e se requer uma colaboração dos sujeitos envolvidos, quando participam coletivamente. São também eventos de letramento ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos, para envolver sua compreensão de forma colaborativa (KLEIMAN, 2005).

A escola durante muito tempo em suas práticas (atividades com leitura, provas etc.) centra-se nas competências individuais do aluno, o que Street define como letramento autônomo, por referir-se às habilidades individuais do sujeito, em que estão inclusos os processamentos de leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção do sentido. O autor nos apresenta ainda uma nova modalidade de letramento chamada de *letramento ideológico*, que amplia para além da fronteira da leitura e da escrita, em direção a outros tipos de habilidades ou competências como *numeramento*, *letramento digital*, *letramento visual* (STREET, 2003). É importante salientar ainda que o processo de letramento não acontece só

nas séries iniciais de ensino, mas percorre toda a vida, pois esse processo inclui tudo que utiliza a língua escrita no cotidiano (KLEIMAN, 2007).

## 1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

O ensino médio, visto de forma simplista como transição para o ensino superior após o término do ensino básico, constitui duas grandes preocupações a serem beneficiadas numa formação mais crítica e produtiva do seu componente curricular. Apontando-nos para os desafios que se impõem e orientam o ensino. O primeiro é a preparação para o ingresso no ensino superior (mediante exames vestibulares e ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) e o outro, a preparação para o mercado de trabalho. O que pode, sobre alguns aspectos, ter inflado o referencial escolar acerca dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Língua Portuguesa e consequentemente, ter moldado as aulas destinadas à leitura do texto literário.

A visão simplista de que o ensino médio é um entre lugar, servindo de preparação e sobretudo de avaliação do sujeito como apto ou inapto a seguir determinada profissão, em que se aplica uma noção de mérito como causa de qualquer sucesso. Fator que desmerece aqueles que não são considerados aptos, estando no processo, mas sem fazer parte dele (OLIVEIRA, 2011). Dessa forma, o que temos é uma orientação pragmática, que incide, por exemplo, no ensino de literatura (que escapa ao pragmatismo). Daí as críticas feitas pelas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Não há uma separação entre língua e literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1999). Essa perspectiva de caráter interdisciplinar pode ser atualizada nas escolas como uma orientação, para que não privilegiem as aulas de língua (com a velha ênfase ao ensino de metalinguagem gramatical) em detrimento das aulas destinadas à literatura. No Tocantins, o Referencial Curricular, contudo, garante ao menos os conteúdos mínimos, organizados sob a dimensão historiográfica. Assim, os textos da literatura colonial estão no primeiro bimestre, do primeiro ano, enquanto os textos contemporâneos alocam-se nos últimos bimestres do terceiro ano.

Um modo considerado tradicional de abordagem do texto literário obedeceria à seguinte orientação: o texto privilegiado é sempre o considerado canônico, servindo aos propósitos da pedagogização tradicional de um acervo erudito, sendo adotadas as mesmas obras, ano após ano, para determinada série, por serem sugeridas pelo

referencial escolar (PALMAS, 2009). Diante dos textos, repetem-se os mesmos processos de leitura e avaliação, resultando em um trabalho previsível e muitas vezes silenciador dos sentidos do texto e do gosto do aluno, que não encontra jamais sentido para as práticas previsíveis. O que se regulariza tende, nesse caso, para o enfado, uma vez que, quanto maior a previsibilidade, menor o sentido (LANDOWSKI, 2014).

Poderíamos classificar o trabalho desenvolvido dessa forma na ótica do que a sociossemiótica define como regime de *programação*. A sociossemiótica concebe a produção de sentido a partir de diferentes dinâmicas de interação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos. No caso do letramento literário promovido no ambiente escolar, este envolveria a relação do aluno (sujeito) com o livro (objeto), sob a mediação do professor. Sob a perspectiva da programação, a interação já estaria previamente definida, o que implica na dessemantização, na perda do sentido:

O regime de interação denominado em sociossemiótica *programação* tem por condição de possibilidade um princípio chamado *regularidade*. Tal regularidade remete à constância das relações entre os efeitos (as ações, os comportamentos) e seus determinantes. Ela pode ser garantida, como em física, por relações de causalidade ou por coerções sociais traduzidas sob a forma de regras, de hábitos, de rituais que, uns e outros, acabam definindo papéis temáticos por definição fixos. Fundado sobre esse princípio que constitui a condição de possibilidade de toda previsão, o regime da programação é aquele da repetição do mesmo, da "rotina" e do risco mínimo, mas ao mesmo tempo também aquele do maior fechamento do sentido, podendo mesmo chegar à insignificância (LANDOWSKI, 2014, p. 19)

No âmbito da sala de aula essa regularidade acontece repetindo uma lógica tradicional, previsível, assentada na repetição de encaminhamentos regulares: sempre as mesmas questões (quem é o protagonista?), sempre a mesma abordagem (como a eleição de roteiros de leitura que podem ser respondidos sem grandes problemas numa consulta rápida a qualquer resumo disponível na Internet), indiferente às especificidades do texto, leituras em voz alta apenas para treinar os alunos, escolha de categorias fixas de análise, etc. Diante disso, o aluno tende a afastar-se da dimensão estésica e estética, e as aulas em vez de se constituírem como momentos ricos de trocas e produção de sentido podem resvalar para o silenciamento e a impossibilidade de dar sentido tanto ao texto quanto às práticas que o envolvem. Nessa perspectiva, o professor opta pelo hábito, mesmo que os resultados sejam

desfavoráveis. Não há riscos na repetição, a não ser o da perda do sentido (SILVA; MAGALHÃES, 2011).

O problema não está, contudo, na opção por textos canônicos ou não, mas nas estratégias didáticas que podem facilitar ou impedir tanto a compreensão quanto a fruição do texto literário.

Uma sequência didática tradicional – atestada pela organização dos conteúdos dos livros didáticos de literatura – pode ser assim resumida: logo após um estudo sistematizado do período literário, com ênfase em acontecimentos referentes ao contexto histórico da produção e nas características que incluem o livro ou o texto num dado movimento literário – em uma sequência que poderia ser mais facilmente oferecida pela disciplina de história –, segue-se o estudo da biografia do autor.

Somente depois de todos esses elementos estudados é que se indica a obra para leitura (muitas vezes apenas em forma de fragmento), que por sua vez é solicitada tão somente com o objetivo de avaliação escolar e para confirmar os elementos anteriormente problematizados (identificação das características já arroladas, identificação de traços do contexto histórico etc.) (SILVA e MAGALHÃES, 2011).

Finalmente, ocorre a verificação da leitura mediante provas escritas que se baseiam em questões de vestibulares e que, para respondê-las, em grande parte, basta ler resumos e análises feitas por formadores de opinião, com uma interpretação que é tida como a melhor para aquela obra em determinado momento. Sobre esse modelo de trabalho com o texto literário, “podemos afirmar que não é aprendendo sobre estilos de época, sobre o autor ou sobre as obras que preparamos a sensibilidade para a fruição” (SILVA e MAGALHÃES, 2011, p. 88).

O trabalho com a leitura feito por esse caminho só desestimula o interesse dos alunos para com texto literário, que se torna difícil, enfadonho e sem sentido. A esse respeito, Mendonça diz que

É importante destacar que determinados sentidos de textos (principalmente os sentidos dos textos literários, que têm sua história de leituras mais conhecida) são naturalizados. A seleção desses sentidos é feita da perspectiva dos leitores privilegiados (diga-se, formadores de opinião: críticos literários, autores de livros didáticos etc.) que se utilizam também da escola e do professor – este um *leitor suposto* não iniciante (Mendonça, 1995) – para produzir a *monoleitura autorizada*. O que é a *significação natural*, nesse sentido, não passa de um estado passageiro que se pretende eterno. Um fenômeno

ideológico que se pretende estrutural, porque a significação é vista como imanente. (MENDONÇA, 2009, p. 245)

Como ressalta Mendonça, muitas vezes as atividades de leitura desenvolvidas na escola visam, tão somente, levar os alunos a terem uma única interpretação, a já feita pelos formadores de opinião, tida como a correta, silenciando outras possíveis interpretações que o sujeito-leitor venha ter. Nesse caso, tais procedimentos acabam por levar a um fechamento das possibilidades de efetiva produção de sentido, reduzindo o aluno a um reproduzidor dos saberes já legitimados.

Se a interpretação é sempre atividade de um sujeito diante do mundo ou dos textos (LANDOWSKI, 2001), é inevitável que diferentes possibilidades de leitura emerjam na sala de aula, por isso mesmo, fica incoerente por parte do professor aplicar atividades em que se espera que todos os alunos cheguem a uma única resposta, tornando a atividade redutora (SILVA e MAGALHÃES, 2011).

A compreensão e a interpretação partem do interesse e da visão que se tem, ou seja, das isotopias<sup>1</sup> selecionadas pelo sujeito no momento da leitura. Não podemos perceber o leitor como um mero receptor de textos com significados prontos, ele também constrói o discurso, pois “interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações” (BERTRAND, 2003, p. 24). “Se o sentido não existe para se “pegar” (como seria um tesouro quando se cava a superfície) é porque ele, em todos os casos, deve ser construído: “compreender” é fazer, é operar, é construir” (LANDOWSKI, 2001, p. 29). Como diz Landowski, “compreender não é descobrir um sentido já pronto; é, ao contrário, constituí-lo a partir do dado manifesto (de ordem textual ou outra), por vezes negociá-lo, sempre construí-lo” (LANDOWSKI, 2001, p. 1).

As práticas escolares bastantes moldadas pelo livro didático e por programas externos como os vestibulares e ENEM propõem a substituição da leitura dos textos literários por historiografia literária, exercícios de interpretações de trechos de obras com perguntas que pressupõem uma leitura autorizada, não pressupondo a formação do leitor literário. Privilegiam mais a forma do que o conteúdo, ou um “saber sobre literatura e sem ler literatura” (BARBOSA, 2011, p.146). Com os estudos ancorados nos gêneros, o texto literário serve tantas vezes para exercícios de apreensão da

---

<sup>1</sup> Refere-se a “recorrência de um elemento semântico no desenvolvimento sintagmático de um enunciado, que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso. [...], a isotopia não tem por horizonte a palavra, mas o discurso.” (BERTRAND, 2003, P.421).

estrutura, considerando uma dimensão pragmática: ler para apreender a estrutura e produzir imediatamente outro texto, num mesmo gênero (SILVA et. al, 2016).

No intuito de inserir o aluno nas diversas práticas sociais é que pensamos o ensino de literatura na perspectiva do letramento literário, tendo como objetivo desenvolver no sujeito-leitor (no caso específico, aluno de ensino médio) habilidades de leitura que vão além da leitura mecânica da decifração ou a reiteração de sentidos naturalizados. Nesse sentido, pretende-se que se desenvolva a sua leitura de mundo em direção a uma leitura crítica, como ainda uma leitura sensível, aquela exigida especialmente pelo universo estético no qual se insere a literatura.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), doravante OCEMS, apontam a urgência do letramento literário, para empreender esforços no sentido de dotar o educando para capacidade de aprimoramento da literatura, tendo dela a experiência literária. "Só assim será possível experimentar a sensação peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para fruição estética" (BRASIL, 2008, p. 55). É o letramento literário que possibilitaria, portanto, a ampliação dos horizontes, a reflexão e o encontro com o sensível.

Para esclarecer o termo letramento literário, recorreremos ao Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), do Fundo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal do Minas Gerais (FAE/UFMG). Conforme o verbete escrito por Cosson, o letramento literário deve ser compreendido como

processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Também nos apropriamos literariamente de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. Por fim, é um processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos

que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. (COSSON, 2014, p. 185)

O processo de apropriação, a que o autor se refere, tem como princípio o desenvolvimento de uma leitura integral dos textos, para apreensão do discurso literário. A efetivação de uma leitura minuciosa e detalhada expõe o leitor a tudo que o texto pode provocar. Essa experiência sensível leva o sujeito a estabelecer diálogo entre o texto lido e outras manifestações artísticas, clássicas e/ou populares. Dessa forma, a arte literária auxilia no processo de humanização do educando, pois aciona um repertório de referências e interações, capaz de torná-lo sensível ao outro e ao mundo.

O autor sugere ainda que se crie uma *comunidade de leitores* e que a partir do contato efetivo com a obra literária estes compartilhem suas impressões e interpretações referentes à leitura realizada, com atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da *competência literária*<sup>2</sup>. Nesse espaço, devem circular textos para que, na troca, sejam ampliados tanto o repertório literário quanto aquele relativo às mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura está presente em outros suportes que não só o tradicional impresso.

As atividades sugeridas pelo autor implicam um contínuo que envolva práticas sociais, mas que também terão características de atividades pedagogizadas. Para entendermos melhor recorreremos à Soares que defende que "não há como não evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar saber escolar, se escolariza (...); não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola" (SOARES, 2011, p. 21).

Segundo a autora, não é o termo escolarização da literatura que é negativo, mas a forma como vem sendo efetivada, isto é, a inadequação e impropriedades da escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização que, transformando o literário em escolar, desconfigurada do seu objetivo e apreciação original (SOARES, 2011).

---

<sup>2</sup> Competência literária é empregada por Cosson (2014) para definir a aquisição da competência para a leitura de literatura.

Outro fator que não contribui para o interesse dos alunos é a prática de principiar na escola um estudo sistemático a partir de autores dos séculos XVI e XVII, desconsiderando um público que normalmente ainda não está envolvido com a leitura literária e encontra maior resistência para textos com uma linguagem mais arcaizante e com temáticas e questões consideradas distantes da realidade atual.

Há ainda que se considerar as próprias concepções de leitura que norteiam o ensino. Nessa direção, Rojo (2004) faz um apanhado das pesquisas e estudos sobre o ato de ler dos últimos 50 anos, dizendo que diferentes capacidades nele envolvidas foram sendo privilegiadas ao longo do tempo. Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto, tendo foco no texto – no que estava imediatamente exposto ou pressuposto. Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre leitor e autor – nesse modelo, para captar as intenções e sentidos, é necessário conhecimento sobre prática e regras sociais. Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso com outros discursos anteriores, posteriores e emaranhados a ele com as possibilidades de réplica, gerando novos discursos.

A autora defende que diferentes tipos de leitura vão exigir diferentes combinações de capacidades de diversas ordens. Além da capacidade de decodificação, são necessárias estratégias para ativar a capacidade de compreensão efetiva da leitura – ativação de conhecimento de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto, comparação de informações, generalização e produção de inferências locais e globais. Por último, encontram-se capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, que inclui: recuperação do contexto de produção, definição de finalidades da leitura, percepção de relações intertextuais, percepção de relações interdiscursivas e percepção de outras linguagens.

As capacidades apresentadas por Rojo (2004), acima, são bastante parecidas com as definidas por Silva (2009) para descrever o percurso pelo qual o leitor percorre em seu processo de formação até chegar no nível de leitor crítico. São elas

- Pré-leitor (apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiada pela sequência de suas imagens ou, ainda, com a ajuda de um adulto);
- Leitor iniciante (lê sem ajuda textos breves e facilitados);
- Leitor em processo (lê textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à construção narrativa ou ao uso da linguagem);
- Leitor fluente (lê textos mais extensos e complexos);

- Leitor competente (lê textos mais complexos e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras);
- Leitor crítico (lê com tal autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto e realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido) (SILVA, 2009, p. 25).

Segundo a autora, ao ingressar no Ensino Médio, o aluno deve ter atingido todas essas etapas. O que ocorre, porém, é que o percurso da leitura nem sempre acompanha a progressão escolar do leitor. A sugestão é que a formação do leitor deve ser feita ainda na infância, mas, se isso não tiver ocorrido (é o que acontece com a maioria dos nossos alunos), mesmo tarde precisa ser recuperada. Esse papel de recuperação na defasagem das etapas de leitura é o que é pretendido pelo letramento literário no Ensino Médio, pois pode ser a última oportunidade de o aluno com ela tomar contato e aprender e apreciar esteticamente esse tipo específico de produção da linguagem.

Para Barbosa (2011), o objetivo do ensino de literatura no Ensino Médio é *letrar* literariamente os alunos, formando leitores que sabem e que gostam de ler o texto literário; significa possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição, transgredindo o senso comum, permitindo um olhar diferente para o mundo. É, portanto, nessa fase que os desvios operados pelo processo de escolarização devem ser contornados, por práticas centradas em diferentes letramentos, dentre os quais se situa o letramento literário.

Cosson (2006), Silva (2009) e Barbosa (2011) atestam que muitas leituras podem ser feitas de um mesmo texto, a cada leitura o mesmo leitor é outro, e o livro guarda para esse leitor alguma coisa que antes fora despercebida. Por isso mesmo, é necessário estimular a leitura através de amadurecimento do leitor, para que o mesmo, não seja um leitor reduzido a um gesto apressado e desatento, como o que se empreende diante de textos de outra natureza e com intenções mais pragmáticas. Este então vai apreender a necessidade de reler passagens (para compreensão ou deleite), reconhecendo as representações simbólicas, mergulhando na plurissignificação e com os diálogos que possa ter com a vida “real”.

### 1.2.1 *Oficinas de leitura: uma proposta para o tratamento do texto literário na escola*

Diante de tudo o que foi exposto, o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que dê ênfase às experiências de leitura, e essas experiências poderão ser efetivadas através oficinas de leitura. Estas requerem estratégias de leitura como as sugeridas por Cosson (2006), que propõe uma *sequência básica* e uma *sequência básica expandida*.

A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, enquanto que na expandida acrescentam-se na interpretação duas etapas – na primeira, acontece a contextualização e, na segunda, a expansão.

A motivação, segundo o autor, consiste em preparar o aluno para entrar no texto, estabelecendo laços estreitos com o que se vai ler a seguir. Na introdução é feita a apresentação do autor e da obra, com apresentação física da obra, chamando a atenção do aluno para a capa, as orelhas e outros elementos paratextuais que introduzem a obra. A leitura, nessa fase, acontece sob o acompanhamento do professor, que direciona a um objetivo que não pode ser perdido de vista, auxiliando os leitores em suas dificuldades. A interpretação pode ocorrer em dois momentos, um interior (com a decifração, leitura para apreensão global da obra) e outro exterior (quando ocorre a concretização do letramento literário, quando sentimos a verdade do mundo que o livro nos revela).

Como dito anteriormente, na sequência expandida, ocorrem duas etapas de interpretação. Na primeira, ocorre a *contextualização* que pode ser: *teórica*, pois alguns conceitos são fundamentais em certas obras; *histórica*, remetendo à época em que é encenado ou período de sua publicação que relaciona o texto com a sociedade; *estilística*, centrada no período literário que deve buscar analisar o diálogo entre obra e período; *poética*, que corresponde à estrutura ou composição da obra; *crítica*, quando se faz uma revisão crítica sobre o que já foi publicado por determinados escritores, tratando da recepção do texto; *presentificadora*, quando chama a atenção para o tema e a relação dele com o presente e temática, cabendo como comentário feito sobre a obra lida sem perder o foco do estudo propriamente literário.

Na segunda interpretação, o autor nos apresenta a *expansão* em que ocorre a extrapolação da leitura, visto como intertextualidade no campo literário, que pode ser uma relação já prevista durante a leitura – uma citação, relações com as obras que

lhes são anteriores que serviram de inspiração etc. O trabalho de expansão é essencialmente comparativo.

Cosson ainda nos aponta que a atividades da interpretação é o princípio da *externalização da leitura*, devendo ser registrada, o que pode ser feito de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. É certo, porém, que é preciso compartilhar e ampliar os sentidos construídos individualmente.

Por pensar nesse compartilhamento da leitura é que acreditamos que seria importante introduzir o *letramento digital* como mais uma forma de inclusão do nosso aluno, levando em conta que, em sua maioria, já utiliza as mídias digitais, e também por este recurso “oferecer contato com obras de autores consagrados quanto com obras inovadoras e experimentais, promovendo novas experiências estéticas e oportunidades para o ensino de literatura” (GOMES, 2011, p. 70).

### 1.3 LETRAMENTO DIGITAL

Como é consenso entre educadores, a tecnologia é parte integrante do processo educativo. Não nos referimos aqui ao uso elementar como o da mera substituição da lousa por uma multimídia, que vai funcionar na sala de aula da mesma forma que a própria lousa comum, mas de um uso que integre os alunos em práticas específicas, mobilizando saberes do cotidiano para a sala de aula. Conforme afirma Coscarelli, é importante esclarecer que o uso do computador não deve ser o ponto principal de uma atividade e nem a atividade um pretexto para o uso do computador, mas que a tecnologia deve ser um dos suportes e meios para a realização das atividades,

Em muitos projetos, parte das atividades podem ser feitas sem o uso do computador. A parte do planejamento, organização e delineamento dos projetos, análise de dados, discussão dos resultados, normalmente não carecem de computadores para sua realização. Em outros momentos, o computador é muito útil, como na busca de informações, formatação dos dados, na apresentação dos resultados e do produto final (COSCARELLI, 2007, p. 27).

A autora ainda sugere que a informática, como um recurso auxiliar na aprendizagem, pode integrar as diversas áreas para a construção do conhecimento. Leva em conta que os alunos precisam adquirir autonomia para lidar com as diversas situações de informação: saber navegar no ciberespaço com um olhar crítico para julgar e filtrar informações úteis e pertinentes, sendo capaz de converter informações

em conhecimento. Ressalta, ainda, que é preciso deixar claro que a escola não é lugar de consumo das informações prontas, nem de verdades absolutas, mas o lugar para construí-las, interpretá-las, aderir a algumas, rejeitar outras.

Compreendemos que, diante do contexto em que vivemos, há uma necessidade urgente de repensar metodologias do trabalho pedagógico que favoreçam a formação de sujeitos letrados. Para isso acreditamos que letrar digitalmente os alunos consiste em favorecer sua imersão em ambientes virtuais, para que a atividade adquira sentido no contexto situacional que é requerido por ela, pois “os sentidos se constroem no interior dos contextos ou das esferas sociais em que são produzidos” (GOULART, 2007, p. 47).

A utilização das mídias digitais surge sob a orientação do letramento, não só para ampliar os espaços de outras vozes dentro do cotidiano escolar, como também, para favorecer aspectos do conhecimento desenvolvido pelos sujeitos em seus grupos sociais e/ou virtuais e a relações que estabelecem com as instituições diversas, ampliando, dessa forma, o mundo social.

Consideramos, portanto, importante destacar alguns parâmetros de Letramento Digital definido por Soares como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). A isso acrescentamos as palavras de Xavier, que afirma que ser letrado digitalmente pressupõe incorporar

mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2011, p. 135)

Nessa perspectiva, observa-se que letramento digital nos leva a reconhecer a tecnologia como instrumento para o desenvolvimento de novos saberes e práticas letradas, pois propõe novas formas de organização, leitura e inserção na sociedade. O uso da tecnologia permite ao aluno se colocar de maneira flexível, analisando situações, conferindo sentido às múltiplas linguagens e a formar ideias novas a partir do que se vivencia. Através da interatividade, procura-se melhorar ou estimular as metas de aprendizagem, por revitalizar antigas ferramentas pedagógicas, agregando

saberes aos programas e processos já existentes, em uma busca pela formação humana que traga benefícios ao cotidiano (RIBEIRO, 2011).

Podemos remeter ainda à concepção de letramento digital que não se restringe à interação e à interpretação, uma vez que se torna também um modo peculiar de agir: "O sujeito tem a possibilidade de, nas práticas de leitura e escrita, além de interpretar e repercutir sua interpretação no convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, onde a interação passa a ser uma intervenção" (ARAÚJO, 2008, p. 2).

A escola, como espaço de sistematização do conhecimento, deve proporcionar aos seus alunos muito mais do que o domínio de conteúdos, ao buscar encaminhar os sujeitos para a vida e, através da interatividade proporcionada pelos meios digitais, experimentar alternativas para resolução de problemas contextuais. Nesse sentido, alguns eventos de letramento podem ser desenvolvidos, no ambiente escolar, nas modalidades de leitura e escrita que insiram seus aprendizes nas tecnologias digitais. Trata-se, portanto, simultaneamente, de uma educação para as mídias (exigências do mundo contemporâneo) e pelas mídias (consideradas recursos para o ensino-aprendizagem) (MITROPOULOU, 2014).

O ambiente virtual remodelou as formas tradicionais de leitura e escrita, "o novo polo de espírito, marcado pela interação com as ideias nascidas na coletividade, por meio dos hipertextos, estabelecidos pelos novos suportes informáticos de mediação" (SOUZA, 2007, p. 105). Através dos hipertextos, os internautas não apenas leem os textos linearmente, mas pairam sobre uma profusão de textos, emaranhados de textos, que se articulam entre si e os outros.

O hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc, remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção links. (GOMES, 2011, p. 15)

Segundo Araújo (2008), o hipertexto pode ser visto como um evento dialógico, pois o leitor configura-se, também, como escritor pelas escolhas que faz, definindo o percurso de leitura a seguir. Nesse sentido, a leitura vai se desenvolver pelas escolhas

que o leitor faz, o hipertexto não se repete, e cada interação resulta um percurso diferenciado configurado numa unidade temporal irrepitível.

### 1.3.1 Interatividade

Em termos mais simples podemos definir interatividade como a atividade de conversar com as outras pessoas e entendê-las, inseridas em um processo comunicativo, que, na conversação, no diálogo, encontra sua forma privilegiada de manifestação (SANTAELLA, 2004).

Lévy (2010), ao discutir a interatividade, ressalta a participação ativa do benefício da troca de informações que ela possibilita, pois não considera nenhum tipo de receptor como passivo. O autor ressalta que o grau de interatividade de uma mídia ou de um dispositivo de comunicação pode ser medido em eixos diferentes, dos quais destacou

- as possibilidades de apropriação e de *personalização* da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem;
- a *reciprocidade* da comunicação (a saber, um dispositivo comunicacional “um-um” ou “todos-todos”);
- *virtualidade*, que enfatiza aqui o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada;
- a *implicação* da imagem dos participantes nas mensagens;
- a *telepresença*. (LÉVY, 2010, p. 84)

Dentre os eixos acima citados, merecem destaque, neste estudo, a reciprocidade, a virtualidade e a implicação da imagem. A reciprocidade com uma correspondência mútua acrescentaríamos o dispositivo comunicacional “um-todos”, uma vez que o que se expõe nas redes sociais pode ser visto e comentado por muitos. A virtualidade nos interessa por seu universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital e de entradas fornecidas pelos usuários. Nessa modalidade, encontramos conjuntos de mensagens que podem ser emitidas respectivamente, por: programas para edição de texto, sistema de hipertexto, banco de dados, sistemas especializados, simulações interativas. A implicação da imagem destaca-se porque o usuário pode controlar diretamente um representante de si mesmo, por exemplo os videogames, RPG virtual, simuladores de voo, realidades virtuais etc. (LÉVY, 2010)

No contexto da cibercultura, a comunicação mediada pelo computador (ou outros recursos digitais) não acontece mais na forma linear tradicional, advinda da

emergência dessa modalidade de interação. Nas interações em meios virtuais, o usuário/emissor da mensagem constrói um sistema de rotas de navegações pelo ciberespaço, de forma que a mensagem passa a ser um programa interativo que se define pela maneira como é consultada, modificando a mensagem à medida que atende a solicitações de quem manipula o programa. Da mesma forma, o receptor/usuário organiza sua navegação como bem lhe aprouver, com um campo de possibilidades cuja as proporções são insuficientemente grandes para dá a impressão de infinitude (SANTAELLA, 2004).

### *1.3.2 Comunidades Virtuais*

No contexto de interatividade, surgem as comunidades virtuais, que podem ser definidas como redes virtuais de comunicação interativa organizadas em torno de interesses compartilhados. "Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso, independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais" (LÉVY, 2010).

Lévy acrescenta que cada comunidade tem suas próprias regras, que são construídas a partir de conjunto de leis chamados "netiqueta", que se referem às pertinências das informações. Só podem ser enviadas mensagens à aquela comunidade se o assunto diz respeito ao tema tratado naquele ambiente.

Logicamente, que a vida nessas comunidades como nas comunidades não virtuais não transcorrem sem contendas. Como por exemplo, quando se expõe um tema polêmico em que os participantes divergem nas opiniões. Os comentários podem ser gerados, inclusive, a partir de outros comentários, discordando, criticando, ou ainda, se algum participante inflige as regras. Por outro lado, muitas são as afinidades entre os membros, e até mesmo amizade pode-se desenvolver nesses grupos. Para com seus pares, os membros são solidários, pois o estilo de escrita, suas zonas de competências, suas eventuais tomadas de posição deixam transparecer suas ideologias. A isso acrescentamos o que diz Sampaio-Ralha sobre comunidades virtuais

A "moral" de uma comunidade virtual é a da reciprocidade, ou seja, se aprendemos algo lendo as trocas de mensagens, é preciso também expressar o conhecimento que temos quando uma situação problema

ou questionamento for formulado. A responsabilidade de cada um envolvido no processo, a opinião pública e seu julgamento aparecem naturalmente (e bem claramente!) no ciberespaço, pois, durante os processos de interação, os participantes ativos constroem e expressam competências, que são reconhecidas e valorizadas de imediato pela própria comunidade. Líderes surgem naturalmente. Papéis são assumidos claramente. Há o implicante, o 'contestador', o 'meigo', e esses papéis, TODOS, fazem parte e constituem a comunidade. (SAMPAIO-RALHA, 2000, p. 2)

Nesse sentido, acreditamos que as comunidades virtuais são uma boa forma de construção de conhecimento, como as comunidades virtuais de aprendizagem já existentes nos meios acadêmicos, porém, raras nos meios escolares. Nesse ambiente virtual de aprendizagem é que Lévy (2010) insere o ideal de inteligência coletiva, que passa pela disponibilização da memória, da imaginação e da experiência, por uma prática banalizada de troca de conhecimentos, por novas formas de organização e de coordenação flexíveis em tempo real.

Para Mussoi, Flores e Behar (2007), as comunidades virtuais se formam em busca da inteligência coletiva, quando as pessoas se interconectam para aproximar-se do ideal do coletivo de inteligência, constituído a partir de interações que estimulem a imaginação, o aprendizado e a capacidade de invenção, ou seja, as comunidades virtuais é uma inteligência em potencial.

Na formação de comunidades de todos os tipos, que se organização quer por sujeitos de profissões afins, de mesma faixa etária ou por motivos de apreciação de objetos semelhantes (música, livros, filmes, entre outros), é que acontece a construção de um laço social, fundado em torno de interesses comuns, que são compartilhados de forma cooperativa, incentivando, assim, através da troca de saberes, a inteligência coletiva. As autoras acrescentam que a

A inteligência coletiva é o terceiro princípio da cibercultura. O ciberespaço é a ferramenta de organização de comunidades de todos os tipos, o melhor uso do ciberespaço pode ser alcançado ao se colocar em sinergia os saberes, as imaginações e as energias espirituais daqueles de estão conectados a ele. A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, fundado sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, no compartilhamento de informações, na cooperação e nos processos de colaboração. (MUSSOI, FLORES E BEHAR, 2007, p. 3)

Como as comunidades coletivas servem de base para o desenvolvimento da inteligência coletiva, podemos pensar aqui a mudança do processo de

ensino/aprendizagem, para além das aulas tradicionais, inserindo também as TICs (Tecnologias da Comunicação e Informação), principalmente a Internet, por sua mobilidade e interatividade.

### *1.3.3 Processo de Aprendizagem em Comunidades Virtuais*

Ao falarmos de processos de ensino aprendizagem, Mussoi, Flores e Behar (2007) nos lembram a concepção interacionista de conhecimento, em que a aprendizagem acontece por meio da interação, resultado da ação do sujeito, uma vez que o mesmo está em processo, construindo e reconstruindo o conhecimento. Sob essa visão, o professor é instigador e mediador que orienta o processo, e não o portador do conhecimento, professor e aluno dialogam durante o percurso. A aprendizagem pode resultar a partir das interações entre os sujeitos em meio físico e social. (Cf. MUSSOI, FLORES E BEHAR, 2007)

A atualização constante dos dados na rede e a facilidade de acesso fazem com que o papel do professor não seja mais o mesmo. Os dispositivos informatizados de aprendizagem em grupo, os correios eletrônicos entre outros, possibilitam uma “aprendizagem cooperativa assistida por computador” (cf. LÉVY, 2010)

Em novos “campus virtuais”, os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes disciplinares como suas competências pedagógicas. [...] A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve desloca-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. (LÉVY, 2010, p. 173)

Nessa perspectiva, o autor afirma que o professor passa a ser um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo. Nessa nova função, deverá acompanhar e direcionar a aprendizagem, em vez de fornecer diretamente os conhecimentos. Deverá, assim, estimular a troca de saberes pela mediação e direcionar os percursos da aprendizagem. Esse direcionamento é essencial para favorecer aprendizagens personalizadas (individuais) e a aprendizagem coletiva em rede. As pessoas aprendem nas atividades sociais e profissionais, o sistema

educacional deverá tomar para si o papel de orientar os percursos individuais e coletivos do saber.

No campo do saber coletivo, Sartori e Roesler (2003) nos apontam para as comunidades virtuais de aprendizagem, que representam a possibilidade de uma aprendizagem baseada na interatividade, agrupando e oferecendo dispositivos de informação e comunicação para seus integrantes. Tais comunidades procuram promover educação e cultura, oportunizar a socialidade, em que seus usuários encontram apoio de compartilhamento tanto de paixões como de projetos de vida.

Ribeiro (2011) afirma que a centralização do processo educacional envolvendo as mídias digitais está nos sujeitos e na sua relação com o conhecimento, pensando-o enquanto ser crítico, reflexivo, consciente e competente, vendo, dessa forma, a escola como célula da comunidade que mantém vínculo entre realidade e sociedade com todos os seus anseios e necessidades.

Tal interpretação pode ser confirmada pelas palavras de Gomes no que se refere às tecnologias da informação e comunicação que têm se revelado como ferramentas importantes na formação de leitores críticos, por promoverem o maior contato com textos literários tradicionais quanto com os textos inovadores numa busca de diferentes interpretações e, com isso, desperta a autonomia do leitor, este “que não depende mais somente do contato com textos promovidos pela escola” (GOMES, 2011, p. 78).

Os modos de produzir e consumir textos literários mudaram e os suportes de leitura também, por isso é preciso desenvolver ações que cultivem leitores, através de atividades de letramento que possam envolver o aluno no mundo de conhecimento cultural trazido pelo texto literário, desenvolvendo habilidades de interpretação, de inferências, de associação e de dedução, não só no ambiente tradicional escolar, mas também em ambientes virtuais que, embora sejam familiares para a grande maioria dos alunos, ainda necessitam do estímulo para o uso das mídias digitais como forma de adquirir competências que possam ser associadas à aquisição de cultura.

Carlson, citado por Prado (2015), nos aponta que a juventude da era digital tem facilidade no uso de novidades tecnológicas, habilidades de fazer várias coisas ao mesmo tempo, e por isso tem dificuldade em manter atenção em algo, as informações, para eles, parecem saturadas pois tem a crença de que sabem tudo. Isso influencia a maneira como veem os estudos e o trabalho, buscando frequentemente formas de misturá-los com lazer e rejeitando modelos de rotinas engessados. “Por outro lado,

eles têm sido notados como mais aptos a controlar o próprio aprendizado e escolher métodos tecnológicos e não convencionais para aprender melhor. O crescimento do ensino a distância, com o uso de vídeos em vez de aulas presenciais, é um ótimo exemplo dessa característica”. (CARLSON apud PRADO, 2015, p. 5). Diante disso acreditamos que o letramento literário e o letramento digital podem caminhar juntos.

Duarte (2010) nos lembra que o homem é um ser em constante processo de transformação e construção e que por isso deve-se ver a tecnologia como aliada nesse processo. Veja-se que não se pode desconsiderar o modo como o texto digital tem influenciado as práticas de leitura do homem contemporâneo e as novas possibilidades de criações literárias que contribuem para formação do leitor, com perfil diferente do tradicional do texto impresso.

Para Soares (2002), esse leitor contemporâneo está mais próximo dos textos manuscritos à época dos copistas, considerando que, assim como diante do manuscrito, o texto eletrônico não é estável nem controlado. Não é estável porque tal como os copistas os leitores de hipertextos podem interferir neles, acrescentar, alterar e definir seus caminhos de leitura; mutável por ser pouco controlado, dada a grande quantidade de textos na tela e que quase totalmente não há controle de qualidade e conveniência do que é produzido e difundido. Mas a autora ainda destaca que, no texto eletrônico, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor se torna também, autor para construir, ativa e independente, a estrutura e o sentido do texto.

Lúcia Santaella (2004) destaca vários de tipos de leitores, porém dá destaque especial para três tipos. O primeiro é o leitor *contemplativo*, meditativo da idade pré-industrial, o leitor da era livro impresso e da imagem expositiva, fixa. É aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. Tende a ter uma leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa. Nesse tipo de leitura, o leitor se concentra na sua atividade interior, separando-se do ambiente circundante.

O segundo é o leitor *movente*, dinâmico, que surge na era da imagem e da propaganda consumista, um leitor que é filho da Revolução Industrial, dos grandes centros urbanos. Esse leitor, que nasce com a explosão do jornal e como universo reprodutivo da fotografia, do cinema, o apogeu da televisão e com surgimento da publicidade, se caracteriza por ser treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou atividade instável. É o leitor apressado de

linguagens efêmeras, fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que começa a esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta de tempo para retê-los.

O terceiro tipo é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade, o leitor *imersivo*, virtual, que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Leitor em um estado de prontidão, conecta-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas e vídeos.

Deparamo-nos na contemporaneidade com os três tipos de leitores, um não excluindo o outro, porém é o terceiro tipo que emerge em maior quantidade no ambiente escolar. Nossos alunos utilizam as mídias digitais com muita facilidade e frequência, têm acesso a um vasto número de informações e podem criar seus próprios caminhos para o conhecimento, porém é necessário que haja estímulos e orientações para o tipo de saberes que interessam à escola. Desse modo, devemos levar em conta possibilidades de práticas pedagógicas em ambientes virtuais, contemplando assim um leitor com experiências de leitura e interesses específicos.

A necessidade de aliar os hábitos, dos alunos, advindos das experiências no ambiente virtual às atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, nos motivou a propor um projeto de pesquisa que integra a leitura do texto literário em formato tradicional (impresso) e em ambiente virtual, sua interpretação e apreciação em meio digital. Para isso, elegemos o *Fandom* que prioriza a interatividade, geradora, não só, de troca de percepções e compartilhamento dos sentidos do texto literário, como também, a capacidade criadora que os fazem refletir, tecer comentários e recriar o próprio texto lido, conforme discutiremos na seção seguinte.

#### 1.3.4 *Fandom, Fanfic e Blog*

Diante das múltiplas possibilidades ofertadas pelo uso das tecnologias, atrelado ao fato de que os jovens utilizam as ferramentas da Internet com intimidade, é necessário abrir canais para a exploração da Internet como recurso de ensino-aprendizagem, sem limitar seus efeitos à esfera escolar. Nesse sentido, o letramento literário poderá aliar-se ao letramento digital para a extrapolação da leitura do texto literário.

Pensando no ambiente virtual como forma de interação dos jovens com a literatura, cabe aqui falarmos sobre *fandom*, que é definida no glossário do texto de Rojo e Moura como “comunidades de pessoas com interesses similares que participam da atividade de fã por meio da discussão ou trabalhos criativos (*fanart*). O termo em português pode aparecer como domínio de fã” (ROJO e MOURA, 2013, p. 266).

O *fandom* é uma atividade prática letrada que traz ao jovem leitor a transformação do ato de ler em uma espécie de jogo, onde o princípio primordial é a interatividade, um modo de ler que também possibilita a atuação, a argumentação, num vasto campo de desconstrução e recriação, em que “a interpretação deixa de ser entendida como a busca de um sentido para se converter numa produção de sentido.” (MIRANDA, 2009, p. 2). Não há uma desvalorização da literatura canônica, pois é justamente sobre um livro que esta atividade de leitura digital atua, transformando o ato de ler num compartilhamento impossível sem a hipertextualidade.

Leitura e crítica no *fandom* são atividades essencialmente criativas, geradoras de novos produtos: sejam eles textos fictícios, poéticos ou teóricos; e novas formas de crítica, construídas a partir de releituras plásticas, musicais ou de outra natureza (pequenos filmes, clips ou jogos) que refletem, comentam ou recriam a partir de uma obra literária de origem, em torno da qual se reúnem os “fãs” em suas comunidades. A reunião dos fãs em torno de uma mesma obra de eleição, e às vezes de culto, é característica determinante de um *fandom*. Há, portanto, *fandom* específicos para obras específicas. (MIRANDA, 2009, p. 2 e 3)

Os leitores participantes de *fandom* pertencem a uma comunidade virtual, no sentido de pertencer a uma comunidade literária, o que permite que produzam filmes, vídeos, imagens, textos etc., sobre a obra geradora daquela comunidade de fãs. Esse espaço em que se constituem é democrático e aberto, seus participantes podem ser anônimos, podendo apresentar-se com nomes fictícios. Não há critério de seleção para inclusão de um membro numa comunidade, além de apreciar a obra cultuada por aquela comunidade. O integrante pode, além de comentar as obras postadas por outros participantes, também partilhar as suas criações pessoais em torno dela (Cf. MIRANDA, 2009).

Esse sistema multimodal de leitura envolve basicamente público jovem que ainda não se especializou em literatura, mas com o letramento necessário para ler e

selecionar obras segundo seus próprios critérios. O fandom inclui a novidade de que essas leituras são feitas pela Internet, com todas as peculiaridades típicas da leitura realizada nesse suporte (incluindo especificamente os hipertextos), em que todos parecem se sentir criadores no ambiente virtual.

Miranda (2009) acrescenta ainda que leitor/fã decide a relação que irá manter na produção e qual será sua participação, alguns preferindo debater temas que lhe interessam sobre o livro enquanto leituras paralelas tendem a surgir. Essa recriação é mais visível em *fanfictions*, por serem “uma recepção midiática e multimodal que enxerga a obra, sobretudo, a abertura para novas leituras, para o desmembramento de novos textos. Ler uma obra torna-se equivalente a pensar produtivamente sobre ela, questionando-a e recriando-a.” (MIRANDA, 2009, p. 7). Em outras palavras, torna-se mais fácil compreender o texto recriando-o de alguma forma e compartilhando com um grupo, que se vincula a uma leitura afetiva, e não a uma leitura autorizada pela academia.

A *fanfic* é uma comunidade do grupo dos *fandons*, pois também é uma produção realizada por fãs, também é a partir de um livro, animes, filme, bandas ou séries de TV. As *fanfics* se diferenciam do *fandom* por ser realizada em produção escrita, enquanto que no *fandom* a produção pode ser variada conforme a comunidade interativa decidir, ou seja, resultando em filmes, vídeos, etc.

Azzari e Custódio (2013) caracterizam a *fanfic* como um gênero híbrido que integra cultura popular e literatura canônica, considerando que esse gênero tem se mantido fora da esfera acadêmica e escolar. Por sua hibridização, a hipertextualidade também faz parte da escrita e leitura desse gênero.

Na escrita de *fanfic*, há o cruzamento de duas ou mais histórias, filmes na construção do enredo, há também um código estabelecido para determinar o público leitor recomendado para aquela história. Esse tipo de composição ainda é visto como vulgar. Por fazer parte de uma hipermodalidade carrega consigo a multimodalidade. (Cf. AZZARI E CUSTÓDIO, 2013).

As *fanfic* geralmente usam ambientes como *blogs* ou páginas eletrônicas para a mídia escrita. São frequentemente metalinguísticas, porque os autores começam a pensar sobre como escrevem, sobre seu domínio da língua, principalmente sobre os comentários que recebem em suas criações, e a partir destes, vão moldando e remoldando seu texto, de maneira colaborativa.

Pela inovação trazida pelas comunidades virtuais, em especial com os *fandons* e as *fanfics* é que se pensa em maneiras de transpô-los para a esfera escolar, o que é totalmente possível se enxergamos o aluno como “sujeito nativo digital” (AZZARI E CUSTÓDIO, 2013, p. 74), que pode se tornar um construtor colaborador das criações conjugadas na era da cibercultura.

As *fanfics* constituem atividades práticas letradas, e representam um campo importante das culturas juvenis que podem ser trazidas para a sala de aula e integradas a matérias didáticos. Nesse contexto, entendemos as atividades de fãs, especificamente as *fanfics*, como estratégias que auxiliariam nas atividades de compreensão de leituras, canônicas ou não, que podem assumir papel importante nas aulas de leitura e escrita.

Sugerimos, então, a construção de um *blog*, que seja no formato de *fandom* por acreditar que essas comunidades com suas atividades e práticas letradas trazem para sala de aula uma forma de retextualização do texto literário através das redes sociais e representam um campo importante das culturas juvenis. Parece necessário, portanto, motivar os alunos à leitura de livros com atividades que tenham uma finalidade imediata, que leve o jovem a se identificar como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões com os colegas e com professores.

O *blog*, nas palavras de Pinheiro (2013), é um meio facilitador de motivar, provocar e ampliar e, dessa forma, potencializa as atividades pedagógicas, ampliando o processo e o espaço de ensino/aprendizagem, oportunizando a discussão literárias entre os mais variados grupos.

O *blog* torna-se popular em 1999, com a criação do *software* Blogger criado pelo o norte americano Evan Williams. Este programa foi criado como uma alternativa para publicação de textos *online*, uma vez que a ferramenta dispensava o conhecimento especializado em informática, pois se destaca pela facilidade de edição e atualização dos textos em rede, além de ser um serviço gratuito, bastando apenas, para o usuário, ter um computador com acesso à Internet (SAMPAIO, 2011, p. 245).

O conceito de *blog* passou por uma expansão, o que antes era visto como um tipo de diário *online*, hoje pode ser encontrado sobre os mais diversos temas – moda, política, economia, amantes de animais etc. Resulta da hibridação de outros gêneros,

e pelos objetivos e intenções de seus criadores e atualizadores. Podem ter registros de reflexões, espaço para troca de ideias sobre temas variados ou específicos.

*Blog* é como “uma página interativa que permite publicações – de textos, fotos, áudios e vídeos – em forma sequencial e admite comentários/participações dos internautas leitores” (PINHEIRO, 2013, p. 212). Já o leitor de *blogs* seria um membro de uma comunidade ativa que pode tecer seus comentários a partir do foi publicado, em uma relação interativa que estabelece entre o usuário e a máquina com possibilidades de contatos com outros usuários com a eliminação de barreiras geográficas.

Tendo em vista o fato de que letramento não pode ser pensado fora do contexto social em que ocorre, deve ser organizado para atender às situações criadas em um contexto que vá além do ensino tradicional de uso escolar, visando inserir os alunos em práticas letradas contemporâneas com o desenvolvimento de competências requeridas na atualidade. Para isso, o gênero digital é tido como ideal tendo em vista o momento e os sujeitos envolvidos nessas práticas.

É preciso abrir canais para explorar as ferramentas de *web* como recurso de ensino-aprendizagem sem encapsulá-los (os recursos e os jovens) aos limites da sala de aula. Pensando, então, a *web* como um meio que permite “levar” a aprendizagem para fora dos muros escolares e contribui para a transposição de barreiras espaçotemporais, propomos um diálogo sobre a criação/utilização do blog como meio de facilitação para a aprendizagem, uma ferramenta para popularizar o conhecimento especializado, para motivar, provocar e ampliar a (ideia de) de aprendizagem para muito além das “paredes” das escolas de ensino médio (PINHEIRO, 2013, p. 209).

Nesse espaço virtual, ações de leitura e escrita são transpostas para fora do ambiente escolar, vinculando-se, dessa forma, às práticas de leitura e escrita que representam um agir socialmente, favorecendo uma aprendizagem significativa por meio da colaboração e da negociação entre os participantes de um *blog (fanfic)*.

Tais atividades evitam que os jovens leiam unicamente porque a escola pede, que é visto como obrigação:

lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, e levantar hipóteses de leitura, a perceber as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias de narrativas. (BRASIL, 2008, p. 71)

Assumimos, portanto, para efeitos de nossa pesquisa-ação, que as comunidades virtuais de aprendizagem são importantes ferramentas para desenvolver habilidades relacionadas à escrita. O contato com essas plataformas permite aos alunos desenvolver outras habilidades como o diálogo e o senso de responsabilidade, ao terem que responder aos comentários e administrar questões de direitos autorais sobre o que publicam.

#### 1.4 ESCRITA CRIATIVA: uma metodologia de ensino

Lamas e Hintz (2002) afirmam que “a Literatura, fruto da produção de textos que redobram a realidade ficcional, a ela emprestando um novo olhar, não nasce pronta. É construída” (LAMAS e HINTZ, 2002, p. 12). Essa afirmação confere uma importante informação sobre o fazer literário, que não se baseia somente em inspiração, mas em exercícios de práticas, que envolvem sobretudo disciplina, para o aprimoramento no labor com as palavras.

Donaldo Schüler nos diz que “Ler não basta. Importa ler bem, criticamente: acolher, rejeitar, selecionar, se acolhemos, convém saber por que acolhemos. O autor é seu primeiro crítico, escreve e reescreve” (PAVANI e MACHADO, 2003, p. 10). Acreditamos que a leitura e a escrita são atividades que se complementam. A leitura auxilia na produção do escritor, uma vez que o mesmo é constituído – entre outras experiências - pelo repertório de leituras que adquire durante a vida. E aquele que escreve é capaz, através das reflexões que estabelece ao escrever, de ler com maior clareza e criticidade. “Escrever é, assim, dialogar permanentemente com o discurso formador do indivíduo/coletivo, em movimento dialético: da leitura para a escrita e da escrita para a leitura” (BERNARDES, 2011, p. 1).

Carolina Bernardes e Donaldo Schüler concordam que as ideias para a escrita surgem a partir das experiências que o escritor estabelece com o mundo exterior, das trocas que mantem com o outro. “Escrever é ensaiar gestos livres. Escrevemos a vida, a nossa” (PAVANI e MACHADO, 2003, p. 10). Essa experiência que acumulamos durante a vida, no cotidiano, é que caracteriza a inter-relação contínua que mantemos com o outro.

Tais reflexões nos apontam para os caminhos da escrita criativa, que tem seu significado definido por Mancelos como “o estudo crítico, a transmissão e o exercício de *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e

correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários” (MANCELOS, 2007, p. 14).

Segundo o autor, essa atividade acontece em forma de oficinas, em escolas, universidades, bibliotecas com o intuito do ensino-aprendizagem mútuo. Através dessas oficinas, estimula-se a experimentação, a exigência e o sentido crítico. Acrescenta ainda que são motivadas pela interdisciplinaridade com diversas áreas, que ajudam a posicionar o texto no contexto. Alerta, porém, que a escrita criativa não faz uso de modelos prontos, e repudia o êxito comercial como motivação. Nesse sentido, privilegia uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética.

Remetendo às origens dessas oficinas de criação, Mancelos informa que

A Escrita Criativa (EC) constitui uma área de saber relativamente nova. Surgiu, em primeiro lugar, nos Estados Unidos e logo a seguir na Europa (Inglaterra, França e Alemanha), nas décadas de vinte e trinta, e estabeleceu-se nos currículos acadêmicos nos anos quarenta. Porém, na realidade, a EC sempre existiu: ao longo da História, os escritores comunicaram entre si e compartilharam experiências e opiniões através de cartas ou em tertúlias. Em termos simples, a EC visa o estudo crítico e a transmissão das *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos (MANCELOS, 2007, p. 14).

Mancelos (2009) defende ainda que a literatura não é diferente das outras artes – música, pintura, cinema, etc. – e que, portanto, é totalmente possível ensinar estratégias de escrita criativa que venham a contribuir para a formação de escritores mais inventivos e habilidosos. Aprende-se a escrever com a prática, com a repetição de tentativas e erros, com o sucesso e o deslize, ou seja, com a persistência, levando-se em conta que “nenhum escritor é autossuficiente, independente e original; ele simplesmente está inserido na cadeia interdependente de todos os seres, que perpetua o jogo de retomadas, repetições, revisões e reavaliações de significados” (BERNARDES, 2001, p. 1 2).

Mancelos (2009) acrescenta que a escrita criativa já existe há muito tempo e tem sido praticada ao longo dos anos, sem ser em contexto educacional formal, principiada através de cartas, ou em reuniões em clubes ou cafés as pessoas sempre discutem técnicas e estilos de escrita, partilham leituras e reflexões sobre escrever criativamente. O autor nos informa sobre as oficinas que ministra em seu país e

defende que conhecer técnicas de um determinado autor pode ser o caminho para esclarecer, fruir e avaliar sua obra. Nessa direção, apresenta alguns dos objetivos que pretende alcançar, dos quais enumera

- a) Dominar técnicas *básicas* de Escrita Criativa nas áreas da narrativa breve, poesia e guião televisivo;
- b) Compreender os meandros do processo criativo ao nível do conteúdo, estilo e estrutura;
- c) Desenvolver o espírito crítico na avaliação de textos literários;
- d) Ler ou declamar textos literários com expressividade;
- e) Cooperar com os colegas, no âmbito de uma comunidade de Escrita Criativa (MANCELOS, 2009, p. 158).

Acreditamos que esses itens são de suma importância no desenvolvimento das habilidades e técnicas, não somente da escrita criativa, mas também da leitura literária. Dentre os objetivos que Mancelos propõe para suas aulas de escrita criativa, destacamos as letras c e e, por acreditar que essas são essenciais – porém, não únicos - para tornar o aluno letrado, é necessário que se desenvolva habilidades de leitura crítica e inferir os sentidos do texto lido através de leitura compartilhada, da troca de experiências de leituras.

Os objetivos evocados de Mancelos ecoam aos de Houdart-Merot, conforme dados da pesquisa que realizou no ano de 2010, sobre o ensino de literatura nas universidades francesas.

A professora defende que as oficinas são um modo de ensinar literatura pela escrita. Especifica que o objetivo dessas oficinas não é formar escritores, nem treinar, mas ajudar cada estudante a progredir em seu domínio (e gosto) da língua, permitindo-lhes apropriar-se das obras literárias de forma diferente. O estudante escreve a partir da observação de textos literários, que servem de instigadores. Durante este percurso o aluno poderá analisar características estilísticas e técnicas literárias utilizadas pelo autor, para poder reinventá-las e/ou transgredi-las.

Segundo Houdart-Merot, a dimensão coletiva nas oficinas é muito importante. O texto é escrito a partir da análise, em seguida, o participante lê o texto para os demais membros da oficina, que deveriam opinar, com isso aprender a fazer juízo crítico necessário para fazer a reescrita orientada (HOUDART-MEROT, 2013).

No Brasil, algumas universidades promovem oficinas de escrita criativa, porém as publicações não são muitas. Dentre as disponíveis selecionamos os trabalhos de

Lamas e Hintz (2002), Pavani e Machado (2003) e Gonzaga e Tutikian (2015). A partir destas, buscamos aportes para a realização de nossas oficinas com os alunos.

Para Lamas e Hintz (2002) essas oficinas podem descobrir novos talentos, além de treiná-los, através das atividades propostas nelas, deflagram competências literárias, com isso formam leitores competentes e exigentes para obtenção de maior proveito em suas leituras. "Numa oficina se aprende, antes de mais nada a aprender" (2002, p. 13).

Pavani e Machado (2003) destacam a importância da escrita para a formação de um leitor fluente, e em suas oficinas de criação literária, sugerem leituras de textos de autores consagrados, para a partir destes, estimular, nos participantes, o hábito de leitura e desenvolver o processo criativo. Com isso pretendem mostrar que o processo criativo é universal e está ao alcance de todos. (cf. PAVANI e MACHADO 2003, p. 15)

Observamos nestas obras que a ideia de leitura e escrita estão interligadas como suportes uma da outra, ou seja, buscam desenvolver atividades que envolvam as duas habilidades para que uma complemente a outra. Isso é completado pelo que nos diz Gonzaga e Tutikian ao fazerem uma analogia sobre aprender a tocar um instrumento musical, "não se pode dizer o que compor, mas sem dúvida que o domínio de escalas, de combinação de acordes e de progressões melódicas facilita a tarefa" (GONZAGA e TUTUKIAN, 2015, p. 9).

Podemos observar que os autores demonstram as possibilidades da utilização das oficinas de escrita criativa como forma de desenvolver habilidades de leitura/escrita no educando, através daquilo que possa ser ensinado/aprendido, ou seja, a leitura crítica não só de autores consagrados, mas também de seus próprios textos; a instrumentalização teórica para subsidiar suas criações e propõem soluções para problemas de ordem técnica, que cedo ou tarde aparecem durante a escrita. Com propósito de alimentar e aprimorar - naqueles que já escrevem, assim como nos escritores iniciantes - seu compor literário e criativo.

Os livros propõem atividades de desbloqueio da escrita para que os participantes das oficinas reconheçam como se estabelece seu processo de criação e procure as condições que lhe sejam mais favoráveis. Esse exercício visa a desenvolver a fluidez do pensamento, com estímulos que levem à criação.

São relatadas, nestas obras, as atividades desenvolvidas nos encontros, observando-se que nelas são criadas oportunidades de elaboração de partes da

narrativa, partindo de um planejamento da história que se quer contar. Uma vez definido, realizam exercícios, que são baseados nos conhecimentos sobre

- ✓ A criação de narrador, de personagens, do espaço, do tempo, de diálogo, o desfecho e de uma história oculta;
- ✓ Elaboração de abertura para a história criada;
- ✓ A escolha do título e nomes;
- ✓ Narrador indigno de confiança;
- ✓ A epifania;
- ✓ A minificção;
- ✓ Erros mais comuns da escrita criativa.

Os livros propõem criação de ficções curtas, que vão desde o conto tradicional, passando pelos contos modernos até chegar ao miniconto ou conto minimalista. Em Gonzaga e Tutikian (2015), encontramos a definição de minificção como textos em prosa, de caráter ficcional, cuja expressão é mínima. Esses autores apresentam uma divisão para esse tipo de ficção, que seriam, basicamente, quatro grupos, que podem ser combinados e misturados entre si. São eles: miniconto, vinheta, percepção e minimetaficção.

O miniconto mantém todas as características definidoras do conto convencional, com uma brevidade extrema, mas mantendo a capacidade narrativa independente dos recursos utilizados. A vinheta apresenta uma ideia fragmentária, de uma possível história apenas ensaiada, um esboço para se registrar uma personagem ou cenário. Na vinheta, se houver ação, será apenas para ilustrar o caráter do personagem, não para desenvolvê-lo. Cria-se efeito de estaticidade, com uma narrativa lacunar, apenas esboçada.

A percepção trabalha com objetivo mais instável dentro da minificção. Pode-se dizer que está organizada em prosa poética ou poesia em prosa, a depender da intenção de leitura. Essa minificção, por sua natureza elíptica e rica em figuras de linguagem, de caráter sintético e epifânico, aproxima-se da poesia, pois executa questões formais clássicas. A minimetaficção se caracteriza por duplicar, parodiar ou falsificar microgêneros, como as parábolas cristãs ou as fábulas greco-latinas. É nas minimetaficções que os primeiros textos se tornam imprescindíveis. Sem o conhecimento da história que a originou as possibilidades de compreensão são pequenas.

A sugestão do trabalho com esse tipo de texto em Lamas e Hintz (2002), inicia-se com a leitura de um conto minimalista para a identificação da história oculta contida neste conto, que está cifrada pela história aparente. Em seguida, as autoras relatam que a turma é dividida em dois grandes grupos para a criação de uma personagem, uma para cada grupo, com características físicas e psicológicas bem como a criação de um fato marcante em sua vida. A partir destas personagens cria-se um texto narrativo que envolva as duas. Depois do texto pronto, é solicitado que se reduza o texto em no máximo setenta palavras. Depois dos textos prontos nova redução, agora resumir-se em apenas vinte e uma palavras.

Todo esse exercício de reescrita e avaliação seria fundamental para a formação de um escritor coerente e um leitor crítico de sua própria criação, uma vez que os textos finais permanecem com todo o seu conteúdo original, liberando apenas o considerado supérfluo.

Nas obras acima citadas, podemos verificar nos relatos acerca dos encontros realizados, que os participantes puderam perceber que a criação literária permite que a sua voz interior estabeleça uma ponte com a continuidade. Outro fator que também faz parte do discurso coletivo é que a leitura de autores preferidos pode constituir e formar o horizonte de expectativas e a bagagem do indivíduo, levando-o a compor seu próprio estilo como autor. O texto produzido por esse mesmo autor estabelece um diálogo com as leituras precedentes e inaugura nova comunicação com o leitor futuro.

Na perspectiva de que a leitura e a escrita dão suporte uma a outra é que desenvolvemos, em nossa Unidade Didática, oficinas de escrita criativa, com a proposta de produção de um final diferente para a obra *A hora da estrela* de Clarice Lispector, com o objetivo de desenvolver a competência leitora em um nível mais profundo. Para isso, é necessário que os alunos, ao escreverem seus textos, observem características próprias desta narrativa, como estilo do narrador, a forma como descreve a personagem principal e o tratamento que dá a ela durante toda a narrativa, o exercício de metalinguagem empreendido por ele. É necessário observar, ainda, que o texto é organizado em períodos curtos e há predominância dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo, entre outros aspectos.

Nessas oficinas, optamos por iniciar o trabalho de escrita a partir da minificação, buscando organizar o fluxo de pensamento, primeiro os alunos deveriam pensar no que gostariam que fosse diferente no final de *A hora da Estrela*, apenas a ideia principal de mudança, que deve ser escrita em forma de *storyline*. Em seguida, de

posse da ideia, deveriam ampliá-la em cinco linhas, narrando como ocorreu a mudança, criando, assim, um miniconto. Com os principais acontecimentos da história esboçados, deveriam ampliar as ideias contidas no miniconto. Nessa etapa de criação, deve-se narrar com sensibilidade os detalhes da ação dos personagens e o espaço, atentando-se para o fato de que a verossimilhança interna não pode ser perdida e o acontecimento que deverá ser a iluminação, o clímax, deve ser reservado para mais próximo do final. A mudança na vida da personagem a partir de tal acontecimento será o último elemento a ser inserido na narrativa, objetivando fazer o leitor refletir, emocionar-se ou achar graça. A última etapa de criação é reservada para o desfecho, momento em que os acontecimentos, na vida da personagem, sejam resolvidos de forma diferente do original, porém verossímil.

Em síntese, acreditamos que o letramento literário e a escrita criativa aumentam a compreensão e o interesse pela leitura. As etapas desenvolvidas no letramento literário - motivação, introdução, leitura e interpretação – como as oficinas de escrita criativa confrontam e ampliam os diferentes sentidos produzidos pelo objeto de leitura, pela mediação do professor. O compartilhamento em rede, desses sentidos e dos trabalhos resultantes das propostas realizadas em sala, contribui para a formação de um leitor autônomo e proficiente.

Buscando seguir esse pressuposto, implementamos a criação do *blog Leitores nas estrelas* para o compartilhamento das impressões e apreciações da leitura do livro *A hora da estrela*, em que foram desenvolvidas estratégias de leitura e de escrita aqui ressaltadas, visando desenvolver um leitor/autor proficiente e crítico do texto literário e de seus próprios textos. Os fundamentos metodológicos são apresentados no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **PERCUSOS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo está estruturado para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado. O problema consistia em verificar quais as implicações da utilização de comunidades virtuais para a formação de leitores literários. Apresenta-se a pesquisa adotada neste estudo, não só o método, a abordagem e os instrumentos de coleta de dados, como também o local em que foi desenvolvida a pesquisa e os participantes dela.

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, retoma-se o objetivo da pesquisa que tem, como foco principal, a elaboração de Unidade Didática para promover o letramento literário e a escrita criativa dos alunos pela mediação de recursos digitais. Para tanto, buscou-se identificar o perfil dos colaboradores da pesquisa através de um questionário sobre os hábitos de leitura e utilização das mídias digitais.

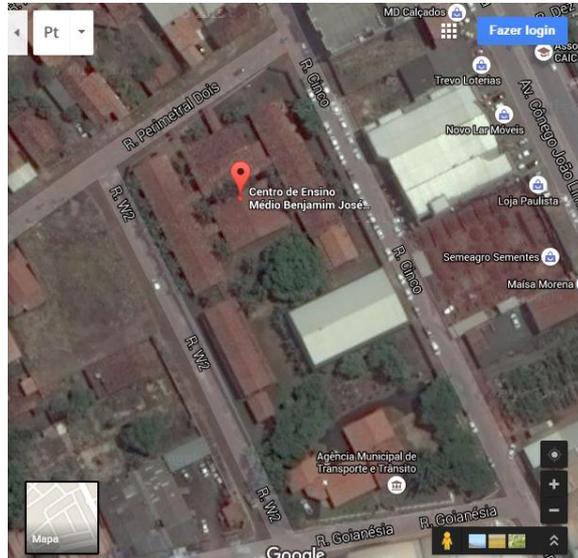
Para coletas de dados planejou-se uma sequência básica de leitura de obra literária na perspectiva dos estudos do letramento literário; implementar e monitorar a atividade de leitura proposta, realizando possíveis mudanças durante o período de implementação, tendo em vista a busca dos resultados pretendidos; utilizar a tecnologia digital como esfera de comunicação e difusão do texto literário; avaliar as possíveis contribuições da implementação da pesquisa-ação, bem como o que deve ser aprimorado para aplicações futuras e desenvolver a escrita criativa, como complemento das atividades de leitura afim de proporcionar o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo.

#### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

O Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida, é um dos quatro centros de ensino Médio da cidade de Araguaína, localizado na Quadra 02 Comercial, Conjunto Urbanístico, como evidencia as imagens 1 e 2, é mantido pelo poder executivo do Estado do Tocantins e administrado pela Secretária da Educação, através da legislação vigente. Com 785 alunos matriculados nas três séries, sendo

314 na 1ª série, 257 na 2ª série e 214 na 3ª série, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

**IMAGEM 1:**  
**Vista aérea da Unidade Escolar**



FONTE: <https://www.google.com.br/maps/@-7.183344,-48.2229799,374m/data=!3m1>

**IMAGEM 2:**  
**Fachada da Unidade Escolar**



FONTE: <https://www.google.com.br/maps/place/Centro+de+Ensino+M%C3%A9dio>

Em virtude do município de Araguaína não oferecer Ensino Médio em todos os bairros e o Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida se localizar em um setor próximo ao centro, atende uma clientela composta por alunos de bairros circunvizinhos, bem como alunos oriundos de zona periférica e rural da cidade. A

comunidade estudantil é de baixa e média renda financeira; diversidade que incide diretamente sobre o convívio social dos clientes da escola.

Como postulado no Projeto Político Pedagógico \_ PPP (2015) do colégio, a unidade tem como missão "assegurar um ensino de qualidade pautado na construção do conhecimento com estímulos às inovações que respondam aos desafios contemporâneos, que reconheçam as tradições e conhecimentos que fazem sentido no mundo e norteiam o processo de ensino aprendizagem para as gerações futuras. A Unidade Escolar tem como objetivo tornar o ensino aprendizagem mais eficiente e eficaz, correspondendo às demandas da sociedade" (PPP, 2015, p. 37).

Como dito anteriormente, a escola funciona nos períodos matutino, com início das aulas das 07h às 11h15; vespertino das 13h15 às 17h25 e noturno das 19h às 22h12. Cada aula tem duração de uma hora, são quatro aulas diárias, os alunos assistem à primeira aula regularmente, mas, como alguns moram muito longe, há sempre interrupções com a chegada dos mais atrasados. Na segunda aula, o lanche é servido na sala de aula. No período matutino, devido a quantidade maior de turmas, este período pode se estender até a terceira aula. Após a segunda aula é dado um intervalo de 15 minutos.

A equipe costuma dar o seu melhor para atender às necessidades da Unidade de ensino, mostra-se bastante preocupada com o andamento das atividades desenvolvidas neste Centro de Ensino Médio, busca soluções para os problemas internos e desenvolver um trabalho significativo de reconhecimento de seus valores humanos e não humanos.

Essa Unidade de Ensino passa por uma avaliação bimestral SISAPTO (Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins), aplicada na rede estadual de ensino tocantinense para o Ensino Médio. Partindo dos descritores que definem diferentes competências a serem avaliadas, a prova tem como um de seus principais objetivos orientar para direções referentes ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia e Língua Inglesa. Em virtude desta avaliação, de outras avaliações externas como ENEM e do intuito de preparar os alunos para a vida e o mundo do trabalho, os professores se empenham para a melhoria no desempenho escolar e preocupam-se com a qualidade do ensino, mostrando-se abertos às novas tendências educacionais.

A estrutura física da instituição conta com um espaço amplo, com sala de vídeo, que abriga equipamentos musicais, onde também são feitos ensaios semanais da

banda e do coral da escola, por isso quase sempre está indisponível para as aulas; as salas de aulas são climatizadas, embora a rede elétrica não tenha capacidade para manter os condicionadores de ar ligados ao mesmo tempo a quadra é coberta, mas apresenta problemas no alambrado e no piso. O quadro a seguir apresenta a estrutura física da unidade de ensino.

**QUADRO 1:**  
**As dependências da Unidade Escolar**

<b>Dependências</b>	<b>Quantidades</b>
Sala de Direção	01
Sala da Coordenação Financeira	01
Secretaria	01
Biblioteca	01
Salas de Aulas	15
Laboratório de informática	01
Sala de vídeo	01
Coordenação Pedagógica	01
Sala dos Professores	01
Almoxarifado	01
Cozinha/ Cantina	01
Banheiros/Funcionários	02
Banheiros com Divisória/ Alunos	02
Quadra Esportiva	01
Pátio	01
Depósito	01

A escola possui muitos aparelhos tecnológicos, mas, em decorrência de falta de verbas e da burocracia exagerada, muitos deles estão em desuso por falta de manutenção, a exemplo dos aparelhos multimídia que chegaram em um total de dez e que, no momento, só há dois funcionando, e a lousa digital que foi instalada em 2014 e que nunca foi liberada para uso, alegando a necessidade de um profissional habilitado para capacitar os professores para utilizá-la e agora também, não é mais utilizável.

Das instalações da unidade, apresentaremos com mais vagar a biblioteca e o laboratório de informática, que estão associados em algum momento às atividades desenvolvidas na implementação da Unidade Didática.

A escola possui um laboratório de informática, como evidencia a fotografia (imagem 3), porém os poucos dispositivos tecnológicos e falta de profissional especializado para gerenciar o bom funcionamento desse espaço prejudica a dinâmica do uso dos materiais disponíveis na instituição na consecução das aulas destinadas ao uso desses aparelhos.

**IMAGEM 3:**  
**Fotografia do laboratório de informática**



Fonte: acervo fotográfico do CEM Benjamim José de Almeida

O laboratório de informática está praticamente em desuso. Embora conte com trinta computadores, apenas oito estão em funcionamento para a realização de atividades que demandam o uso dos mesmos com acesso à internet. A baixa qualidade dos computadores e do sistema operacional, a pouca assistência dada a eles e uma internet que não comporta muitos aparelhos conectados ao mesmo tempo, impossibilitam a utilização. Por falta de profissional no laboratório na maior parte do tempo, este se encontra fechado, o que gera reclamação por parte dos alunos, já que os professores nem contam mais com o uso deste.

A Unidade de Ensino possui uma biblioteca ampla, com um acervo bastante diversificado, incluindo obras canônicas, paradidáticas, *best-seller*, dicionários, livros teóricos das diversas áreas do conhecimento, periódicos nacionais e jornal local,

como também revistas voltadas à educação, o que pode ser observado na imagem 4. O acervo é de grade ajuda na preparação das aulas, porém são poucos os exemplares de cada obra, quando selecionamos a leitura de alguma dessas obras não há quantidade suficiente de mesmo título para atender à demanda de alunos.

**IMAGEM 4:**  
**Fotografia da biblioteca**



Fonte: acervo fotográfico do CEM Benjamim José de Almeida

Sabemos que a biblioteca escolar é indispensável no processo de educação, porém a burocracia impera em alguns ambientes escolares, situações em que os alunos são privados de frequentarem a biblioteca no seu horário de aula, e como boa parte da clientela desta unidade de ensino mora longe das dependências da escola, fica impedida de fazer suas pesquisas ou pegar livros emprestados no contra turno. O que poderia ser solucionado se ofertassem, pelo menos, o horário do intervalo para que estes alunos frequentassem a biblioteca.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os colaboradores selecionados para a realização da presente intervenção foram alunos da 3ª série do Ensino Médio do CEM Benjamim José de Almeida. A escolha da turma 33.03 para intervenção se deu por três fatores, o primeiro foi em função de

nossa modulação nesta turma; o segundo foi a dificuldade que a maioria dos alunos tem em inferir sentidos para leitura de textos literários e, por último, por reconhecer essa dificuldade, a turma demonstrou bastante interesse em participar desse projeto.

A turma é composta 30 alunos frequentes, sendo que a maioria do gênero feminino (23) e restante do sexo masculino (7), com idade entre 16 e 18 anos. A maioria estuda nesta Unidade Escolar desde da 1ª série do Ensino Médio, desse total de alunos apenas 5 são oriundos de outras unidades escolares. A turma tem gostos literários bem variados, alguns chegaram a nos confidenciar não gostar de ler nada. Os alunos não terão, nesta pesquisa, seus nomes e sexo identificados, optamos pelo código que se refere apenas às letras iniciais de seus nomes e sobrenomes.

A turma 33.03 é bastante mista, tem alunos extremamente comprometidos, esforçados e que, apesar das dificuldades, estão sempre atentos e dispostos a aprender e ainda há um grupo que não se mostra muito interessado pelos conteúdos escolares. As aulas ministradas nesta turma correspondem a 4 aulas semanais, distribuídas de segunda a quinta. A disposição dessas aulas no horário da turma foi descrita no quadro 2 a seguir.

#### **Quadro 2:**

##### **Horário de aulas da pesquisadora na turma 33.03**

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
3ª aula	1ª aula	3ª aula	1ª aula
9hs15 às 10hs15	7hs às 8hs	9hs15 às 10hs15	7hs às 8hs

Fonte: coordenação pedagógica da Unidade de Ensino

Além da turma focalizada nesta investigação científica, também ministramos aulas em mais cinco turmas de 3ª série do Ensino Médio, nesta Unidade de Ensino, que totaliza 24 horas-aulas semanais com mais 8 horas para planejamento (hora atividade). O nosso maior compromisso é o desenvolvimento dos alunos, por isso costumamos desenvolver projetos voltados ao estímulo e incentivo à leitura, principalmente no que se refere à leitura literária, por acreditar que um leitor literário fluente é capaz de efetuar uma leitura eficiente de qualquer outro gênero textual, como também pode usufruir da escrita com maior habilidade.

O nosso trabalho nesta escola ocorre há exatos 9 anos, porém fazemos parte do quadro de profissionais da educação da rede pública estadual de Araguaína/TO há

mais de 15 anos. Tendo especialização em Leitura e Produção Escrita pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Avaliação pela Fundação Cesgranrio e, atualmente, cursamos o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Nossa investigação se caracteriza como pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005), consiste em uma forma de investigação-ação, utilizando técnicas para informar a ação que se quer empreender. A fim de melhorar a própria prática, utilizando também critérios pertencentes a outros tipos de pesquisa acadêmica.

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005, p. 447).

O que nos impulsionou a optar por essa modalidade de pesquisa é a forma de administrar o conhecimento obtido por nossa prática rotineira, a observação dos problemas que temos enfrentado e tentar propor uma proposta de melhora do trabalho prático.

Partimos do pressuposto de que pesquisa-ação tende a dar uma contribuição ao conhecimento prático em esfera mais ampla, sendo também fundamental para a prática reflexiva, uma vez que "o relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada é que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganha uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora" (TRIPP, 2005, p. 450). Nesse sentido, pretendemos apenas adotar uma metodologia já pronta, mas, subsidiados pelos estudos do letramento literário, definirmos formas de empreendê-lo na sala de aula.

O objetivo foi planejar, monitorar e avaliar nossa prática a partir da implementação de uma pesquisa-ação. Através deste trabalho, tivemos que planejar

tanto para a mudança na prática, quanto para a avaliação dos efeitos da mudança, sendo esse planejamento, do como avaliar os efeitos obtidos, muito mais rigoroso do que em outros tipos de investigação.

Objetivamos, assim, descrever a prática atual, planejar a ação para melhorar a prática, monitorar o processo de intervenção, avaliar e interpretar os resultados e ainda planejar possíveis mudanças necessárias frente aos objetivos traçados. Tripp (2005) ressalta ainda a importância da reflexão como um dos momentos mais importantes no processo. Esta se encontra no início para um planejamento eficaz, continuando durante a implementação e monitoramento para análise do que precisa ser mudado. Assim, o ciclo se fecha com uma reflexão sobre o desempenho alcançado com a pesquisa-ação.

Tripp (2005) observa ainda que a pesquisa-ação produz muito conhecimento baseado na prática, que deveria ser incorporado ao conteúdo acadêmico de disciplinas "vocacionais", tais como ensino, negócios e jornalismo, pois, segundo ele, a pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria. Quando acadêmicos da universidade trabalham com professores, os resultados valiosos para o professor tendem a ser em termos de melhoria da prática e, para o acadêmico, isso se traduz em termos de remuneração de consultoria e publicações, nesse sentido todos os lados saem ganhando.

Tripp descreve a pesquisa-ação em cinco modalidades, que destacamos a seguir:

### **1 - Pesquisa-ação técnica**

A pesquisa-ação técnica constitui uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora. Ela é "técnica" porque o pesquisador está agindo de modo inteiramente mecânico: de fato, está "seguindo o manual". (...)

### **2 - Pesquisa-ação prática**

Recorrendo mais uma vez a Grundy (1983), a pesquisa-ação prática é diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta de sua experiência e de suas ideias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo. (...)

### **3 - Pesquisa-ação política**

(...) refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações. Quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar "o sistema". Só se pode fazer isso pelo exercício do poder e, assim, tal ação torna-se política.

#### **4 - Pesquisa-ação socialmente crítica**

Essa é, realmente, uma modalidade particular de pesquisa-ação política e ambas se sobrepõem porque, quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações. Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. (...)

#### **5 - Pesquisa-ação emancipatória**

Essa é uma outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo. As sufragistas, por exemplo, não queriam simplesmente obter para elas mesmas o direito de votar, mas sim garantir que todas as mulheres tivessem esse direito. (TRIPP, 2005, ps. 457-458)

Acreditamos que, o nosso trabalho desenvolvido, inclui-se nas modalidades da *pesquisa-ação técnica* por seguir as recomendações do letramento literário e escrita criativa, mas que também pode ser vista como *pesquisa-ação prática*, uma vez que a experiência de nossa prática será refletida, e durante a implementação foram feitas adaptações de acordo com as necessidades das competências a serem desenvolvidas nos alunos, para garantir um melhor desempenho, visando as características próprias do grupo a fim de aumentar o interesse, a autonomia e a cooperação no desenvolvimento dessa investigação científica.

A pesquisa-ação será a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa por conhecermos as deficiências de compreensão e interpretação da maioria dos nossos alunos, não somente na disciplina de língua portuguesa como também nas demais, visto que essa dificuldade se relaciona diretamente ao pouco hábito de leitura ou, mais precisamente, aos hábitos considerados necessários pela escola.

Concordamos com Thiollent (2011) ao afirmar que "a relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para ação coletiva". Uma vez que nos deparamos durante a nossa prática com problemas de leitura de forma geral e principalmente a literária, acreditamos não

precisar de um processo de observação inicial, uma vez que as turmas selecionadas fazem parte da modulação da professora pesquisadora.

A investigação proposta neste projeto foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino em que a pesquisadora é docente, em um trabalho colaborativo com os alunos da terceira série do ensino médio e demais colaboradores (coordenação pedagógica, bibliotecária e demais funcionários). Esse recorte assim se justifica em virtude de que tal escola é onde desenvolvemos nossa prática docente. Apesar da imagem que a mesma procura preservar perante a comunidade, seus resultados no ENEM, sobretudo na área de linguagens, parecem inferiores à representação positiva que o entorno social constrói sobre a mesma.

Por meio da pesquisa-ação, a intervenção ocorrerá nos horários das aulas de língua portuguesa, no período matutino, envolvendo 30 alunos da 3ª Série do Ensino Médio. O projeto tem como ponto de partida a seleção de um romance da literatura brasileira, privilegiando os momentos de leitura e discussão, atendendo ao que preconiza Cosson:

[...] uma aula de literatura começar pela participação, passar pelo comentário e encerrar com análise, mas pode ter um percurso exatamente contrário. O mais importante é que não sejam tomadas como estratégias destinadas apenas a exploração dos textos, mas sim como recurso para envolver o leitor com o texto e, por meio deste envolvimento, promover a construção literária dos sentidos, isto é, o letramento literário. (COSSON, 2014, p. 116)

Tendo em vista as estratégias de leitura proposta por Cosson (2014) para aprofundamento no texto literário e buscando maior envolvimento dos educandos com a leitura e a apreciação da mesma é que nosso projeto não deverá ficar apenas no trabalho em sala de aula, mas que vá para o ambiente virtual, onde a maioria dos alunos se sentem mais à vontade, dessa forma a apreciação, a interpretação, a recepção, a contextualização e a avaliação dessa leitura será feita através do que Fabiana Miranda chama de *fandom*:

[...] um sistema digital que engloba diversas manifestações próprias do campo literário, abarcando desde a produção e a recepção de textos até a crítica e a criação de produtos artísticos, numa perspectiva inovadora na qual já não cabem as atitudes passivas da leitura e da crítica tradicional e universitária. Leitura e crítica, no *fandom*, são atividades essencialmente criativas, geradoras de novos produtos: sejam eles textos fictícios, poéticos ou teóricos; e novas formas de

crítica, construídas a partir de releituras plásticas, musicais ou de outra natureza (pequenos filmes, clipes ou jogos) que refletem, comentam ou recriam a partir de uma obra literária de origem, em torno da qual se reúnem os “fãs” em suas comunidades. A reunião dos fãs em torno de uma mesma obra de eleição, e às vezes de culto, é a característica determinante de um fandom. Há, portanto, fandoms específicos para obras específicas.

[...]O receptor torna-se o elemento mais importante neste sistema, não obstante o próprio texto (reconhecidamente obra de um autor específico) jamais seja desmerecido. Ao contrário: parece ser valorizado e cultuado como o ponto de partida e de inspiração para novas criações. Daí o próprio nome do sistema — fandom: “domínio dos fãs”. (MIRANDA, 2009, p. 2 e 3)

As atividades desenvolvidas na Unidade Didática promovem o letramento literário e a escrita criativa dos alunos, aproximando-se do campo de interesse destes educando por estar estruturada para o compartilhamento, também, em comunidades virtuais. Atividades como as impressões/interpretações da leitura da obra literária, as citações de trechos do romance, escolhidos por eles, como interessantes, a produção dos textos contemplando um final diferente para a obra literária, assim como os comentários realizados sobre as produções dos colegas serão todos feitos em dois ambientes, um em sala com a presença e o auxílio da professora-pesquisadora e outro na *fanpage* desenvolvida para este fim.

## 2.4 UNIDADE DIDÁTICA

No planejamento da Unidade Didática, tomamos como base principal os estudos do letramento literário e da escrita criativa. Utilizamos os trabalhos de Cosson (2006; 2014), Lamas e Hintz (2002), Pavani e Machado (2003) e Gonzaga e Tutikian (2015). Utilizamos também alguns estudos aplicados a respeito do letramento digital, como referencial Rojo e Moura (2004; 2013), Lorenzi e Pádua (2012), Miranda (2009) e Pinheiro (2013). A seguir estão reproduzidas as atividades propostas para implementação da Unidade Didática.

### 2.4.1 Apresentação da Situação: MOTIVAÇÃO

TEMPO: 1 aula

A atividade inicial dessa sequência didática, baseada no letramento literário proposta por Cosson (2006), visa introduzir os alunos no contexto do enredo do livro a ser lido. A aula será iniciada com a audição da música *Sampa*, de Caetano Veloso. Nessa música, o compositor faz uma narrativa das próprias impressões ao chegar a uma grande metrópole, expondo sua opinião e sensações sobre a cidade, as pessoas e os artistas que encontrou em São Paulo.

A partir da audição da música pretendemos fazer questionamentos sobre a letra para levar os alunos a entrarem em contato com o contexto da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, mas sem mencioná-la ainda, a partir do tema da imigração de pessoas que saem do interior para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida.

Será dada atenção à temática da migração e da identidade do sujeito migrante, bem como a diferentes problemas vivenciados (exclusão, preconceito, solidão etc.). Do ponto de vista da canção, será dada atenção a questões da intertextualidade (a lenda de Narciso, poesia concreta), à biografia do compositor baiano (que migra para S. Paulo nos anos 60-70) e às múltiplas referências culturais (Rita Lee, Novos Baianos, Zumbi).

## TEXTO 1

### SAMPA

Alguma coisa acontece no meu coração  
 Que só quando cruzo a Ipiranga e Av. São João  
 É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi  
 Da dura poesia concreta de tuas esquinas  
 Da deselegância discreta de tuas meninas

Ainda não havia para mim Rita Lee  
 A tua mais completa tradução  
 Alguma coisa acontece no meu coração  
 Que só quando cruza a Ipiranga e avenida São João

Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto  
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto  
É que Narciso acha feio o que não é espelho  
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
Nada do que não era antes quando não somos mutantes

E foste um difícil começo  
Afasto o que não conheço  
E quem vende outro sonho feliz de cidade  
Aprende depressa a chamar-te de realidade  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas  
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas  
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas  
Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços  
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva

Pan-Américas de Áfricas utópicas, tórumulo do samba  
Mas possível novo quilombo de Zumbi  
E os Novos Baianos passeiam na tua garoa  
E novos baianos te podem curtir numa boa

(Caetano Veloso. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/sampa.html#ixzz44W2p1zCS>. Acesso em 10/04/2016)

1. Qual a situação retratada pela letra da música?

*Sugestão de resposta: Com essa questão pretende-se levar os alunos a perceberem que se trata da mudança do compositor/cantor, que veio do interior e chega à cidade de São Paulo, conhece o cruzamento entre as avenidas. O local, **imortalizado pela canção**, abrigava edifícios modernos e sedes de empresas, reforçando o status de **grande metrópole**.*

2. Em sua opinião, o que levou e leva até hoje muitas pessoas a deixarem o interior e seguir para as grandes metrópoles?

*Sugestão de resposta: Nesse questionamento deseja-se que os alunos sugiram diversos motivos, entre eles a busca de melhores condições de vida.*

3. A ideia de que na cidade grande a vida pode ser menos dura se confirma na letra da música? Justifique sua resposta.

*Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos percebam que essa ideia não é confirmada, pois os imigrantes que chegam às cidades grandes se deparam com dificuldades e muito trabalho, como é confirmado pelos dois primeiros versos da terceira estrofe e os dois primeiros da quarta estrofe.*

4. Ao imaginarmos um eu-lírico que acaba de chegar a um lugar que nunca havia estado antes. Assustado com o número de pessoas que circulavam pela região, com a **poluição** e com a quantidade de **migrantes** que desembarcavam, o compositor resgata os primeiros **dias de dificuldade** que passou na cidade. Identifique os versos que se referem às palavras destacadas.

*Sugestão de resposta: POLUIÇÃO: Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas; MIGRANTES: E os Novos Baianos passeiam na tua garoa; DIAS DE DIFICULDADE: Aprende depressa a chamar-te de realidade / Do povo oprimido nas filas, nas vilas, / favelas, Da força da grana que ergue e destrói coisas belas.*

5. Na mitologia grega há um personagem chamado Narciso que era uma das criaturas mais lindas já existentes. Ao ver sua imagem refletida nas águas de um lago, tal como um espelho, se apaixonou e então, perdido de amor, tentava abraçar a imagem, mas sempre que tocava o lago ela se desfazia em suas mãos. Tal situação o levou ao desespero e à morte.

- a) Identifique a passagem do texto que faz referência a Narciso.

*Sugestão de Resposta: "... é que Narciso acha feio o que não é espelho..."*

b) Qual o sentido dessa passagem, tomando como base o mito de Narciso?

*Sugestão de Resposta: O poeta (como Narciso) não aceita (acha feio) outras referências que lhe são desconhecidas (o que não é espelho)*

6. O texto, ao descrever a cidade de São Paulo, relaciona lugares, poetas, músicos e movimentos culturais que agitavam a cidade, na época em que foi escrito. Identifique três dessas referências.

*Sugestão de resposta: Os alunos poderão identificar qualquer das referências a seguir: **Lugares** – “... a Ipiranga com a avenida São João...”; “... novo quilombo...”  
**Poetas e músicos** – “... Rita Lee...”; “... mutantes...”; “... novos baianos...”  
**Movimentos culturais** – “... poesia concreta...”*

7. Você é também migrante? Se você também vivenciou a migração, fale a respeito da sua experiência.

*Sugestão de resposta: pessoal.*

8. Um dos problemas da migração está relacionado à não aceitação do migrante, que sofre preconceitos e perseguições. Você já leu ou ouviu algo a esse respeito?

*Sugestão de resposta: A resposta é bem individual, mas o professor pode falar a respeito do preconceito contra nortistas e nordestinos migrantes, do preconceito contra maranhenses no Pará e no Tocantins, do preconceito contra árabes, latino-americanos e africanos nos EUA e nos países europeus.*

#### 2.4.2 Apresentação da Situação: INTRODUÇÃO

TEMPO: 2 aulas

A fim de proporcionar o primeiro contato com o livro a ser lido, a introdução será feita a partir dos seguintes questionamentos aos alunos: **O que seria “a hora da estrela” na vida de uma pessoa?; O que faz com que uma pessoa seja notada na sociedade?**

Em seguida, serão anotadas, no quadro, as respostas sugeridas pelos alunos.

A apresentação da autora Clarice Lispector será feita a partir de alguns dados bibliográficos que estão nas orelhas do livro. Perguntar-se-á se alguém já ouviu falar da autora, se já leram alguma de suas obras, ou viram alguma citação dela em algum lugar. Comentar-se-á sobre o estilo intimista de suas obras.

Na introdução da obra, serão observados elementos como capa e contracapa, lendo com os alunos a nota prévia e a dedicatória.

Discutir-se-á a construção das frases no nível da compreensão, observando a forma como é criado o narrador da história.

Após a leitura da dedicatória, pretende-se questionar os alunos sobre as citações de vários nomes da música, que parecem ter inspirado esse narrador fictício a se auto conhecer, até chegar à conclusão de que precisa do outro para existir, que não se basta a si mesmo.

O narrador apresenta-nos ainda o seu fado que é a escrita, sem a qual ele não vive, numa digressão que já aponta para o estilo do texto a ser narrado por ele. Logo após ouvir os comentários dos alunos acerca da leitura, serão selecionadas as páginas para leitura extraclasse (págs. 11 a 26) e a data de compartilhamento das impressões daquela leitura.

#### *2.4.3 Apresentação da Situação: LEITURA*

TEMPO: 2 aulas

A primeira interpretação destina-se a uma apresentação da obra, para os alunos exporem a experiência da primeira leitura, voltando-se para o interior do texto, observando aspectos que se referem ao estilo de escrita da autora, com associações entre ações e digressões metalinguísticas sobre o ato de escrever e sobre o texto que vai sendo escrito.

Nessa fase, indagaremos oralmente a respeito das possíveis interpretações dos alunos, dando um tempo para que, em duplas, conversem sobre suas impressões.

Sugerir-se-á que cada um questione seu colega sobre o que mais o chamou atenção na leitura. Depois dessa conversa, pediremos aos alunos que elaborem um parágrafo dizendo em que a opinião deles acerca do texto lido assemelha-se ou diverge da leitura do colega. Em seguida, exporemos oralmente para turma. Depois que todos falarem, deveremos negociar os possíveis sentidos acerca dessas primeiras páginas lidas.

Pretende-se que nesse momento alguns alunos possam perceber a criação de um narrador-personagem, que apresenta a protagonista, e que também nos faz conhecê-lo, apresentando-se como alguém que escreve para compreender a si mesmo, pois como foi dito na introdução, a autora, em suas obras, apresenta o estilo intimista, mas que, nessa obra, declara empreender uma narrativa mais linear, com começo, meio e fim.

O narrador empreende nessa obra um exercício de metalinguagem que envolve tanto os questionamentos que faz sobre a sua própria narrativa, como também descreve a necessidade de contar a história dessa moça, para livrar-se da ideia que se fixou em sua mente, provocando uma sensação de mal-estar, representada pela personagem, e que o persegue desde o momento em que cruzou com uma nordestina na rua. O autor identifica-se com a personagem, com isso é como se estivesse narrando a sua própria história, em que os dois confundem-se.

Findados os comentários sobre as possíveis leituras, serão definidas as novas páginas (págs. 27 a 61) e datas para a continuação da leitura extraclasse da obra. Solicitar-se-á que, durante a leitura, o aluno selecione frases ou passagens do texto de que mais gostaram, justificando as escolhas.

#### 2.4.4 Apresentação da Situação: ACOMPANHAMENTO DE LEITURA

TEMPO: 1 aula

Como foi apresentado no início, além da leitura da obra literária extraclasse de outros textos em sala de aula, também faremos a manutenção de um *blog* que será a *fanpage* da obra *A hora da Estrela*.

Explicar-se-á que o *blog*, era, no princípio, uma espécie de diário virtual, usado exclusivamente por jovens interessados em relatar fatos de seu cotidiano, pensamentos, observações, opiniões e em se relacionar com outros internautas. Com

o tempo, os *blogs* foram se tornando uma ferramenta ideal não só para divulgação de ideias pessoais, mas também para a divulgação de notícias, de textos sobre política e cultura, pesquisas, negócios, debates, publicidade etc.

Nesta ocasião, apresenta-se, com o Datashow, o site NYAH! FANFICTION, para que os alunos tenham uma ideia da proposta do projeto, neste site selecionamos uma história baseada em personagens das obras de Machado de Assis.

## IMAGEM: 5

### Site: NYAH! Fanfiction

The image displays four screenshots of the NYAH! Fanfiction website. The top-left screenshot shows the home page with a search bar, navigation menu, and a featured story 'Repol' by Reapol. The top-right screenshot shows the 'Categorias' (Categories) page with a list of genres like Animes, Mangás, Bandas, etc., and a sidebar with a FAQ section. The bottom-left screenshot shows a list of stories under the letter 'D', including 'Darkest Power', 'Darkover', etc. The bottom-right screenshot shows a specific story page for 'Postumamente escrita por Tiuni-Chan' by Raissa Muniz, featuring a book cover, a synopsis, and user comments.

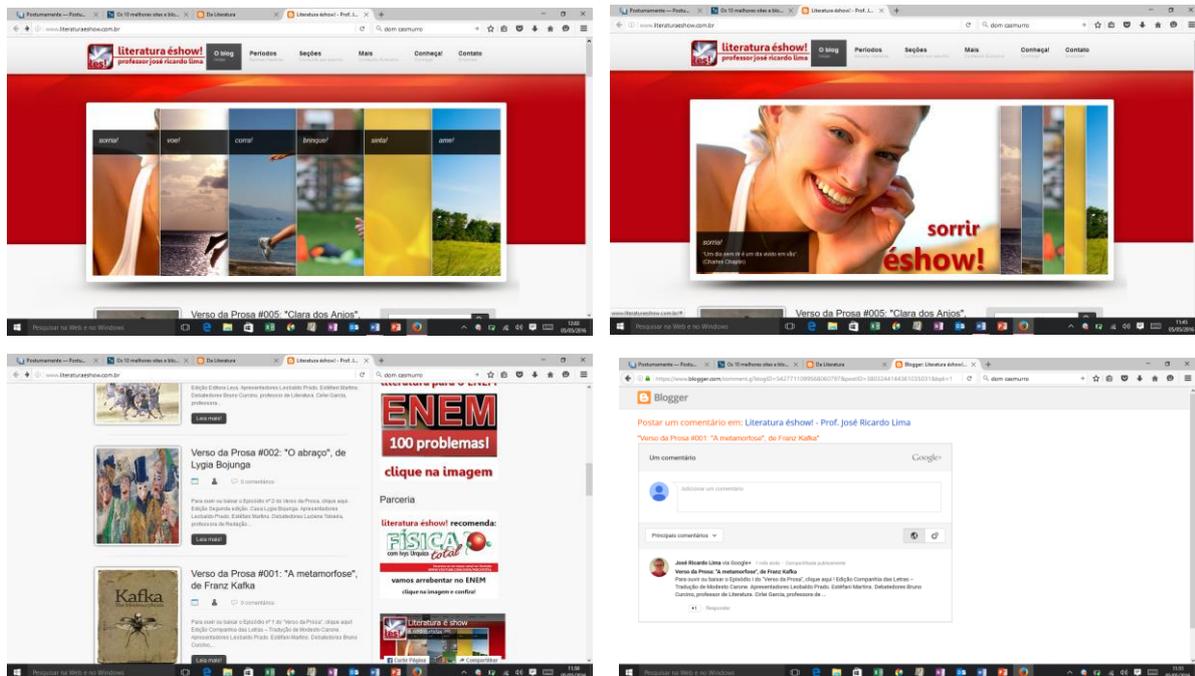
Fonte: <https://fanfiction.com.br/historia/169707/Postumamente/capitulo/1/>. Acesso em: 09/05/2016.

Comentar que este site apresenta uma série de *fanfictions*, não só de livros, mas também de animes, bandas, *cartoons*, filmes, jogos, entre outros.

Acrescentar que o nossa *fanpage* não será neste formato, pois tratará apenas de uma obra literária. Nesta mesma aula mostraremos o *blog* Literatura é show!

## IMAGEM: 6

### Blog: Literatura é show!



Fonte: <http://www.literaturaeshow.com.br/> Acesso em: 09/05/2016.

É importante comentar que os *blogs* são uma das formas frequentes de interatividades, por dar a possibilidade para que cada texto postado venha acompanhado de uma janela para que seus leitores façam comentários, o que torna essa página espaço para debate, como também, a formação de comunidades que vão se ampliando. Podem ser interligados a outros *blogs* ou sites por *links*, que permitem seus usuários saltar entre as páginas da internet.

Nesse ambiente, é frequente haver ocorrência de comentários nos quais o leitor expõe sua opinião pessoal de forma extremamente subjetiva, sem considerar argumentos do autor do texto e a situação em que texto foi produzido.

O comentário na internet é um texto geralmente curto e com uma estrutura bastante variável. Seu principal objetivo deve ser adicionar ao texto comentado, de forma sucinta, informações, críticas, elogios, correções ou sugestões.

## CRIAÇÃO DE COMENTÁRIO

1. Na aula anterior, você fez um parágrafo expondo sua opinião acerca das primeiras páginas do romance *A hora da Estrela*. Agora, você transformará essa opinião em um comentário a ser postado na *fanpage*. Para isso reescreva-o observando que seu comentário:

- Deverá manter uma relação direta com o texto original e situar com clareza o alvo do comentário.
- Deve consistir num texto curto, uma vez que nesse gênero a síntese é desejável.
- Fundamentar bem seu ponto de vista, com base em dados e referências consistentes (retirados do texto lido).

Como atividade de casa, entre na *fanpage*, na ferramenta comentários e poste seu comentário revisado.

### OBSERVAÇÃO:

Esta atividade de comentários será sugerida a cada novo texto inserido durante as aulas sobre a leitura de *A hora da Estrela*.

#### 2.4.5 Apresentação da Situação: 1º INTERVALO

TEMPO: 1 aula

Ocorrerá nessa sequência didática de letramento literário dois momentos destinados ao intervalo de leitura, para enriquecimento da leitura do texto principal. Nessa etapa, serão realizadas leituras de textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, no nosso caso, *A hora da Estrela*.

Momento em que focar-se-á sobre o tema da leitura, levantando conjecturas com as quais os alunos façam relações/aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto.

Neste primeiro intervalo selecionamos o “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Manoel Bandeira, pela intertextualidade que estabelece entre os personagens envolvidos nos dois textos – João Gostoso e Macabéa. Esses personagens são representantes da maioria da população das grandes cidades. Por serem pessoas simples, trabalhadoras e anônimas, que lutam para sobreviver, que jamais seriam notícias a não ser pelo fim trágico que ambos têm.

Antes da apresentação do texto aos alunos, é necessário fazer uma rápida alusão a acerca do estilo literário de Manuel Bandeira, como o emprego de versos livres, linguagem coloquial, irreverência e liberdade criadora. Os temas mais comuns de sua obra, marcados pela experiência da doença e do isolamento advindo dela, são a paixão pela vida, a morte, o amor e o erotismo, a solidão, a angústia existencial, o cotidiano e a infância.

É importante fazer referência ao Modernismo, Movimento Literário em que Manuel Bandeira está incluso, do qual veio a ser um dos três mais importantes escritores da primeira fase, além de ser um dos pontos mais altos da poesia lírica nacional.

Pretende-se que os alunos percebam a relação com o texto *A hora da Estrela* através dos seguintes questionamento sobre o poema:

## TEXTO 2

### Poema tirado de uma notícia de jornal

Manoel Bandeira

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número  
 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro  
 Bebeu  
 Cantou  
 Dançou  
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Fonte: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira04.html>. Acesso em 25/04/2016.

1. Sabemos que os poetas modernistas procuraram romper com a estética tradicional existente na poesia, mudando assim, entre outras coisas, a temática utilizada em suas obras, novas formas de fazer poesia surgiram nesse período, como também novos temas apareceram. O que podemos inferir a partir do título do poema ser: "Poema tirado de uma notícia de jornal"?

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos percebam que o poeta não tratará de um acontecimento grandioso, mas de um fato tirado do cotidiano, muito parecido com o que se lê diariamente nos jornais.

2. O poeta adota o procedimento de relatar os fatos sem comentá-los, que atitude esse procedimento pede ao leitor?

Sugestão de resposta: Espera-se que alunos concluam que, esse procedimento requer que o leitor faça sua própria análise dos fatos relatados a partir de um ponto de vista pessoal, em que o leitor tenha participação na formulação do sentido do texto.

3. Os motivos que levaram João Gostoso ao suicídio não aparecem no poema, também não é mencionada a presença de testemunhas que viram ele se atirar na lagoa.

a) Levante hipóteses: o que poderia levar uma pessoa ao suicídio?

Sugestão de resposta: resposta pessoal (decepção amoroso, problemas financeiros).

b) Pensando na possibilidade de não ser suicídio, o que poderia realmente ter acontecido?

Sugestão de resposta: Provavelmente os alunos concluirão que por estar embriagado ele não se atirou de propósito na lagoa, mas pode ter desequilibrado e caído.

4. Observa-se que o poema como o próprio título diz, foi baseado em histórias que cotidianamente saem nos jornais, relatos que envolvem pessoas simples e anônimas que jamais estariam em jornais a não ser pela situação descrita no poema, a temática da morte também é debatida no romance *A hora da Estrela*, como pode ser observado no trecho abaixo.

[...] na certa morreria um dia como se antes tivesse estudado de cor a representação do papel de estrela. Pois na hora da morte a pessoa se torna brilhante estrela de cinema, é o instante de glória de cada um e é quando como no canto coral se ouvem agudos sibilantes. (LISPECTOR, 1998: 29)

Baseado no poema e no trecho acima reproduzido justifique por que a hora da morte é a hora da estrela para o indivíduo?

Sugestão de resposta: Aspira-se que os alunos concluam que o trecho do romance de Clarice Lispector confirma o que está representado no poema, João Gostoso só se tornou notícia de jornal na hora da morte, ninguém percebeu a sua presença em vida, somente na hora da morte que aconteceu de forma trágica, somente assim ele conseguiu ser notado (ser estrela).

5. Tendo como base a leitura inicial de *A hora da Estrela* e o “Poema tirado de uma notícia de jornal”, pode-se apontar alguma semelhança entre os personagens dos dois textos? Justifique sua resposta.

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos percebam que os protagonistas são de classe social baixa e que, muitas vezes, estão à margem da sociedade.

#### 2.4.6 Apresentação da Situação: LEITURA e INTERPRETAÇÃO

TEMPO: 2 aulas

Nessa fase de acompanhamento da leitura, sugerir-se-á que os alunos relatem suas impressões sobre as páginas lidas até aquele momento, questionando sobre o que apareceu de novidade no texto, para que eles possam falar da introdução dos outros personagens, como Olga (amiga de trabalho de Macabéa) e Olímpico de Jesus (namorado da protagonista).

Em sequência, pedir que falem sobre a solicitação feita no final do compartilhamento da primeira leitura, ou seja, que façam um breve relato dos pontos que mais gostaram nessa etapa da leitura, provavelmente uma parte da turma citará os diálogos estabelecidos entre Macabéa e Olímpico. Logo depois dizer o que acham que os personagens estavam sentindo nas cenas relatadas por eles.

Também é conveniente fazer uma breve contextualização presentificadora acerca do fim do namoro entre Olímpico e Macabéa, e o interesse dele na amiga de trabalho da ex-namorada. Nessa contextualização o aluno é convidado a encontrar no

seu mundo social elementos que se associem aos trechos da obra lidos até aquele momento.

Por fim, selecionar casais de alunos para que reproduzam algum trecho da preferência deles, de forma dramática como se fosse uma ilustração, usando movimentos do corpo e expressões faciais para reforçar o que está acontecendo na cena representada.

Findada a apresentação, fazer a negociação para conclusão da leitura, a data para a apresentação e negociação dos sentidos da leitura das páginas finais de *A hora da Estrela*.

## CRIAÇÃO DE COMENTÁRIO 2

O comentário deve ainda dialogar com base nas informações contidas no texto base do *blog*, remetendo-se a elas em seus comentários (retirar passagens do texto para justificar o que diz). Há também leitores que respondem a comentários de outros leitores, fazendo referência direta a eles.

A tarefa de casa será selecionar um trecho das páginas lidas até agora, do qual você tenha gostado – pode ser uma fala de personagem ou do narrador - e usá-lo para postar na *fanpage*. Algo que lhe chamou atenção. Você poderá ainda comentar as passagens postadas por seus colegas.

Exemplo:

**“Pois a vida é assim: aperta-se o botão e a vida acende. Só que ela não sabia qual era o botão de acender”.**

Rodrigo S. M. em *A hora da Estrela*. Clarice Lispector, p. 29.

### 2.4.7 Apresentação da Situação: 2º INTERVALO

TEMPO: 2 aulas

Nesse intervalo, propomos a leitura do conto “A Cartomante” de Machado de Assis. Com este texto pretende-se fazer uma contextualização temática, pois aborda conteúdos de traição e crenças populares, que será o assunto a ser inserido nas páginas finais da leitura de *A hora da Estrela*, como no episódio em que Glória constrangida por Ihe roubar o namorado, dá dinheiro a Macabéa e aconselha que ela

procure uma cartomante. Macabéa acata a ideia e vai até Madama Carlota, que lhe prevê um futuro brilhante com o encontro de um grande amor.

Em ambos os textos a cartomante prevê um futuro de felicidade, o que acontece é exatamente o contrário. Logicamente que não anteciparemos o desfecho do romance, mas exploraremos esses dois temas no conto - crença na cartomante e traição.

É importante, antes da leitura efetiva do conto, apresentar o autor e o Movimento Literário no qual a obra está inserida, comentar que geralmente a narrativa machadiana se apresenta lenta, com muitas passagens descritivas, o que contribui para criar o suspense presente nesta história.

Comentar-se-á que a figura feminina é dominante nas obras machadianas, embora a época em que a história é ambientada a mulher ocupava uma posição secundária, inferior ao homem. A mulher da classe alta tinha a função de procriar, para assegurar herdeiros, e de administrar tarefas do lar, além das sociais, participando de reuniões e festas. Tinha de ser submissa, bondosa e destinada a ser mãe e esposa.

Deve-se destacar que, neste conto, o foco está centrado no perfil feminino. Rita é responsável pelas ações dentro do enredo, os homens aparecem manipulados, como joguetes. Nesse conto há ocorrência de um triângulo amoroso, em que a figura feminina é quem seduz, domina, mantém os homens presos em seu fascínio.

Desde o início, já com a citação do personagem Hamlet, o autor nos prepara para um final em que o mistério domina. No entanto seu final é realista, lógico e previsível. Reforça esse aspecto de suspense o ritmo da narrativa, que é lento, contrastando com o desfecho, sintético e repentino.

O último parágrafo do conto será suprimido, para criar possibilidades de os leitores criarem expectativa quanto ao desfecho do conflito, e utilizarem sua imaginação para sugerir possíveis finais, depois de todos apontarem seus possíveis finais, o original será lido para eles. Serão feitas algumas questões interpretativas para facilitar a compreensão.

O desfecho com a morte de Rita e seu amante é o que, naturalmente, os leitores da época esperavam, seria a punição pelo relacionamento que mantiveram, que é visto pelo narrador como imoral, pois Rita apresenta um perfil de uma mulher que, dominada pelo desejo amoroso, não respeita as convenções sociais da época.

Esse intervalo será finalizado com o vídeo de uma releitura deste conto, em seguida serão feitos questionamentos para levantar elementos comuns e divergentes entre o texto escrito e o vídeo<sup>3</sup>.

1. O que levou a personagem Rita no início do conto a acreditar que as palavras da cartomante eram verdadeiras?

*Sugestão de resposta: Os alunos podem citar as palavras ditas por ela, no segundo parágrafo, “A senhora gosta de uma pessoa...” Essa primeira fala da cartomante deixa Rita impressionada, por ter adivinhado o motivo da consulta.*

2. Camilo no início da história afirma não acreditar em credices populares, referindo-se às adivinhações da cartomante, no 11º parágrafo isso é reafirmado por ele através de expressões metafóricas em sentido negativo, referindo-se às ideias que sua mãe havia lhe inculcido. Quais são elas?

*Sugestão de resposta: Os alunos provavelmente citarão a passagem: “arsenal inteiro de credices e toda essa vegetação parasita”.*

3. Machado de Assis utiliza o recurso expressivo da intertextualidade, que é retomada de outro texto. Identifique a passagem em que há esse recurso.

*Sugestão de resposta: os alunos poderão identificar a seguinte passagem: “Hamlet observa Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. (1º parágrafo) e/ou foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. (10º parágrafo)”.*

4. O casal trai inescrupulosamente o amigo e marido.

- a) A quem é atribuída a culpa dessa traição? Justifique sua resposta com elementos do texto.

---

<sup>3</sup> O texto 3 A Cartomante, encontra-se no apêndice.

*Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos percebam que a culpa recai sobre a mulher que seduziu Camilo, o que pode ser comprovado nos versos: “Rita como uma serpente, foi-se acercando dele, envolvendo-o todo, [...] pingou veneno na boca.”*

- b) No 18º parágrafo lê-se: “[...] mas a batalha foi curta e a vitória foi delirante”.  
Que batalha e vitória o narrador se refere?

*Sugestão de resposta: almeja-se que alunos percebam que o narrador se referia a batalha de Camilo em resistir aos encantos de Rita mulher de seu amigo, e a vitória foi iniciar um relacionamento com a mesma.*

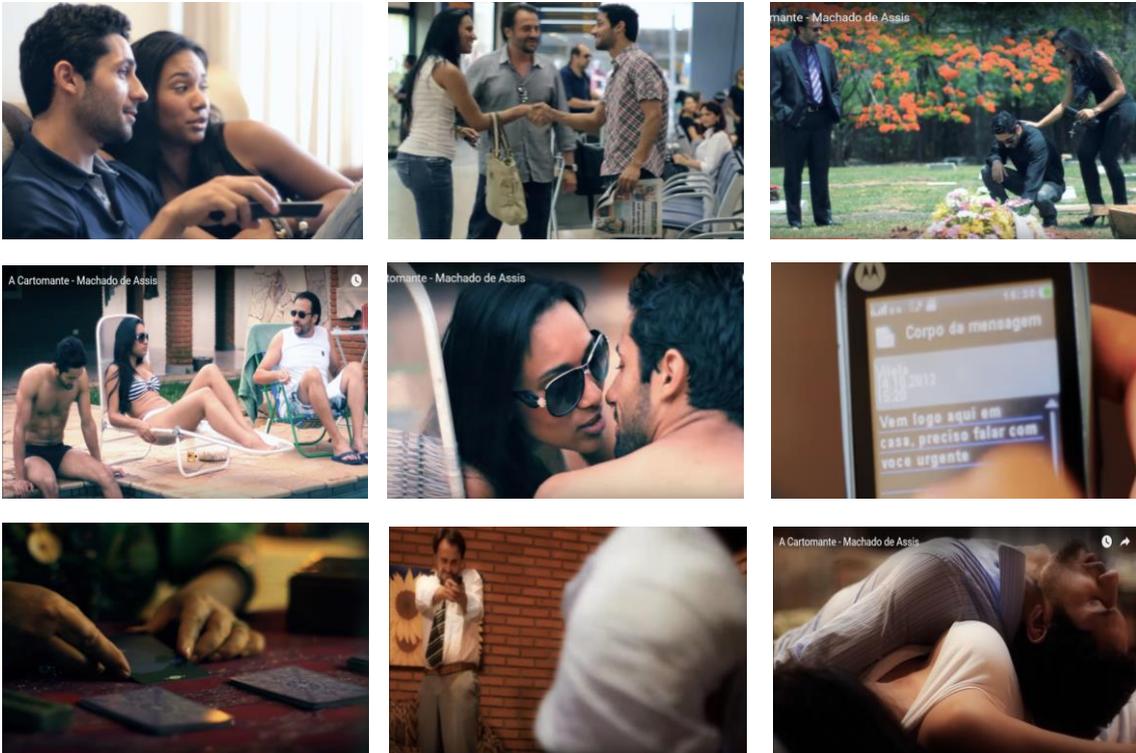
5. Na construção do texto literário as palavras geralmente podem ser utilizadas fora de seu sentido de origem. O escritor utilizou a expressão sorriso amarelo (26º parágrafo) em que o vocábulo amarelo não está em seu sentido original. Qual o significado, no texto, para essa expressão?

*Sugestão de resposta: espera-se que os alunos percebam que ele sorria de maneira forçada, sem graça.*

6. O último parágrafo do conto foi suprimido com objetivo de levá-los a imaginar o possível final da história, logicamente que deverá ser levado em conta a época e o desenrolar de todo o texto. Portanto, narre em poucas palavras o que você imagina que irá acontecer.

*Sugestão de resposta: Espera-se nessa questão diversos tipos de resposta que possam confirmar ou não a previsão da cartomante.*

Após a exposição, deve-se apresentar o final original do conto.

**IMAGEM: 7****Vídeo: A Cartomante (15')**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jkjJfITn4nw>

**2.4.8 Apresentação da Situação: LEITURA E INTERPRETAÇÃO**

TEMPO: 1 aula

Nessa fase de verificação da leitura das últimas páginas do romance é que retomaremos questões acerca do entendimento do texto de forma global, os alunos deverão comentar a visão geral da leitura, se houve apreciação, identificação de temáticas desenvolvidas durante todo enredo, essa etapa é classificada por Cosson como interpretação interna.

Nessa etapa, deve-se retomar o texto desde o início, para recordar a apresentação do narrador-personagem e sua relação com a personagem principal, o leitor poderá comentar sobre o tratamento que ele dá a Macabéa durante toda a narrativa, essa verificação é importante para a conclusão que se terá dela no fim da obra. Quando ele finge que não quer matá-la, mas disse em outro momento que ela nascerá para o abraço da morte.

Outro ponto importante é questioná-los sobre o relacionamento entre a personagem principal e os outros personagens: Olímpico, o namorado que a despreza ("Você só faz chover") e a troca por sua colega Glória; esta, a colega de trabalho, "loura de farmácia", que aceita o namorado da outra; o chefe suburbano, que a avisa que será despedida em breve; o médico, "que não gosta de pobre"; a cartomante, "Madama Carlota", cujos prognósticos nunca se cumprirão. Todos muito bem adaptados com a vida urbana. Pode-se até questionar aos alunos se Macabéa não terá sido usada por eles.

Ao narrar a ida de Macabéa à cartomante, Rodrigo S. M. a faz ter consciência de que sua vida não fora boa e cria grandes expectativas para ela, porém o desfecho da história é uma grande surpresa, Macabéa morre atropelada após ouvir de madame Carlota previsões de futuro muito positivas, sai da consulta feliz como nunca havia sido em sua vida, pela perspectiva das previsões. No entanto, morre diante de todos em sua 'hora de estrela'. Verificar com a turma o que eles acharam desse desfecho para vida de Macabéa, as possíveis razões de Rodrigo ter escolhido esse final.

#### 2.4.9 Apresentação da Situação: 2ª INTERPRETAÇÃO

TEMPO: 2 aulas

Depois de os alunos apontarem suas impressões e interpretações sobre a obra faremos a segunda interpretação. Nessa etapa, é importante propor que realizem em duplas a contextualização, como forma de uma interpretação externa. Explicar a eles que faremos contextualizações histórica e temática.

Para introduzir as contextualizações temática e histórica é importante recordá-los que durante a motivação e os intervalos foram trabalhados textos que são intertextos do romance de Clarice Lispector, a música "Sampa" de Caetano Veloso, o "Poema tirado de uma notícia de jornal" de Manuel Bandeira e o conto "A Cartomante" de Machado de Assis. Nesse sentido, os alunos deverão apontar o tema de cada texto lido/ouvido e compará-los com a obra principal.

Nessa atividade é importante que reconheçam:

- 1) O preconceito com as pessoas vindas do interior do Brasil para os grandes centros urbanos, principalmente os nordestinos.

- 2) O preconceito com as classes populares mais baixas, que passam despercebidas pela sociedade, vivem em condições de vida subumanas, com subempregos, moradias precárias entre outros problemas. Só são vistos quando são notícias em tragédias.
- 3) O charlatanismo que vitima muitas pessoas, videntes, adivinhos entre outros que abusam da boa-fé das pessoas.
- 4) A traição entre casais e amigos.
- 5) Os alunos poderão apontar outros temas que não estão aqui, mas que são tematizados em diferentes épocas e sociedades, temas que são recorrentes.

É necessário que durante essa contextualização sejam levantados tais temas partindo do texto principal *A hora da Estrela*. Em seguida, apontá-los para os outros textos acima citados, como também, em textos que tenham lido em outras aulas ou em outras situações do cotidiano. E sugerir que em duplas contextualizem também com momento atual, nos problemas cotidianos, verificando se ainda há recorrência destes. Apresentar para turma suas interpretações.

#### 2.4.10 Apresentação da Situação: NARRADOR EM A HORA DA ESTRELA<sup>4</sup>

TEMPO: 1 aula

O narrador em *A hora da Estrela* é identificado como Rodrigo S. M., que interfere sistematicamente no enredo e faz constantes digressões a respeito do ato de escrever. Para iniciarmos a abordagem da reescrita do desfecho da história de Macabéa é necessário que os alunos conheçam as características desse narrador.

Apresentaremos as modalidades de narradores apontadas por Pavani e Machado apud Friedman (2003). São elas:

1. Autor onisciente intruso: utiliza terceira pessoa, tece comentários sobre as personagens, diminuindo a distância entre o leitor e o texto;
2. O narrador onisciente neutro: utiliza terceira pessoa, mas não faz comentários sobre as personagens;

---

<sup>4</sup> As aulas desenvolvidas a partir desta seção foram baseadas em: Lamas e Hintz (2002), Pavani e Machado (2003) e Tutikian e Gonzaga (2015).

3. O eu como testemunha: narra em primeira pessoa, trata-se de uma personagem secundária que conta o que vê;
4. Narrador-protagonista: personagem central de sua própria história, não tem acesso ao pensamento das outras personagens;
5. Onisciente seletiva múltipla: modalidade que não há formalmente um narrador, é através da mente da personagem que o leitor toma conhecimento da história;
6. Onisciente seletiva: o ângulo se restringe à mente de uma personagem.

#### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

1. Pedi aos alunos que recordem o narrador de A hora da Estrela e que tente identificar em qual dessas modalidades ele se encaixa.

*Sugestão de resposta: espera-se que os alunos o classifique na modalidade 1.*

2. Leia o trecho abaixo, observe que está estruturado em períodos curtos e há predominância do uso de verbos no pretérito imperfeito do indicativo. Reescreva-o na modalidade onisciente neutro, procure manter essa mesma estrutura organizacional e o mesmo tempo verbal. No final da aula será feita a leitura do trecho reescrito.

#### TEXTO 4

Domingo ela acordava mais cedo para ficar mais tempo sem fazer nada.

O pior momento de sua vida era nesse dia ao fim da tarde: caía em meditação inquieta, o vazio do seco domingo. Suspirava. Tinha saudade de quando era pequena – farofa seca – e pensava que fora feliz. Na verdade, por pior a infância é sempre encantada, que susto. Nunca se queixava de nada, sabia que as coisas são assim mesmo e – quem organizou a terra dos homens? Na certa mereceria um dia o céu dos oblíquos onde só entra quem é torto. Aliás não se entra no céu, é oblíquo na terra mesmo. Juro que nada posso fazer por ela. Afianço-vos que se eu pudesse melhoraria as coisas. Eu bem sei que dizer que a datilógrafa tem o corpo cariado é um dizer de brutalidade pior que qualquer palavrão.

(Quanto a escrever, mais vale um cachorro vivo.)

Devo registrar aqui uma alegria. É que a moça num aflitivo domingo sem farofa teve uma inesperada felicidade que era inexplicável: no caís do porto viu um arco-íris. Experimentando o leve êxtase, ambicionou logo outro: queria ver como uma vez em Maceió, espocarem mudos fogos de artifício. Ela quis mais porque é mesmo uma verdade que quando se dá mão, essa gentinha quer todo o resto, o zé-povinho sonha com fome de tudo. E quer mais sem direito algum, pois não? Não havia meio – pelo menos eu não posso – de obter os multiplicantes brilhos em chuva chuvisco de fogos de artifício.

Devo dizer que ela era doida por soldado? Pois era. Quando via um, pensava com estremecimento de prazer: será que ele vai me matar?

(LISPECTOR, Clarice. A hora da Estrela, p. 35)

#### 2.4.11 Apresentação da Situação: Minificação e storyline

TEMPO: 2 aulas

Com o propósito de introduzir a noção de estrutura, inerente à obra literária, propõe-se a construção de uma minificação (também conhecida como conto minimalista ou miniconto, que constitui a síntese da história. Texto que não deve ultrapassar cinco linhas, devendo conter a apresentação do conflito, o seu desenvolvimento e a sua solução. A seguir há um exemplo.

#### TEXTO 5

##### Clareza

A mulher chegou para o marido com o rosto totalmente iluminado e ele se irritou porque há muito se esquecera como e onde se ascendia essa luz. Por mais que se esforçasse não conseguia lembrar.

A mulher iluminada foi deitar ao lado e ele passou a noite em claro sem dormir porque se acostumara ao escuro.

SIMÕES, Maria Lúcia. Contos Contidos.

A *storyline* é escrita a partir de uma ideia inicial. Ela é muito boa para colocarmos no papel a ideia central do texto que pretendemos desenvolver. Após a leitura e análise da mesma, escreva o seu texto. (cf. LAMAS; HINTZ, 2002; PAVANI; MACHADO, 2003)

Há, também, o ultraconto que não pode ser tomado como *storyline* ou um resumo de história, pois constitui uma totalidade (ainda a se realizar fora do miniconto), pode-se realizar em um conto que já acontece no mundo e não nas palavras que o compõe. (GONZAGA; TUTIKIAN, 2015).

Vejamos um exemplo.

#### TEXTO 6

<p>O dinossauro Augusto Monterroso</p> <p>Quando despertou, o dinossauro ainda estava ali.</p>
--

Há nesta pequena narrativa muitas possibilidades de leitura, bastando destacar que a passagem “quando despertou” abre espaço para uma série de protagonistas, ainda que uma de cada vez (o sujeito é singular), que pode ser um homem, uma mulher, uma criatura qualquer e até mesmo o próprio dinossauro, o que daria um sentido irônico ao miniconto, quando não trágico. As atividades de criação sugeridas a seguir podem ser desenvolvidas em dupla. (cf. GONZAGA; TUTIKIAN, 2015).

Como dito no capítulo anterior, a atividade de criação com minificção consiste em enxugar o texto deixando-o com o mínimo de palavras, sem perder a essência. Nesta atividade, porém, preferiu-se ir pelo caminho inverso, por conhecermos a dificuldade dos alunos em expressar suas ideias, decidimos partir de uma ideia central e, só depois, foram sugeridas atividades para ampliação destas.

#### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

1. Crie uma *storyline*, em apenas uma linha, com um final para a personagem Macabéa de *A Hora da Estrela*, que seja diferente do encontrado na obra. O exemplo a seguir foi feito baseado no final original da história.

*Saiu feliz, atravessou a rua sem olhar, corpo estendido no chão.*

2. Para ampliar o que você escreveu na questão anterior escreva em forma de *storyline* um final diferente para a personagem Macabéa, você deve iniciar sua narrativa a partir da página 79, segundo parágrafo, em que Macabéa sai da casa da Cartomante, imagine o que acontecerá?
  - Lembre-se que o narrador ainda é Rodrigo S. M., tente seguir seu estilo.
  - Pense no Plot, que é o centro da ação, o núcleo dramático da história, deve-se ter presente uma proposta de trabalho: que episódio eu vou narrar? O que quero contar? Vale a pena? O problema de fato vai gerar um conflito?.
  - Use substantivos e adjetivos: devem ser preferencialmente concretos, pois os adjetivos abstratos permitem uma gama considerável de interpretações, perdendo-se, com isso, a substância. Portanto, em vez de escrever mulher insinuante, devemos narrar, descrevendo como ela se mostra insinuante como personagem.
  
3. Após a escrita o aluno deve revisar seu texto para verificar se está coerente com o que foi proposto, podem inclusive pedir para que um colega leia. Em seguida, pede-se para que alguns voluntários leiam suas produções.

#### 2.4.12 Apresentação da Situação: A epifania

TEMPO: 2 aulas

Iniciar a aula com a leitura coletiva do conto Amor de Clarice Lispector<sup>5</sup>. Após a leitura, explicar-se-á aos alunos o que é epifania, que significa manifestação, aparição, transfiguração do cotidiano, em alguns momentos fulgidos, na descoberta do real, uma espécie de invasão da consciência detonada por uma experiência com o objeto, uma pessoa ou um acontecimento corriqueiro. Depois que a personagem passa pela epifania, tem de haver mudança. Questionar aos alunos sobre como se dá epifania neste conto (cf. GONZAGA; TUTIKIAN, 2015).

---

<sup>5</sup> Esse texto encontra-se no apêndice.

Comentar que Ana, a protagonista, era uma mulher comum, tinha desejos, como todas as mulheres, mas os acomodava em nome do equilíbrio e da segurança da vida doméstica, dos filhos e do marido. Tinha uma vida previsível, até que, num determinado dia que poderia ser como qualquer outro, olhou para um homem na parada de bonde “Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicletes... Um homem cego mascava chicletes”.

Essa visão, essa única visão, desperta em Ana a eclosão de todos os sentimentos existenciais sufocados, levando-a à crise. Então o bonde arranca, ela se desequilibra, o saco de tricô cai no chão, os ovos quebram. É o momento da epifania.

Gonzaga e Tutikian (2015) citam a observação de Romano de Sant’Anna sobre a regularidade dos momentos epifânicos nas obras de Clarice Lispector, que seguem quatro fases:

1. Há exposição a uma situação rotineira.
2. A narrativa dá indícios de que algo vai acontecer e a personagem inicia, discretamente, a tensão conflitiva.
3. Acontece a iluminação, o clímax da narrativa, a epifania.
4. Revela o desfecho, a vida da personagem depois do acontecimento.

#### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

1. A minificção que você criou, na aula anterior, se desenvolve justamente depois de um acontecimento que tira a personagem da rotina, ou seja, depois de Macabéa sair de uma consulta à Cartomante. Nessa etapa de produção, você acrescentará novos acontecimentos que desenvolvam as ideias que você já apontou na *storyline*, entre esses acontecimentos, deverá ter um que será a iluminação, o clímax na narrativa, a epifania. Para organizar sua escrita é necessário que leve em conta que:

- Seu texto será publicado na *fanpage* criada para a obra *A hora da Estrela*, e que além de seus colegas da turma e a professora outros internautas poderão lê-lo.
- Seu texto é uma possível continuação da história, portanto, o estilo do narrador e as frases organizadas em períodos curtos devem ser preservados.

- Para desenvolver a sua *storyline*, tornando a uma sequência da narrativa de *A hora da Estrela*, procure ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade, lembre-se de mencionar onde aconteceu o fato e o tempo (se era noite, manhã, etc). Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de ler o texto até o final.
- As cenas que você retratará devem representar a situação, o momento em que se desenrolam. Podem vir através da memória de um personagem e dá aos fatos narrados caráter único.
- É importante que se mostre a ação da personagem, ao invés de simplesmente relatá-la. É através das ações da personagem que o leitor deverá perceber toda visão de realidade, de mundo, as ideias e os valores da personagem.
- O cenário deve ser colocado no texto como um espelho, de acordo com o estado de espírito da personagem, fazendo parte do conflito e quanto menos identificado através de adjetivos, melhor será literariamente.
- A verossimilhança interna não pode ser perdida, como por exemplo: Olímpico de Jesus não poderá eleger-se deputado como sonha.
- O acontecimento que deverá ser a iluminação, o clímax, deve ser reservado para mais próximo do final, e a mudança na vida da personagem a partir de tal acontecimento será o último elemento a ser inserido na narrativa, de modo a fazer o leitor refletir, emocionar-se ou achar graça.

#### 2.4.13 Apresentação da Situação: O DESFECHO

TEMPO: 1 aula

Ao propor um novo final para a protagonista de *A hora da Estrela*, você fez um prolongamento da narrativa, dando sequências às ações, interferindo nos acontecimentos, modificando-os. Agora esse novo final deverá ser concluído, a essa conclusão chamamos desfecho.

Desfecho este que deve ser estabelecido a partir de uma verossimilhança interna, para assegurar o caráter persuasivo e coerente que toda ficção tem de apresentar.

Segundo Gonzaga e Tutikian (2015) há três tipos de desfecho:

- O fechado: que conclui de maneira definitiva a trajetória da(s) personagem(s), na moldura do tema nuclear do texto, seguindo os princípios indispensáveis da causalidade, coerência e força persuasiva.
- O aberto: nessa moldura, os eventos centrais da história, o destino das personagens queda irresoluto, ou melhor, prolongam-se em sua tensão para fora das páginas.
- O circular: Este final faz com que a história recupere, no último momento (em geral de modo textual), a frase ou parágrafo com que tudo começou.

#### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

1. Retomando o romance *A hora da Estrela* observa-se que o narrador criou um desfecho fechado para a personagem Macabéa. E o desfecho que você criou é aberto, fechado ou circular? A partir dessa reflexão, redija o último parágrafo de seu texto em que resolva os acontecimentos na vida de Macabéa de forma diferente, porém verossímil.

#### REVISE SEU TEXO

Antes de passar seu texto para o suporte final - *blog*, releia-o observando:

- Se o narrador segue a mesma linha desenvolvida em toda narrativa;
- Se o texto consiste em uma narrativa ficcional;
- Se o enredo está estruturado com complicação, clímax (epifania) e desfecho;
- Se o cenário é colocado no texto como um espelho, de acordo com o estado de espírito da personagem, fazendo parte do conflito e quanto menos identificado através de adjetivos, melhor será literariamente.
- Se a linguagem está de acordo com a utilizada pelo narrador desde do início da história;
- Se o desfecho se apresenta, claramente, aberto, fechado ou circular.

## CAPÍTULO 3

### REGIMES DE SENTIDO NA INTERAÇÃO

Neste capítulo apresentamos uma análise da implementação da pesquisa-ação desenvolvida em uma turma da terceira série do ensino médio, em uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Araguaína/TO.

Trazemos, inicialmente, as contribuições da sociosemiótica como fundamentação teórica que orientou a análise da Unidade Didática desenvolvida nesta pesquisa, priorizando os *regimes de interação e de sentido*, que descrevem o conjunto das relações, tal como são vividas em sala de aula e/ou em outras práticas sociais (LANDOWSKI, 2015).

Em seguida, discorreremos sobre os resultados de questionário aplicado aos colaboradores, mediante o qual buscamos verificar os hábitos de leitura e as práticas de navegação em ambiente virtual, que serviram como um dos norteadores da elaboração da Unidade Didática. Em um terceiro momento, inserimos a descrição das atividades de letramento literário, bem como as oficinas de escrita criativa desenvolvidas para a efetivação da UD e aplicadas em sala de aula e no ciberespaço.

#### 3.1 REGIMES DE INTERAÇÃO E DE SENTIDO

Discutiremos a seguir, os regimes de interação e de sentido, que recomendam “as práticas como instâncias produtoras de sentido” (SILVA, 2014, p. 230). Assim, buscamos analisar as interações em sala de aula a partir dos quatro regimes de sentidos, descritos por Landowski (2014, 2015) e ainda Silva (2014).

O primeiro deles denomina-se como regime de *programação*. Neste, as relações intersubjetivas e interobjetivas (sujeito e objeto) encontram-se previamente fixadas, o que resulta num grau de previsibilidade quanto ao que pode acontecer na relação. Este regime tem caráter mecanicista, com rotinas programadas (repetição), em que se executa a ação habitualmente. Dessa forma, *a programação* tende a levar o sujeito a com qual se atua, a um “um programa de comportamento determinado do qual não poderá desviar-se” (LANDOWSKI, 2014, p. 23), podendo, dessa forma, antecipar a maneira como o sujeito poderá atuar ou reagir a situações a que é exposto. Ocorrerá, assim, uma interação calculada, em que se sabe exatamente os riscos que se corre.

Essa regularidade da situação ocorre por diversos fatores, dentre eles os de natureza socioculturais, trata-se de “regularidades cujo princípio deriva da *coerção social*, ou mesmo se confunde com ela” (LANDOWSKI, 2014, p. 23). Essas práticas rotineiras tornam previamente previsíveis os comportamentos do outro, pois aplica-se o mesmo modelo de gestão que é mantido nas relações com os objetos.

Dado esse caráter de previsibilidade, não se trata de uma interação efetiva, o que pode ser redutor para o que se espera de efeitos mais significativos na sala de aula, “uma vez que o docente, que não pode se restringir a um pleno programador, necessita do outro, o aluno, abrindo-lhe espaço para ser, agir, pensar concordar, divergir” (SILVA, 2014, p. 232).

O segundo regime seria o da *manipulação*, regime, que segundo Landowski, “aponta para transformar o mundo mediante uma conduta estratégica prévia [...] tem em vista a competência de outro sujeito, o “querer fazer” que o levará a agir, seja operando por si mesmo sobre o mundo como tal, seja manipulando por sua vez outro sujeito” (2014, p. 22). Através desse regime, há sempre um sujeito que age sobre o outro com objetivo de levá-lo a um fazer-fazer, assim, o sujeito destinador (que faz fazer) manipula o que é levado a fazer. Nessa perspectiva, para entrar em conjunção com determinado objeto, é necessário querer-fazer ou dever-fazer.

No contexto escolar, podemos considerar esse regime se pressupomos a perspectiva de transmissão de saberes (objeto), sendo o professor o destinador deve levar o aluno a entrar em conjunção como saber. Como envolve estratégias de persuasão, implica também a possibilidade de resistência quanto ao que se ensina, ocorrendo brechas para a insubordinação. Para agir sobre o outro (o aluno no papel actancial de destinatário), o professor lançará mão de diferentes estratégias que implicam as modalizações do querer (sedução, provocação) ou do dever (tentação, intimidação), de modo a garantir que o destinatário seja manipulado a fazer e também sancionando negativamente (punição) ou positivamente (gratificação) (SILVA, 2014).

O regime seguinte refere-se ao *ajustamento*, em que os sujeitos se encontram numa relação de parceria, em que não se pode de antemão prever o desenrolar dos acontecimentos e dos sentidos que são produzidos tão somente na interação.

É importante destacar que a relação de ajustamento, também, não pode se caracterizar pela manipulação, pois esta consiste em empreender procedimentos persuasivos com objetivo de que o sujeito manipulado seja levado a fazer, conforme-se ao querer do estrategista-manipulador. Nesse sentido o aluno é persuadido a fazer

os mesmos procedimentos de leitura e escrita que seu professor espera que faça. Portanto,

Nas relações de ajustamento, a maneira como um ator influencia um outro, passa por caminhos bem diferentes: não mais pela comunicação de objetos autônomos – mensagens, simulacros, valores modais ou objetos-valor – que desempenham a função de discursos persuasivos, ou dissuasivos, no quadro de uma lógica da “junção”, mas pelo contato (“contagioso”) - o que implica uma problemática da “união”. Os interactantes não perdem sua competência modal, se eles a têm (o que não é absolutamente necessário), mas, em todo caso, não é ela que principalmente os guia. (LANDOWSKI, 2014, p. 42)

Trata-se de um regime entre iguais, onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de *sensibilidade*. Ele põe em jogo o processo de *contágio* fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação, isto é, de um lado, a *consistência* estésica dos objetos, e, de outro, a *competência* estésica dos sujeitos. Não há papéis congelados na interação que se pretende criar, mas um princípio de interatividade, cujo funcionamento supõe levar os participantes a reconhecerem-se como parceiros recíprocos da ação de construção de sentidos nas práticas.

A cena não é mais aquela onde uma das partes procura unilateralmente envolver o outro, por boa ou má vontade, em seu próprio projeto, ainda que seja para propor-lhe na troca alguma compensação, pois “Estamos lidando agora com uma interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um *fazer conjunto*” (LANDOWSKI, 2014, p. 43). Não há uma necessidade de convencimento do outro, o professor sobre o aluno, indicando o que deve ser feito, mas uma troca, ou melhor uma negociação entre participantes de um mesmo grupo.

É o que lhes permite ajustar-se, assim, uma à outra, é uma capacidade nova, ou ao menos, uma competência particular que o modelo precedente não tinha chegado a conhecer - a capacidade de *sentir* reciprocamente. A interação não mais se assentará sobre o *fazer crer*, mas sobre o *fazer sentir*, em um contato direto, mais ou menos imediato, criando-se uma competência dita *estésica*, que na sociosemiótica insere-se na lógica da *união*,

seu exercício supõe, da parte do sujeito, a superação do modo de leitura do mundo definido pelo reconhecimento de unidades figurativas pontuais, e uma disposição para capturar efeitos de sentido

oriundos das qualidades plásticas próprias aos objetos apreendidos em sua presença imediata, qualquer que seja seu estatuto actorial (parceiros humanos, obras ou objetos do mundo natural). Obedecendo ao princípio de *sensibilidade* (portanto independentemente de qualquer *intencionalidade* orientada por objetivos do tipo "liquidação da falta"), essa competência permite o desenvolvimento do processo de *ajustamento* recíproco, até o "accomplissement" mútuo dos participantes. Expandindo-se à maneira de uma finalidade sem fim — sem alvo preestabelecido — a competência estésica se constitui à medida mesma em que ela se exerce (LANDOWSKI, 2014, p. 18).

Nessa perspectiva, entendemos que há uma entrega dos sujeitos relativa às qualidades sensíveis um do outro em uma relação de simetria entre ambos, com uma sensibilidade que nos permita experimentar pelos sentidos as variações dos mundos interno e externo, gerando não só sentido, mas valor sobre as coisas e as relações estabelecidas por elas. No regime de ajustamento não há um planejamento de forma antecipada de resultados que a interação deverá obter em seu(s) parceiro(s), mas uma satisfação das necessidades particulares, em que cada um busca forma de realização mútua.

Os caminhos, neste regime, não podem ser traçados nem se pode prever aonde podem chegar, na medida em que dependem do corpo a corpo da relação entre os parceiros na interação (SILVA, 2014). No contexto do ensino-aprendizagem, pode ser o mais rico de significado, porque pressupõe o engajamento dos sujeitos em projetos comuns de partilha e construção de saberes. Não se mantém a assimetria da manipulação, nem o controle e previsibilidade da programação. Em termos de uma aprendizagem mais colaborativa e menos tradicional, pode ser o regime mais produtivo.

O último regime apresentado por Landowski (2014) refere-se ao que ele designa como regime do *acidente* ou ainda do *assentimento*. Por remeter ao inesperado das relações, corresponde ao caráter máximo da imprevisibilidade da intersubjetividade ou da interobjetividade. Considerada a ocorrência do inesperado, algo imprevisível que muda a relação do ser com objeto ou com o outro, o acaso, aqui os riscos são maiores (SILVA, 2014). Para Landowski (2015), pode ser o regime da efetiva produção do saber novo.

Uma síntese desses conceitos aplicados às dinâmicas didáticas é expressa pelo sociossemiotista no esquema abaixo:

Transmitir uma soma de conhecimentos acabados e pré-definidos (« cumprir a tempo o programa »).		Despertar a paixão de conhecer e a exigência de verdade.
	X	
Fornecer aos alunos algo útil para seu futuro. Não perder um minuto.		Desabrochar individualidades. Não entediar.
— um nível tático das escolhas dos <i>métodos</i> :		
A repetição, a decoreba Os cursos preparatórios.		O suspenso.
	X	
O exercício, as astúcias, as colas. A arte do copiar-colar.		O ser junto, o afeto partilhado. Os jogos.

(In: LANDOWSKI, 2015, s/p)

A proposta para o *blog Leitores nas Estrelas* pretendeu corresponder ao princípio do ajustamento. Pensando nesse regime de interação, desenvolvemos as atividades de leitura e escrita, em sala de aula e em ambiente virtual, a fim de que os participantes construíssem conjuntamente os possíveis sentidos para as leituras efetuadas, potencializando as experiências de caráter cognitivo, mas também as de caráter sensível (que remetem à esfera do gosto, das descobertas, dos efeitos sobre a subjetividade). Nesse sentido, comungamos da ideia de que “o sentido não se encontra previamente inscrito nas coisas, indiferente ao sujeito, mas sempre construído, num processo complexo que envolve as dimensões do corpo e da cultura” (SILVA e MELO, 2015, p. 22).

Como dito anteriormente, a prática desenvolvida por nós enquanto docentes da disciplina de literatura até esse momento estava mais próxima do regime de programação, que se caracteriza pelo princípio da regularidade, em que os papéis dos protagonistas da ação garantem a eficácia das intenções sobre o mundo, mas sem abertura efetiva para exploração da diferença, do inesperado, do outro (o aluno). Buscando a repetição (o saber já edificado pela tradição da leitura dos textos, consagrado pelos livros didáticos e pelos leitores legitimados pela academia), contávamos sempre com uma mesma recepção, aquela que implicaria na reprodução do saber assentado. Buscamos, com esse projeto de intervenção, modificar tanto a nossa prática docente de formadores de leitores de literatura quanto a experiência de

leitura dos alunos, daí a busca por instaurar condições para o regime de ajustamento, ainda que, obviamente, isso implicasse o atravessamento pelos demais (o planejamento que se aproxima da programação; a sedução dos alunos para a proposta, o que implica a manipulação; o inesperado decorrente das práticas compartilhadas, o que remete ao assentimento).

A partir do letramento literário, das contribuições das experiências da escrita criativa e da opção por práxis interativas via digital, propusemos então a referida Unidade Didática que ora analisaremos. O ajustamento estaria presente nas atividades destinadas à interação entre uns e os outros (alunos e docentes com os livros, alunos e professores, alunos e alunos etc.), produzindo interferências entre si, nas práticas das interações concretas, seja nas leituras compartilhadas em sala de aula ou fora dela, seja nas produções textuais próprias e do outro, seja em interatividade em comunidades virtuais.

Pretendeu-se que cada integrante do grupo buscasse a “melhor maneira de se ajustar um ao outro de modo que cada um pudesse realizar-se plenamente, e não cada qual por seu lado, independentemente de seu companheiro ou em seu prejuízo, mas, ao contrário, por meio da realização mesma do outro” (LANDOWSKI, 2014, p. 47). Trata-se de permitir que o outro se realize, fornecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, no caso leitura e escrita de texto literários e comentários, feitos pelo outro a partir dos textos publicados, ou comentários feitos pelo sujeito a partir do texto do outro. Nesse sentido, tem-se “a possibilidade de dar conta de outras relações de sentido com o outro e o mundo em geral, sendo o outro tomado como um verdadeiro “parceiro” que não se reduz ao ‘uso’, mas com o que se empreende uma prática” (SILVA, 2014, p.231)

Compartilhamos com Silva (2014) de que há conhecimentos que são produzidos coletivamente, não estando prontos, estão por ser construídos e foi essa vontade de fazer junto que guiou-nos na proposta de intervenção.

### 3.2 INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS E LEITURA

Para a implementação da intervenção nesta turma, achamos conveniente inicialmente aplicar um questionário (vide apêndice) com perguntas semiestruturadas para aferição dos hábitos de leitura dos participantes da pesquisa bem como os seus hábitos de navegação no ciberespaço. Perguntamos na questão 1: “Você gosta de

ler? ( ) SIM ( ) NÃO. Justifique sua resposta”. Da amostragem apenas um assumiu que não gostava de ler.

Nessa questão fica evidente que é quase unânime o gosto pela leitura, acreditamos que isso possa ter ocorrido pelo fato de a pesquisa ter sido aplicada em Unidade de Ensino, coordenada por uma professora de Literatura, o que, certamente, dificulta ao jovem revelar-se um “não-leitor” ou alguém que pouco valoriza a leitura. Por outro lado, as respostas atestam o valor social da leitura. Embora se leia pouco e menos ainda por opção, o livro e a leitura são reconhecidamente importantes, devido à propagação constante no meio escolar sobre a importância de ler.

Dentre as justificativas dados pelos participantes percebemos uma certa recorrência que foram separadas em três categorias: A primeira consiste nos que afirmam ler para adquirir de conhecimento, como as selecionadas a seguir.

ACMM: Na verdade a leitura abrange vários aspectos para o conhecimento, além de conhecer tais histórias ajuda na escrita e nas interpretações textuais.

LM: Porque conhecemos coisas novas, histórias e aprendemos o que está escrito e posições complexas.

ME: Gosto de ler matérias de jornais e sempre procuro ler algo relacionado a política e fatos históricos.

LS: Porque gosto de me manter informada.

JPV: Gosto de ler alguns sites para que eu possa ter uma opinião formada, leio também a bíblia, pois eu gosto de aprender mais de Deus.

KAR: Porque abre mais meus pensamentos e conhecimentos.

MH: É sempre bom aprofundar mais seus conhecimentos lendo coisas novas.

MPS: Para obter conhecimento, conhecer vários tipos de histórias e tornar o português mais correto na fala.

YN: Porque ler ajuda no conhecimento, abre algumas “portas do conhecimento” e faz com que a pessoa aprenda a ter senso crítico.

BSM: A literatura é um alimento para o corpo humano, através dela encontramos intelectualidade.

LC: Para alimentar a minha mente e conhecer novas palavras.

ME: Pois abrange nosso conhecimento, melhora o vocabulário.

Fica evidente que as resposta em recorte evidenciam a conscientização de boa parte dos participantes quanto a importância da leitura para sua formação intelectual, mas isso não significa que sintam algum tipo de prazer ao ler. A segunda categoria selecionada, dá a entender que conseguem fruir com os textos, vejamos:

NLAS: Gosto de ler é como uma terapia para estresse, é um prazer.(sic)

LSS: Eu gosto de ler mas, só quando o livro é interessante, e tem coisas curiosas e engraçadas, e várias descobertas no percurso do livro.(sic)

GB: Porque eu me sinto bem lendo.

PHLS: Permite a criação, a imaginação de algo, o que deixa a leitura mais cativante.

NLSS: Pois você pode ter um contato mais profundo com os personagens, chegando a sentir seus próprios sentimentos

A importância da leitura nesses depoimentos está voltada para o desenvolvimento da imaginação, como as respostas de PHLS e de NLSS, como também ato prazeroso ler por *hobby*, de acordo com as respostas de GB e NLSA. A última categoria é formada pelos que sinalizam as duas situações anteriores o prazer e aquisição de conhecimento:

NWAS: Porque além de adquirir conhecimento é algo prazeroso

BMC: é algo prazeroso interessante, fica até melhor para se expressar.

ABWA: Gosto de ler noticiário e romance.

FN: Porque conhecemos palavras novas, histórias e imaginamos o que está escrito.

EFC: Porque é muito bom para estimular o meu conhecimento e me faz bem.

AMA: Enriquece o conhecimento e também me distrai.

Nesses últimos depoimentos observamos a representação das duas categorias anteriores, pois conseguem, através de uma atividade que lhes dá prazer, racionalizar a aquisição de conhecimento. Em contrapartida, há o caso de quem diz gostar de ler, mas, muitos textos não conseguem fazer sentido para ele, como é observado no depoimento de NS: "Só que às vezes não consigo entender muitos textos. Mais (sic) gostei do livro menina morena é muito interessante". Este depoimento revela a deficiência na formação leitora deste sujeito, uma vez que se os textos não fazem sentido para ele, não há como gostar, pois, para chegar à fruição, é necessário entender o que está sendo lido. Já o participante que assumiu não gostar de ler, nos aponta a falta de interesse pela leitura/estudo GT: "não tenho muito interesse", isso talvez ocorra pela mesma dificuldade apontada por NS, uma formação que não estimulou a leitura, nem mesmo a desenvolveu ao nível da compreensão superficial.

A tabela a seguir apresenta os resultados para questão 2, foi perguntado aos colaboradores "Se você gosta de ler, que tipo de leitura mais aprecia?".

**Tabela:1**  
**Tipos de leitura apreciada pelos colaboradores**

	Porcentagem
Literária	45%
Não literária	11%
Ambas	44%

**Resposta à pergunta 2 " Se gosta de ler, que tipo de leitura mais aprecia?"**  
**FONTE: Questionário dos alunos (Apêndice)**

Uma boa notícia é que boa parte dos jovens apontam preferência pela leitura, somente, de texto literário como romance, conto, poemas e crônica atingindo o percentual de 45%, enquanto os que indicaram somente textos não-literários como texto jornalísticos, notícia, reportagem, entre outros, atingiu apenas 11%, os restantes dos participantes indicaram ambas as opções, texto literários e não literários, ficando com a margem de 44%. Acreditamos que a alta indicação dos textos literários se deve à necessidade de ficção que a humanidade apresenta, somos estimulados a desenvolver o nosso imaginário pela narração da história que nos envolve, pois "a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente". (TODOROV, 2009, ps. 23 e 24).

Na questão 3, foi perguntado aos colaboradores "Quais livros você já leu?". Nota-se que as escolhas foram bastante variadas indo do clássico cânone, aos *best-sellers*, à literatura infanto-juvenil, à autoajuda, entre outros. Conforme quadro a seguir.

**QUADRO 3:**  
**Lista de livros citados pelos participantes da pesquisa**

NOMES DOS LIVROS	NÚMERO DE VEZES QUE FOI CITADO
Romeu e Julieta	8
Triste Fim de Policarpo Quaresma	8
A última música	6
A culpa é das estrelas	5
O alienista	4
O menino do pijama listrado	4
Crepúsculo	4
Manifesto comunista	4
Diário de um banana	3
As crônicas de Nárnia	3

O cortiço	3
Fallen	2
Os Lusíadas	2
Querido John	2
Ana e beijo francês	2
Amanhecer	2
O pequeno príncipe	2
A cabana	2
Beijada por um anjo	2
Jogos vorazes	2
A menina do casaco vermelho	1
A árvore das lágrimas	1
A pirâmide vermelha	1
A bailarina fantasma	1
A estrela que nunca vai se apagar	1
A menina que roubava livros	1
Aventuras de um chinelo	1
Diário de uma paixão	1
Cartas para Julieta 1	1
Coisas de mulheres inteligentes	1
Entre deuses e monstros	1
Estrelas tortas	1
Filhos brilhantes alunos fascinantes	1
Hilda Furacão	1
Iracema	1
Marcada	1
Menina morena	1
Melhor que comprar sapatos	1
Memórias Póstumas de Brás Cubas	1
Morri para viver	1
Mulher V	1
No mundo da lua	1
O assassino das cinco estrelas	1
O casamento	1
O encontro	1
O discípulo da madrugada	1
O futuro da humanidade	1
O milagre	1
Querido diário otário	1
Viagem ao centro da terra	1
Volta ao mundo em 80 dias	1
12 horas de terror	1
16 luas	1
50 tons de cinza	1

Dos livros indicados pelos colaboradores fica evidente a presença de seis títulos da literatura clássica, e que dois deles - Romeu e Julieta e Triste Fim de Policarpo Quaresma - estão no topo da lista como os mais lembrados por eles, mesmo que isso possa ter ocorrido por indicação nas atividades das aulas de literatura, eles se fazem presentes no relatório desses alunos, e que, ao indicarem como livros lidos, significa

que foi uma leitura que marcou, que ocupou lugar em sua memória, e por mais esforço que lhes tenha exigido, houve para esses a possibilidade de vivenciar uma experiência com o texto canônico, o que, possivelmente, sem a indicação escolar, dificilmente outras práticas sociais lhes proporcionariam o contato com esse gênero textual.

Observamos, através dos outros títulos indicados, que os jovens são leitores de uma literatura mais comercial, indicada pelos meios de comunicação, sobretudo jornais e revistas, nas listas dos mais vendidos. Obras que circulam cada vez mais rápido e por isso contribuem para iniciação de alguns adolescentes à leitura. A leitura desses gêneros da literatura de massa justifica-se por apresentarem ingredientes que agradam aos jovens, que reivindicam uma literatura de entretenimento e tendem a recusar o esforço de leitura colocado pela literatura clássica.

Na questão número quatro procurou-se saber: "Que mais o motivou a ler?" as respostas dadas à essa questão estão na tabela a seguir.

**Tabela:2**  
**Motivação para leituras**

	Porcentagem
Indicação de um amigo	15%
Atividades escolares	23%
Indicação de um amigo e atividades escolares	27%
Atividades escolares e por outro motivo	8%
Outros motivos	27%

Resposta à pergunta 4 " Que mais o motivou a ler?"

FONTE: Questionário dos alunos (Apêndice)

A motivação para a prática de leitura entre os jovens é variada, mas duas se destacam, a primeira é a leitura por indicação de um amigo com 27% das indicações e a outra, no entanto, apresenta-se como fator surpresa, por contrariar o discurso corrente de que a leitura por indicação de atividade escolar desestimula ou desfavoreça o contato com a leitura, pois 58% do total dos alunos apontaram esta opção como o motivo de suas leituras.

Logicamente que se estabelecia uma relação simples e direta entre a postura do professor e suas práticas de ensino com o interesse dos alunos pelas leituras propostas, pois algumas dessas práticas podem ser arriscadas e redutoras, já que

outros fatores influenciam na relação do estudante com a recepção do texto literário. Por isso, acreditamos em uma prática de leitura mais democrática, em que os alunos participem das negociações discursivas acerca do texto lido, que possam encontrar espaço para se manifestar e interagir com outros sujeitos, ou por sentir prazer e reconhecimento nos desafios que enfrenta e a história lida, passe a ter uma visão de mais simpatia em relação às indicações de leitura para atividades escolares.

Outro fator que chamou atenção foi o índice relativamente alto de alunos que indicaram o item "Outros" 35% do total. Na especificação, nota-se que os colaboradores, ao indicarem esse item, não discordavam das outras opções, mas desejam apenas indicar suas opções particulares, como as relatadas a seguir.

LSS: Interesse em saber da vida real de alguém.

ACMM: A vontade de conhecer tal história por parecer interessante.

NLAS: Interesse próprio, pois vou fazer faculdade de direito.

LM: Melhorar a aprendizagem.

ME: Para ficar por dentro das atualidades.

EFC: Para passar o tempo.

MPS: Por gostar.

GB: Eu gosto de ler.

PHLSS: Necessidade de aprimoramento linguístico.

NLSS: Curiosidade.

Nesse caso, as opções indicadas apenas confirmam as tendências verificadas em relação a questão 1, que atestam o valor social da leitura, como na indicação de LM, ME e PHLSS, que afirmam melhorar a aprendizagem, o aprimoramento linguístico e manter-se atualizados através da leitura. Tais afirmações somam-se ao que foi dito pelos outros participantes da pesquisa, como o que diz MPS e GB para quem a leitura causa prazer, um espaço de entretenimento, de fruição estética ou reflexão sobre o ser humano como a indicação de LSS: "Interesse em saber da vida real de alguém" e ACMM: "A vontade de conhecer tal história por parecer interessante".

Destes dados, podemos extrair algumas conclusões importantes, como o papel da escola como agente formador de leitores e do gosto literário, visto que o contato com o texto literário, experiência que, na juventude, é principalmente a escola que vai oferecer. Independentemente da forma como o professor conduz e desenvolve as atividades com o texto literário (por meio de provas, de debates, de trabalhos criativos, etc.), é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literário.

Na segunda parte do questionário perguntamos sobre os hábitos dos colaboradores em utilizar a internet. Nesta questão, perguntou-se: você tem acesso à internet? Do total de alunos participantes apenas um disse não ter acesso, por morar na zona rural. A pergunta seguinte foi sobre que aparelho eletrônico eles possuíam para acesso à rede, as respostas estão representadas na tabela a seguir.

**Tabela:3**  
**Aparelhos que os jovens possuem para navegar na internet**

	Porcentagem
Celular	85%
Notebook	40%
Computador de mesa	35%
Tablet	11%

**Resposta à pergunta 7 " Se tive acesso à internet, qual aparelho você tem para utilizar?"**

**FONTE: Questionário dos alunos (Apêndice)**

O destaque das respostas a essa questão é que grande maioria (85%) dos estudantes utilizam o celular para navegar no ciberespaço, ultrapassando o notebook (40%), o computador convencional (35%) e o tablet (11%). Na questão seguinte, procuramos verificar: "Com quais finalidades você utiliza a internet?" Ao que os alunos responderam

**Tabela:4**  
**Finalidades do uso da internet**

	Porcentagem
Redes Sociais	85%
Assistir filmes (vídeos)	55%
Estudar	70%
Fazer algum tipo de pesquisa	85%
Outros (ler livros online)	5%

**Resposta à pergunta 8 " Com que finalidade você utiliza a internet?"**

**FONTE: Questionário dos alunos (Apêndice)**

Essa questão procura verificar para que fins os estudantes de hoje utilizam a internet, embora já esperávamos que a grande maioria apontasse as redes sociais

(85%) como principal motivo de uso do ciberespaço, foi surpreendente que essa mesma porcentagem foi apontada por aqueles que afirmam fazer algum tipo de pesquisa (85%), e em número aproximado estão os que indicaram que a utilizam também para estudar (70%). Mesmo que a porcentagem dos que afirmam ler livros online seja bastante pequena, não se deve desconsiderar que esse suporte está entre os mais utilizados para leitura por esses jovens, o que é confirmado pelas respostas às perguntas de número nove e dez: “Quanto do seu tempo passa utilizando a internet?” “O que mais você lê na internet que seja do seu interesse?”.

**Tabela:5**  
**Tempo de utilização da internet**

	Porcentagem
De 3hs a 4hs	50%
De 5hs a 6hs	20%
De 6hs a 8hs	10%
O dia todo / Toda hora / muito tempo	20%

Resposta à pergunta 9 “ Quanto do seu tempo passa utilizando a internet?”

FONTE: Questionário dos alunos (Apêndice)

**Tabela:6**  
**Leituras realizadas na internet**

	Porcentagem
Reportagens/Notícias/Sites jornalísticos/Jornais	70%
Livros/Contos	20%
Informações e novidades/Fofocas	16%
Documentários	10%
Coisas da história/Fatos políticos	10%
Astronomia e principal buracos negros	5%
Noticiários policiais	5%
Curiosidades	5%
Filmes	5%
Blog de igreja	5%
Como fazer redação	5%
Noticiários policiais	5%

Receitas	5%
----------	----

Resposta à pergunta 10 " O que mais você lê na internet que seja de seu interesse? "  
 FONTE: Questionário dos alunos (Apêndice)

A amostragem sobre o tempo dedicado ao ciberespaço mostra que a maioria das leituras realizadas por esses jovens acontece no ambiente virtual, independentemente das preferências de gêneros textuais, como pode ser visto na tabela número seis, diversas preferências de gêneros textuais são apontadas pelos colaboradores. Nesse contexto, a leitura adquiriu um novo sentido com o advento da internet, a facilidade de transitar de um espaço a outro e a velocidade da informação requerem novas formas de ler, não se ler apenas o verbal, mas também, o não verbal – imagens, desenhos. Surgindo com isso, um novo perfil de leitor.

Por pensar neste leitor da era digital é que incluímos o *fandom* na pesquisa, por ser um sistema literário que surgiu na virtualidade do ciberespaço, um sistema que demonstra a (re)apropriação de leitores dos diversos gêneros literários e midiáticos – neste trabalho nos ateremos apenas ao literário, fazendo da recepção e da produção textual uma forma de auto representação destes leitores.

Para verificar o conhecimento dos colaboradores sobre este assunto é que fizemos a pergunta onze: "Você sabe o que é *fanfic*?". Dos participantes da pesquisa apenas 60% sabiam o que é *fanfic* enquanto que os outros 40% disseram desconhecer totalmente do que se trata. A pergunta de número doze foi destinada aos que conheciam: "Se conhece *fanfic*, você já visitou algum site deste tipo? Qual ou quais?". Dos 60% que disseram conhecer *fanfic*, 20% disseram nunca ter visitado um site deste tipo e 80% disseram ter visitado e citaram três destes sites, tais: *Whatpad*, *Niah Fanfic* e *Animes.com*.

Esses dados confirmam que os jovens leem e produzem seus textos em ambientes virtuais, pois ao responderem à questão de número doze alguns afirmaram que não só frequentam os sites de *fanfics*, como também participam de comunidades como essas, lendo publicações de seus pares e publicando suas próprias produções.

### 3.3 CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesta seção, apresentamos a análise crítico-descritiva das etapas do letramento literário, utilizadas durante a intervenção aplicada na leitura da obra *A hora da estrela*,

de Clarice Lispector. Na abordagem, apresentamos e discutimos a postura didático-metodológica da aplicação de cada estratégia do letramento literário – motivação, introdução, leitura e interpretação. Serviu-nos de *corpus* para esta análise as interações em sala de aula - depoimentos colhidos no diário de bordo feito pelos alunos, dia a dia - durante o processo de intervenção, assim como os textos produzidos por eles e postado no *blog Leitores nas Estrelas*.

Iniciamos as atividades propostas na UD com a música *Sampa* de Caetano Veloso, objetivando a preparação dos alunos para o texto a ser lido, para isto, em um primeiro momento, a música foi apenas ouvida sem o acompanhamento da letra impressa, findada a audição, os alunos foram questionados sobre o entendimento e apreciação do que tinham ouvido, logo em seguida, ouvimos mais uma vez, agora, acompanhada da letra impressa, situação que facilitou o entendimento da mensagem e direcionou os questionamentos feitos sobre a mesma. Os alunos ressaltaram aspectos como a mudança do autor para uma grande cidade, suas expectativas e desapontamento com a realidade encontrada. Foram levantados, ainda, aspectos intertextuais presentes na música. Pretendia-se, com essa atividade, motivar os colaboradores para a leitura do livro, através da inserção do texto a ser lido em um contexto semelhante ao exposto pela música.

A aula seguinte foi destinada à introdução da obra, fase em que o letramento literário (COSSON, 2006) defende como preparação para o primeiro contato com livro. Neste contexto, foram feitos dois questionamentos aos colaboradores: o que seria a hora da estrela na vida de uma pessoa? E o que faz com que uma pessoa seja notada na sociedade?

A seguir são transcritas algumas respostas para a primeira pergunta.

“A realização de um sonho”; “alcançar o sucesso”; “obter mérito e ser reconhecido”; “superação, estar com uma doença grave e obter cura”; “passar no vestibular”; “passar no concurso”; “ganhar na mega sena”; “viajar o mundo”; “ser fazendeiro no Pará”; “ter carro novo”; “formar, conquistar sonhos”; “ser livre”; “alcançar reconhecimento profissional”; “pós-doutorado em engenharia civil”.

As respostas dadas à primeira questão são bastante semelhantes, o que nos remete ao consenso de que “a hora da estrela” está relacionada ao sucesso e à realização pessoal, observando o alcance do caráter metafórico da expressão. Nas

respostas dadas à segunda pergunta não se trata mais apenas da realização pessoal, com o destaque para o que a sociedade veria como modelo a ser seguido. Vejamos:

“Status social”; “cargo”; “poder”; “beleza”; “pessoas que obtêm talentos” (sic); “alguém que faz algo importante (criador do *facebook*)”; “pessoa famosa”; “atriz”; “jogador de futebol”; “ser rico”; “ser benevolente”; “postagens no *facebook*”.

Depois de discutidas as respostas dos alunos, revelamos o título do livro que iríamos ler, o que gerou bastante inquietação entre os alunos. Dentre os comentários feitos por eles, há um que desejamos destacar, o de B.S.M. que nos questionou “por que a senhora não fez assim com os outros livros que lemos?”. Acreditamos que houve, diante dessa pergunta, o que é definido como *acidente*, um dos regimes de interação apresentados pela sociossemiótica, descrito por Silva como “uma bem-aventurança, de um acontecimento feliz” (2014, p. 234). Acontecimento feliz, porque a estratégia utilizada para a apresentação da obra mudou a forma de encerrar a leitura do texto canônico: a aluna leria a obra não apenas por exigência da tarefa escola, mas por aguçar a curiosidade sobre o enredo da narrativa, já que a estratégia agora parecia implicar também o prazer e o imprevisto.

Na aula seguinte, continuamos a introdução da leitura, agora através da apresentação física do livro *A hora da estrela*, em que foram lidas capa, contracapa, orelhas do livro, nota prévia e dedicatória da obra, atividade que inseriu alguns dados bibliográficos da autora, como também esclarecimentos sobre o seu estilo literário. Nessa aula, estipulamos um prazo de quatro dias para a leitura das primeiras páginas do livro, em que o nosso próximo encontro destinava-se ao compartilhamento das impressões dessa leitura.

Foi destinada uma aula para a apresentação do que é *fandom* e *fanfiction*, objetivando familiarizar os participantes com o suporte a ser utilizado para a troca de conhecimento sobre a obra lida, bem como as atividades a serem desenvolvidas a partir dela. Nessa ocasião, os alunos conheceram o *blog Leitores nas estrelas*.

### IMAGEM 8: *BLOG Leitores nas Estrelas*



Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Nessa aula foi explicado que os materiais utilizados durante a intervenção estariam disponíveis no *blog*, como o livro *A hora da estrela* em *PDF*, links que poderiam acessar para conhecer mais sobre a autora e seus livros, ouvir a música *Sampa* e ler os outros textos utilizados nos intervalos de leitura. Apresentamos, ainda, como poderiam fazer comentários sobre esses materiais e que para isso teríamos algumas orientações em sala de aula.

Valendo-nos das recomendações de Cosson (2006) para o acompanhamento da leitura e interpretação, a obra foi dividida em três momentos para compartilhamento as impressões de leitura. Com isto, os alunos refletiam sobre o processo de leitura e mobilizavam estratégias para a compreensão o texto. Entre os momentos de compartilhamento da leitura foram realizados dois intervalos pontuais, que serão descritos no decorrer desta seção.

No primeiro momento de compartilhamento da leitura foi sugerido aos participantes da pesquisa que discutissem, em duplas, acerca do que entenderam das primeiras páginas do livro. Na sequência, foram tiradas algumas dúvidas, tais como o exercício de metalinguagem utilizados pela autora e a criação de um autor fictício para a obra. Ao final das discussões, os alunos produziram comentários, a serem postados

no *blog Leitores nas Estrelas*, com suas respectivas impressões sobre a leitura das primeiras páginas do livro. Alguns desses comentários estão transcritos a seguir, os quais sinalizamos numericamente.

### IMAGEM 9:

#### Comentários postados no *blog*

##### Comentário 1

No início do livro, nota-se que o narrador (Rodrigo S.M., morador do Rio de Janeiro) começa com uma reflexão sobre a vida, de como o mundo começou, enfim, fazendo rodeios para então começar a contar a história de Macabea, uma moça que ele "pega no ar de relance um sentimento de perdição no rosto da nordestina", onde ele sente necessidade de escrever sobre ela e a descreve com desdenho, dando impressão ao leitor de uma paixão implícita.

##### Comentário 2

O início do livro foi de difícil entendimento por parte da dupla, já que, era um maneira nova de se contar uma história para ambos, "os bastidores da história" seria uma boa expressão para a mesma, nós não sabíamos quando a história de fato havia começado (risos).

##### Comentário 3

A primeira impressão que nós tivemos das primeiras páginas lidas do livro "A hora da estrela" é que Rodrigo S.M. tem uma relação bastante confusa com a personagem de quem irá falar, pois ao mesmo tempo que ele a exalta ele a difama. No início ele tenta explicar ao leitor a história que pretende contar, mas acaba deixando o texto ainda mais confuso.

##### Comentário 4

No livro "A hora da estrela", Clarice Lispector cria o personagem fictício Rodrigo S.M. para contar a história de uma nordestina de dezenove anos. O narrador inicia fazendo várias reflexões com o uso de muita metalinguagem falando de si, tendo que se rebaixar ao nível da moça pobre e incompetente que só tinha um curso de datilografia, deixando explícito o conflito que vive para escrever o livro. Rodrigo se sente na obrigação de falar sobre aquela jovem da qual ele demonstra não ter piedade, falando dela com menosprezo e introduzindo-a aos poucos na narrativa, deixando o leitor cada vez mais curioso para saber sobre o destino da moça tão humilhada, que até então, não se sabe o nome.

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

O que podemos observar nesses comentários, assim como, em outros publicados no *blog* é que o nosso aluno não é um leitor passivo, reage ao texto (BERTRAND, 2003), deixa de ser um mero receptor, que simplesmente descreve o que entendeu das páginas lidas, para, ao contrário, expressar seu ponto de vista sobre a temática, sobre a linguagem, sobre as escolhas do autor: "a descreve com desdenho(sic), dando a impressão ao leitor de uma paixão implícita" (comentário 1); "tem uma relação bastante confusa com a personagem de quem irá falar, pois ao mesmo tempo que ele a exalta ele a difama" (comentário 3); "Rodrigo se sente na obrigação de falar sobre aquela jovem da qual ele demonstra não ter piedade, falando dela com menosprezo" (comentário 4). Os comentários deixam claro que os leitores dispõem

de estratégias de leitura, que reúnem pistas para concluir e avaliar subjetivamente o que estão lendo. Realizam, desta forma, uma leitura cursiva<sup>6</sup>, em que o sujeito leitor completa o texto, imprimindo para tanto, sua forma de pensar e sentir na leitura que faz (ROUXEL, 2012).

A aula seguinte destinou-se ao primeiro intervalo, etapa do letramento literário que consiste em focalizar sobre o tema da leitura, inserindo-se textos menores que tenham ligação com o texto maior (COSSON, 2006). Para isso, utilizamos o texto “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira. Nessa atividade, além de falarmos um pouco sobre o estilo literário de Manuel Bandeira e sua inserção no que se compreende como a primeira fase do Modernismo, foram debatidos temas relativos ao poema, tais como: condições de vida subumanas, subemprego e morte.

Neste poema narrativo, Bandeira nos dá três informações genéricas sobre personagem central do poema, o emprego, o local onde mora e o apelido João Gostoso. Essas informações nos fazem perceber que João vive à margem da sociedade e que a personagem representa a figura de milhões de pessoas que se encontram na mesma situação. Assim como Macabéa, a protagonista de *A hora da Estrela*, que também vive à margem da sociedade, sem perspectivas de mudanças e é tratada com indiferença pela maior parte das pessoas com que convive.

A segunda ocasião de compartilhamento da leitura da obra *A hora da Estrela* se referia às páginas de 27 a 61. Nesta fase, houve bastante participação da turma, pois os alunos descreveram esse trecho da narrativa como o mais jocoso. O decurso das páginas selecionadas é recheado de diálogos, estabelecidos entre Macabéa e Olímpico, por isso sugerimos que fossem formadas duplas para leitura interpretativa de algumas das passagens. Os colaboradores, ainda, comentaram sobre as partes que mais gostaram e contextualizaram, oralmente, aspectos que se associam à sociedade em que vivem. Como atividade extraclasse, foi solicitado aos alunos a escolha de algum trecho das páginas lidas até então com o qual tivessem se identificado para utilizar como citação no *blog Leitores nas Estrelas*.

---

<sup>6</sup> Conforme Rouxel (2012) leitura cursiva é a denominação, dada atualmente na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa.

**IMAGEM 10:**  
**Citações de trechos de *A Hora da Estrela***

"Acho que não sou muito gente".  
Macabéa em *A Hora da Estrela*. Clarice Lispector.

"Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe."

Rodrigo S.M. em *A hora da Estrela*.  
Clarice Lispector.

"Quem já não se perguntou: sou um monstro  
ou isto é ser uma pessoa?"  
Clarice Lispector (*Gosto bastante de coisas filosóficas*)

"Porque todos nós somos um e quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito  
ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa que ouro."  
Rodrigo S. M. em *A hora da Estrela*.  
Clarice Lispector.

"Cada coisa é uma palavra. E quando não se a tem, inventa-se-a".  
Rodrigo S.M. em *A hora da Estrela*. Clarice Lispector.

"Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim"

Rodrigo S. M em *A hora da estrela*  
Clarice Lispector

"O pecado me atrai, o que é proibida me fascina."  
Rodrigo S. M. em *A hora da Estrela*. Clarice Lispector

"Muitas coisas sabia que não sabia entender."  
Rodrigo S. M. em *A hora da Estrela*. Clarice Lispector, p. 56

Mas sabendo antes para não esquecer que a palavra é fruto da palavra. A palavra tem que se parecer com a palavra. Rodrigo S.M em "*A hora da estrela*" de Clarice Lispector  
Página: 20

" Desculpai-me mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendou pouco pois descobri que tenho um destino" Página 15

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Para executarem a atividade, tiveram que voltar ao texto lido para uma segunda leitura, agora mais minuciosa e detalhada a fim de escolher a frase mais curiosa, atrativa, interessante. Tal prática era para nós importante porque pressupunha romper com uma abordagem estritamente formal, dando espaço para a subjetividade, as impressões sobre a leitura, que contribuiriam para aprofundar suas experiências de leitura (ROUXEL, 2012).

O segundo intervalo foi direcionado a partir da leitura do conto "A cartomante", de Machado de Assis. A leitura do conto foi realizada de forma compartilhada, com algumas pausas para sanar algumas dúvidas sobre o enredo da história. Em seguida, levantamos questionamentos sobre o assunto principal da trama lida, quando alguns alunos constataram que se tratava de credices populares, e outros fizeram referência à temática do triângulo amoroso. Considerando o modo como se encarava a traição na época em que foi escrito, só haveria um final previsto: a morte dos amantes traidores. Outro elemento observado pelos colaboradores é que este texto machadiano é uma narrativa lenta, porém com final sintético e repentino, resumindo-se em apenas um parágrafo. Como tínhamos aulas conjugadas, assistimos ao vídeo de uma releitura do mesmo conto, disponível no site *Youtube* em <https://www.youtube.com/watch?v=jkjJfITn4nw>.

O compartilhamento da leitura das últimas páginas do livro ocorreu em forma de diálogo, que procurou envolver o texto, o sujeito leitor e a comunidade de leitores inseridas nessa atividade. Nesse momento, atentamos para o interior da leitura, página a página, travando um debate acerca da construção do desfecho, a intertextualidade presente em algumas falas do narrador, a lentidão no desenrolar dos fatos, o que gerou uma expectativa em relação ao final da história. O desfecho não agradou uma boa parte dos leitores, por motivos diversos, mas, principalmente, pelo fato de a personagem principal ter tido sua "hora da estrela" no momento da morte, o que para eles foi tido como injusto, uma vez que esperavam uma redenção para Macabéa, uma forma de compensação pela vida sofrida que teve.

Aproveitamos dessa insatisfação para pedir que contextualizassem a obra com a vida real, questionando sobre a quantidade de pessoas que poderíamos encontrar, cotidianamente, com trajetórias de vidas semelhantes à da protagonista e que nem por isso tiveram " finais felizes". Tentamos, com isso, destacar a importância da verossimilhança no texto.

Findado o momento de leitura e interpretação intrínseca, passamos para a interpretação exterior, ocasião em que se concretiza "a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2006, p. 65). Buscamos verificar, através de questionamentos orais, de que forma esta experiência de leitura poderia ter tocado seus sentimentos com relação ao mundo, pela verdade que a obra revela.

Por intermédio de questionamentos acerca do tratamento dado à protagonista pelo narrador, as relações estabelecidas entre os outros personagens e a personagem principal, entre outros, buscamos a partilha dos possíveis sentidos criados individualmente, e completados pelas acepções dos colegas. A partir desta discussão, foi solicitada a produção de um texto que abordasse o entendimento e a apreciação da leitura e, que fosse inserida a relação da obra principal com outros textos lidos durante a intervenção, bem como com outros que fizessem parte de repertório deles e que pudessem apresentar alguma relação histórica ou temática com o livro de Lispector. A seguir, selecionamos alguns dos textos produzidos e postados no *blog*.

### IMAGEM 11:

#### Textos sobre a apreciação da leitura

##### Texto 01

###### Spoiler

A história de *A hora da estrela* de Clarice Lispector é muito semelhante com a realidade de vários brasileiros, uma vida muito sofrida, muitas humilhações, má alimentação e por ventura era bastante monótona. No decorrer da história Macabéa encontra Olímpico na chuva e daí por diante começa um romance, acontecem vários encontros e a cada dia surgem conversas confusas, porém Macabéa gostava de conversar com ele.

Depois de algum tempo Macabéa apresenta Glória para Olímpico e logo após ocorre a traição, e isso coincide com o conto *A Cartomante* de Machado de Assis, onde Rita e Camilo traem o Vilela marido e amigo de ambos. Após o término com o Olímpico, Macabéa vai a cartomante para saber o que o futuro lhe reserva.

Ao sair de lá estava muito feliz, pois a cartomante se lhe disse o que queria ouvir, dizendo que ela se casaria com um estrangeiro rico, mas quando ia atravessar a rua foi atropelada por um carro e morreu. O que assemelha-se a morte de João Gostoso, personagem do Poema Tirado de *Uma Noite de Jornal* de Manuel Bandeira, pois ele estava feliz quando morreu afogado.

O final do livro deixou a desejar, a morte a Macabéa foi simples e não nos impactou, esperávamos um final baseado em contos de fadas, onde ela se casa ou pelo menos deixa de sofrer por não ser igual às demais pessoas. Mesmo não satisfazendo ela teve a hora da estrela assim que morreu, do mesmo modo que João Gostoso teve.

##### Texto 02

*A Hora da Estrela* de Clarice Lispector em nossa opinião deixou a desejar, primeiramente pelo tratamento que o narrador tem com a personagem Macabéa, pois ao mesmo tempo que ele diz que a ama, ele a humilha pela aparência, personalidade e pela pobreza.

A relação da personagem principal com os outros personagens também não é boa, começando por Olímpico que foi seu namorado, mas era muito rude com ela. Os dois tinham uma semelhança, eram migrantes que vieram do nordeste, o que nos faz lembrar a música *Sampa* de Caetano Veloso, que é uma narrativa da experiência da vinda do cantor para São Paulo.

Glória que trabalhava com Macabéa também a tratava mal e acabou roubando o namorado da nordestina. O chefe tinha pena dela, mas também a tratava com desprezo. Quando ela foi ao médico, ele achou mais cômodo falar que ela estava fazendo dieta do que doente, mesmo ela tendo uma aparência extremamente magra por realmente não ter muito para comer.

No final da história Macabéa resolveu procurar uma cartomante e ela diz apenas o que a nordestina gostaria de ouvir, assim como no conto A Cartomante de Machado de Assis. Mas o que as cartomantes dizem não acaba acontecendo.

Logo após a personagem principal sair da casa da cartomante acaba sendo atropelada e morre tendo a sua hora da estrela que nos faz comparar com O Poema Tirado De Uma Notícia De Jornal de Manuel Bandeira, em que o personagem João Gostoso tem seu único momento de estrela somente pelo fato de sua morte ter sido trágica, assim como a de Macabéa. O livro nos decepcionou pela forma em que os acontecimentos se desenrolaram na história e pelo final inesperado.

### Texto 03

Gostei do livro pela sua forma incomum de contar a história de Macabéa. Rodrigo S. M não tem piedade quando descreve a nordestina e isso me chamou atenção, gerando cada vez mais curiosidade no livro.

O livro A Hora da Estrela trata de um grande problema social enfrentado na vida real que é a migração, onde Macabéa e Olímpico são nordestinos que migram em busca de uma melhor qualidade de vida fato que também é contado na música Sampa de Caetano Veloso, gerando uma intertextualidade entre a canção e a narrativa.

Macabéa é geralmente menosprezada por Glória e pelo médico, usada por Olímpico e enganada pela Cartomante. Macabéa, assim como Rita (personagem do conto A Cartomante) foram enganadas por, como diziam os gregos às mulheres adivinhas, pitonisas. A pobre nordestina nunca fora notada, só é enxergada, de fato, no momento de sua morte que é o significado do título A Hora da Estrela. João Gostoso (do Poema tirado de uma notícia de jornal) é pobre como Macabéa e também tem sua "hora da estrela" no momento de sua morte onde vira notícia de jornal. Por ser uma pessoa comum e desfavorecida financeiramente a única forma de vir aparecer no jornal seria assim ou se ganhasse na loteria (risos).

### Texto 04

#### A Hora da Estrela

No livro de Clarice Lispector, A Hora da Estrela, é retratada a história de Macabéa, uma nordestina que foi morar com a tia após a morte dos pais e depois de um tempo foram para o Rio de Janeiro em busca de algo melhor.

Porém, a vida na cidade grande não era fácil. O que também é retratado na música Sampa de Caetano Veloso.

Ao decorrer do livro, Macabéa passa por diversas situações e humilhações, tanto do namorado (Olímpico), quanto da sua melhor amiga (Glória). Uma dessas humilhações foi quando Olímpico traiu Macabéa com sua melhor amiga, a Glória.

Apesar da traição de ambos, Macabéa ainda mantém amizade com Glória. A falsa amiga alega que a traiu por indicação da Cartomante que afirmou que era o certo. Glória aconselha Macabéa a pegar seu exemplo e ir a Cartomante, para ver se ainda tem algo de bom em seu futuro.

Ao chegar à Cartomante, é iludida por ela ao dizer que seu futuro seria maravilhoso, com direito a um homem estrangeiro e uma vida próspera. O que não aconteceu, pois ao sair da Cartomante, Macabéa foi atropelada e morta.

O que se assemelha ao conto, A Cartomante, de Machado de Assis, que também acaba em morte, após Camilo consultar a cartomante.

A história nos faz refletir sobre algumas vidas solitárias das pessoas que vivem em cidades grandes. Principalmente, dos mais pobres. O que nos faz lembrar do O Poema Tirado de Uma Notícia de Jornal, de Manuel Bandeira, que conta a história de João Gostoso que era um homem solitário e trabalhador, que após se embriagar acaba morto dentro de um lago, do mesmo modo que Macabéa acabou morta no meio da rua e ambos não fizeram falta para ninguém.

Não gostamos do final, pois Macabéa teve um final muito triste. Optaríamos por um final mais feliz, pois a vida real por si só já é bastante triste. E os livros são uma boa forma de fugir da realidade.

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Clément citado por Rouxel expõe que o comentador de um texto inventa seu objeto, faz em seu comentário uma investigação que o torna seu próprio texto de leitor, um texto que está em construção, que é produzido a partir de um esforço para capturar e imobilizar o texto lido (2012, p. 279).

Para realizar tal atividade, o leitor mobiliza estratégia de síntese que vai além do resumo do texto ao demandar uma visão pessoal do que foi lido e é o que se constata nos posts: *“A hora da estrela de Clarice Lispector deixou a desejar [...] o livro nos decepcionou, [...] esperávamos um final de conto de fadas”* (2), ou *“Gostei do livro pela forma incomum de contar a história de Macabéa”* (3).

Acionam-se inferências por meio das quais estabelecem associações com outros textos lidos: *“e isso coincide com o conto A cartomante”*, *“o que se assemelha a morte de João Gostoso”* (1) e *“que também é retrato na música Sampa [...] assim como no conto A cartomante [...] o que nos faz comparar com o Poema tirado de uma notícia de jornal”* (2).

Relacionam o texto com situações sociais amplamente conhecidas: *“a história de A hora de estrela é muito semelhante com a realidade de vários brasileiros”* (1).

Ante o que descrevemos da primeira parte do nosso projeto de intervenção, destinada à leitura propriamente dita da obra literária - que envolveu momentos específicos de motivação, introdução, leitura e interpretação – acreditamos que atende a princípio do *regime do ajustamento* (LANDOWSKI, 2014, 2015). Observamos que, nos momentos de diálogos e debates para o compartilhamento da leitura, os questionamentos feitos à professora sobre pontos específicos da narrativa

e a leitura das postagens no *blog*, favoreceram uma construção conjunta dos sentidos dados ao texto, que foram sendo então reorganizados a partir das trocas de perspectivas distintas, fossem elas de ordem objetiva e formal ou subjetiva.

### 3.4 RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA ATRAVÉS DA ESCRITA CRIATIVA

Para mobilizar os alunos na produção textual de um desfecho diferente do encontrado na obra *A Hora da Estrela*, implementamos oficinas de escrita criativa. As atividades utilizadas nas oficinas foram inspiradas nas propostas de Lamas e Hintz (2002), Pavani e Machado (2003) e Gonzaga e Tutikian (2015).

Para dar continuidade a um texto, não podemos perder de vista alguns aspectos que precisam ser seguidos. Um deles é o que prevê que o autor (o que assume a autoria, como continuador) da história não pode mudar o estilo nem as características que já são próprias do texto base.

Entre estas características essenciais a serem seguidas está a que envolve o narrador, que deve continuar o mesmo. Em função disso, implementamos atividades de leitura com vistas a analisar o narrador de *A Hora da Estrela*. Os alunos então entenderam a necessidade de assumir a perspectiva e o tom de Rodrigo S. M. ao darem continuidade à narrativa. Poderiam escolher outro final, mas não romper drasticamente com o estilo que é próprio da narrativa.

Revisamos com a turma os tipos de narrador existente e pedimos que identificasse em qual dos tipos relatados Rodrigo S. M. se encaixaria. Apontaram que se tratava de *narrador onisciente intruso*. Atividade se fez necessária, uma vez que iríamos dar continuidade à narrativa de *A hora da Estrela*, é importante observar com cuidado as características do narrador, que se coloca como um dos personagens centrais da história, dialogando, ironicamente, como o leitor sobre o estilo de sua narrativa e sobre a protagonista.

Em seguida selecionamos um trecho do livro para leitura e reescrita, em que deveriam trocar de *narrador onisciente intruso* para *onisciente neutro*, atividade que demoraram um pouco a fazer, pois havia trechos que poderiam ser escritos de outra forma e outros que deveriam eliminar, por se tratar de opinião, situação que não acontece no estilo que pretendiam seguir. Para essa reescrita, observamos que a

escrita de Clarice Lispector naquela obra é formada por períodos curtos e a preferência pelo uso de verbos no pretérito imperfeito do indicativo.

A segunda atividade da oficina destinava-se à apresentação à turma de minificções, o que era novidade para os alunos. Discorremos sobre *storyline* e miniconto. Foi explicado que a *storyline* consiste na síntese da história, e por ser concisa é uma boa estratégia para organizar a ideia que pretendesse desenvolver. O miniconto é escrito a partir de uma ideia inicial, deve conter os elementos da narrativa – apresentação de um conflito, seu desenvolvimento e a solução, não ultrapassado cinco linhas. Depois de dadas as instruções sobre este tipo de texto, foi pedido aos alunos que escrevessem suas minificções e postassem no *blog* na seção de escrita criativa. A seguir são reproduzidas cinco delas.

### IMAGEM 12: Escrita da *storyline*

Texto A

1 - *Storyline* :  
E saiu , confiante de que dessa vez a vida lhe retribuiria .

Texto B

1- Sorria. Procurou um arco íris e começou a viver.

Texto C

1-*Storyline*:  
Ao sair da casa da cartomante, brotou nela a esperança.

Texto D

1-*Storyline*:  
Corpo estendido no chão, sentia-se tão grande como um cavalo.

Texto E

1.*Storyline*  
Foi para casa dormir, sonhou com os números da loteria, jogou, ganhou.

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Para produzirem suas minificções, tiveram que refletir de que forma poderiam mudar o destino da protagonista sem desprezar os acontecimentos anteriores da narrativa, que impediriam determinados desfechos, tornando-os inverossímeis. Podemos verificar nas *storylines* reproduzidas anteriormente, que os alunos buscaram seguir a ideia do texto sintético, que apontasse o final, mas que, ainda, não expusessem o desenrolar dos fatos, uma vez que esse momento seria somente para apontarem a

ideia central do que pretendiam desenvolver. No miniconto eles desenvolveram um pouco mais a ideia contida na *storyline*. O desenrolar das *storyline* em forma de miniconto estão expostos nos exemplos a seguir:

### **IMAGEM 13: Escrita do miniconto**

#### Texto A

2 - Miniconto :

Ao sair da consulta , a jovem possuía um sorriso que mal lhe cabia no rosto. Se sentia viva pela primeira vez na vida , como se estivesse nascido naquele momento. Sua alegria era contagiante.

A jovem tinha consigo a certeza de que naquele momento, era uma nova pessoa. Ao atravessar a rua , se deparou exatamente com o que lhe foi revelado , explosão de sentimentos .

#### Texto B

2- Começou a viver como se fosse gente. Um alguém que queria ser e que estava começando a se tornar. Macabéa viu o mundo de outra forma.

Passou a ser menos incompetente e com menos cara de quem pedia tapa. Sorria procurando o arco íris, na esperança do estrangeiro um dia chegar.

#### Texto C

2-Miniconto:

Ao sair da casa da cartomante se viu transformada. A esperança dava brilho ao seu olhar. Resolveu viver. Viver intensamente cada momento, embora ainda não passasse de uma datilógrafa, pois suas condições físicas e intelectuais não lhe permitiam ter perspectivas melhores.

#### Texto D

2- Ela estava enfim livre de si e de mim, não vos assustei, não morreu por um instante, passou logo, não sei porque não matei a moça. Desculpai-me por não matar. É que eu pude evitar a morte. Mas eis que de repente a vejo tetraplégica.

#### Texto E

2.Miniconto

Macabéa saiu da casa cartomante feliz e foi direto para casa, muito cansada, dormiu, quando acordou, assustada, por ter sonhado com números, pensou em jogar na loteria, mesmo tendo certeza que não iria ganhar, quis arriscar e acabou tirando a sorte grande.

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Orientamos quanto às possibilidades de uso da criatividade, mas que não se distanciassem da estrutura estabelecida pelo enredo do livro de Lispector, proposta que não agradou a maioria dos participantes, pois o desejo de boa parte deles era que a protagonista tivesse uma redenção, fosse salva de tanto sofrimento, sugerindo

várias formas de conceder a Macabéa uma compensação. Então, propomos que analisassem, dentro das possibilidades reais, de que forma isso poderia acontecer.

A sugestão de que o texto fosse verossímil não impediu que criassem enredos que apontassem uma possível história de amor para a personagem ou que enriquecessem como em A, B e E. Em outros desfechos, ocorre uma mudança interior na personagem, embora não aconteçam grandes transformações sociais, optando por um final menos dramático em que a vida dela seria preservada como em C e D, ou a constatação que o melhor final realmente foi dado pela autora Clarice Lispector, uma vez que as condições criadas para a continuidade da vida de Macabéa fossem tão ruins que ela preferisse mesmo a morte.

A próxima etapa da oficina de escrita criativa foi dedicada à criação de novos acontecimentos a serem introduzidos na minificção, fazendo com que os textos deixassem essa categoria e fossem ampliados, entre os novos acontecimentos deveriam criar um que fosse a epifania.

Para introduzirmos a definição de epifania, realizamos a leitura compartilhada do conto *Amor*, de Clarice Lispector. Durante a leitura foram feitas pequenas pausas para esclarecer possíveis dúvidas em relação aos fatos narrados, momento em que foi observado o grande fluxo de reprodução do pensamento da personagem, gerado a partir do fato que desencadeou o momento de epifania. Os textos ampliados também foram postados no *blog*, para que os internautas pudessem acompanhar o desenvolvimento dos textos. As ampliações, dos minicontos reproduzidos anteriormente, estão expostas a seguir.

## IMAGEM 14:

### Expansão dos textos - Epifania

#### Texto A

Após o fim da consulta, Macabéa possuía um coração esperançoso. Estava certa de que seria a qualquer momento surpreendida. Se despediu da cartomante e se envolveu em um harmonioso fim de tarde, onde o pôr-do-sol encerrava mais um dia de forma esplêndida.

A cada passo que dava, a moça trazia à tona os dizeres da Madama, enfrentava um conflito interno incansável, tentava se convencer a todo custo, que apesar da vida sempre morna, dessa vez provaria seu lado fervoroso.

À tímida nordestina andava despercebida sem se preocupar com o grande fluxo de pessoas ao seu redor, estava centralizada no que havia escutado. Caminhava em uma calçada, prestes a atravessar a rua, com passos leves, de quem não tinha a mínima pressa para adiar seu destino. Sentia a brisa passear por seu corpo, lhe causando leves calafrios. Quem a via de longe, se questionava o por que de tantos sorrisos repetitivos.

Já era noite, Macabéa perdera tanto tempo imaginando seu futuro, que esqueceu quem era o sucesso do dia. Ao atravessar a rua, a moça se deparou com exatamente o que lhe foi prometido, nunca havia sentido as mãos encharcadas, muito menos o coração desesperadamente acelerado pulsar em si. Tinha a plena convicção de que era ele, não só pelas características físicas descritas, mas pelo turbilhão de sensações que lhe causara.

Apesar do anoitecer, a sensação era do sol iluminando seu rosto. Não sabia como reagir, sua única certeza era que algo havia rejuvenescido em seu interior. Estava incapacitada de dar um passo sequer adiante. Depois de ficar neste estado êxtase, de repente volta a si, percebe que aquele moço está acompanhado por uma bela morena, que o cumprimentava com beijos.

#### Texto B

Começou a viver como se fosse gente. Um alguém que queria ser, mas a mudança não veio assim. Para uma pessoa tão incompetente não pode ser assim.

Macabéa viu carros passarem na rua asfaltada, com motoristas cujo o pescoço ela mal via, já outros se movia como se segurasse algo e girava, seus cabelos voaram sobre os ombros.

A coitada se imaginava num carro. Cercada por perfume que vinha de si.

Ela não tinha carteira de motorista, porém, seu futuro marido rico, deveria ter carro! Como seria dirigir? É chato, com sinais e pessoas lerdas como Macabéa no volante, mas ela não sabia disso. Não sabia que se dirigisse ouviria tantas buzinas! De ouvir? Ela ia ouvir a Rádio Relógio enquanto via prédios passarem ao seu lado.

Decidiu-se sem decidir-se. Porque ela não sabia como decidir, já ouviu tal palavra, usou-a até, mas não sabia como seria a ação.

Um pé a frente do outro, sentiu peso inexistente nas mãos, as levantou, cotovelos rente ao corpo e o peso como a mulher que a fez mudar o olhar de direção. A mulher carregava sacolas de compra, uma mãe de família que mostrava os dentes num arco.

Usou os dedos indicadores para empurrar as maçãs do rosto para cima repuxando os lábios. Um sorriso (com dentes feios e sem emoção, coitada)

- Até parece que um estrangeiro se apaixonaria por você!

A cara de Glória representava a de pessoas invejosas.

Macabéa se surpreendeu ao passar essa palavra pela sua cabeça. Ouvia em uma música. O dia que ela esperava chegara, meio do mês, Seu Raimundo a chamara e lhe deu o salário.

Levou os dedos nos lábios e molhou-os, vira um contador o fazê-lo, o dinheiro passou de uma mão para outra a contagem que ela fazia antes. O sol não brilhava mais no céu, porém um brilho se transparecia de Macabéa.

Fiquei até sem palavra. Ela estava completamente diferente.

Movimentou-se suas pernas até o lugar que ela também não ia (explosão) lojas de roupas. Seus dedos passaram pelos tecidos diferentes, sozinha. Olímpico preferiu Glória por causa das roupas.

Macabéa pegou um vestido, encostou na maciez do fazendo, perto de seus olhos e o cheiro (explosão) precisava de perfume.

Tirou o dinheiro do bolso e deu para o caixa que sorria feliz por Macabéa ter comprado algo, - feliz por ela está indo embora.

Quem iria querer uma pessoa como essa em sua loja? A caixa estava feliz por nem ter precisado atendê-la. Joelho se afastando de joelho, lábios repuxados para cima, dentes a mostra.

### Texto C

Ao sair da casa da cartomante a esperança dava brilho ao seu olhar. Pensava em tudo o que a cartomante havia dito. Realmente acreditava. Mas nem sabia o que fazer para que aquilo acontecesse.

Andando distraída olhando para o céu que estava tão azul como nunca tinha visto antes acabou esbarrando em um homem. Alto, cabelos negros e olhos grandes que observavam seu corpo magro e desnutrido. Sorriu para Macabéa.

– Oi, meu nome é Xavier – disse o homem. Macabéa não sabia o que responder.

– Desculpe, estava um pouco distraída. Meu nome é Macabéa.

A conversa se desenrolou, então ele perguntou :

– Você trabalha?

– Sim, sou datilógrafa. Mas meu grande sonho é ser artista de cinema.

– Que coincidência! Eu trabalho com cinema, já descobri grandes estrelas. Você parece ter talento.

Macabéa se iludiu com aquilo. E pensava que as coisas começavam a melhorar.

– Estou apenas de passagem, amanhã irei embora. Vou produzir um grande filme. Você gostaria de participar?

– Sim! – Respondeu Macabéa eufórica.

– Tem apenas uma condição – disse Xavier.

– Você precisa pagar uma quantia pra que eu possa lançar sua carreira.

Macabéa concordou em dar o dinheiro. Estava muito contente. Foi para casa e mal conseguia acreditar. Eu? Uma artista de cinema? . Pensava esperançosa.

Dormiu e no outro dia, uma manhã ensolarada e monótona, foi mais uma vez para o trabalho. Ao sair de lá com o salário em mãos deparou com Xavier . Inocente, entregou todo o dinheiro a ele com a promessa de se tornar uma grande atriz. Xavier disse para Macabéa o encontrar na estação de trem às 20:00 horas em ponto, pois precisavam ir para a cidade onde o filme seria gravado.

## Texto D

Logo pela manhã Macabéa saiu para ir a cartomante, ao chegar teve uma conversa rápida e satisfatória, pois ouvira ótimas previsões. Macabéa sai e anda distraída pelas calçadas, olha para o outro lado da rua vê uma lanchonete que estava fazendo uma super promoção dois cachorros quentes por 3,00 reais. Como ela gostava muito de cachorro quente, pegou sua bolsa e conferiu quanto tinha, contou as moedinhas que ali tinha e viu que havia a quantidade certa de dinheiro.

Ficou tão impressionada com aquela promoção que ao atravessar a rua não percebeu que o sinal havia fechado, então surgiu em sua frente um carro que vinha em alta velocidade, que a pegou em cheio, naquela hora tudo escureceu para ela.

Ao acordar, olhou para o lado e deparou-se com Olímpio sentado em uma cadeira, por sinal bem degastada, sem falar nada continuou olhando para o lugar que estava, uma sala com alguns aparelhos e bem precária. Olímpio se levanta e vai até ela tentar explicar o que havia acontecido.

□ Olha Macabéa, não sei nem por onde começar... mas, infelizmente você sofreu um grave acidente que a deixou tetraplégica.

Em prantos e inconformada com a situação Macabéa deixa bem claro a Olímpico a sua decisão:

□ Olímpico, não tem mais o porquê de continuar viva nessa situação deplorável em que me encontro, e diante disso te faço o meu último pedido, por favor quero uma morte sem sofrimento ou como costumam chamar "eutanásia".

## Texto E

Após sair da casa da cartomante, voltando para casa, Macabéa passa pelo centro da cidade, olhando as vitrines de roupas e sapatos das lojas, pensa consigo mesma que nunca vai ter dinheiro para comprar nada por ali, chegando em casa, muito cansada, vai dormir, quando acorda, assustada, por ter sonhado com números, decide jogar na loteria, mesmo sabendo que não ganharia, decidiu arriscar, na semana seguinte, saiu o resultado do jogo e quando Macabéa saiu do trabalho foi a lotérica, na hora em que foi conferir notou que tinha esquecido o papel em casa e voltou rapidamente para conferir o jogo.

Chegando em casa, pegou o papel e foi marcando, um acerto, dois acertos, três acertos, quatro acertos e já ficou nervosa, continuou, cinco acertos, seis acertos e surtou porque tinha acertado todos os números da Mega Sena, voltou correndo e aos tropeços à lotérica, chegando lá, logo soube que havia jogado sem saber que estaria acumulado em 32.000.000, na hora de receber seu prêmio, sofreu preconceitos por causa de seu jeito lerdo, porque estava suja e com roupas velhas, reivindicou seus direitos e recebeu na hora em um grande cheque seu prêmio, voltando para casa, muito feliz, tomou um banho, se arrumou e colocou sua melhor roupa e foi ao trabalho, chegando lá, seu chefe lhe deu uma bronca por causa do atraso e como ela não deu ouvidos, ele ficou mais incomodado ainda, minutos depois ela pediu demissão e saiu pela porta dizendo adeus.

Cheia de orgulho por causa de sua decisão, a vida de Macabéa teve uma reviravolta, começou a estudar, fez o EJA, concluiu os estudos em três anos, e foi moldando o seu futuro, ela já era outra pessoa, de forma mais divertida e inteligente pois deu muito duro para conseguir entender tudo, fez compras, arrumou o cabelo, as unhas, fez limpeza de pele e tudo o que tinha direito, comprou uma casa muito grande e sofisticada.

Devo dizer que ela estava levando sua vida muito melhor sozinha do que mal acompanhada.

Esta etapa da oficina de criação literária tinha como atividade a ampliação dos minicontos criados na aula anterior, e para isso, deveriam fazer a personagem enfrentar situação de travessia, de transformação que a levasse à mudança. Dessa forma, podemos observar que o autor do texto A fez da ida da protagonista à cartomante, algo que já estava inserido no texto original, o momento de revelação, criando uma situação que nos faz imaginar que parte da previsão se confirma. Encerrando seu texto justamente com a progressão do momento de êxtase. O momento de euforia acontece também no texto B, pelo mesmo motivo que em A - a ida à cartomante, porém a previsão não se confirma. A protagonista assume uma mudança apenas de consciência de sua insignificância no mundo.

No texto C, o autor cria um novo acontecimento na vida da moça, porém este fato não a leva a um momento de revelação, apenas à esperança de realização de um sonho. A epifania também não ocorre em D, o autor aproveita o acidente ocorrido com a protagonista na versão original para deixá-la gravemente ferida. Nesse caso, a transformação ocorrida está não na mudança de vida da personagem, mas no desejo de não continuar vivendo. Em E, a situação de travessia, de mudança da personagem se dá não por um acontecimento que influencie seu raciocínio, mas pelo dinheiro, depois de rica muda completamente seu jeito de pensar e agir.

A última etapa de criação literária foi destinada ao desfecho. Embora a proposta de toda as fases da escrita criativa tenha sido o prologamento da narrativa, mudando o desfecho encontrado na obra, dando sequência às ações, interferindo nos acontecimentos, modificando-os, esta fase seria o fechamento do ciclo. É o momento em que os escritores deveriam refletir sobre a escolha dos fatos criados, devendo lembrar que os textos não poderiam perder a verossimilhança interna, a coerência que toda ficção tem que apresentar. Para que isto ocorresse foi esclarecido que não poderiam fazer uma interferência arbitrária, que não resolvessem os problemas de modo artificial. Apresentamos três modelos de desfecho que poderiam seguir: os fechados, os abertos e os circulares (GONZAGA e TUTIKIAN, 2015).

Vejamos, a seguir os desfechos criados pelos autores dos textos citados anteriormente:

## IMAGEM 15: FINALIZANDO OS DESFECHOS

### Texto A

Continuou ali, apoiada em um muro, admirando seu destino a poucos metros. Após alguns minutos, sacudiu a cabeça e logo retomou a sua realidade, sabia que aquele moço jamais a pertenceria, e com essa certeza, continuou caminhando pela calçada, dessa vez com um sorriso mais murcho, não via a hora de se entregar a sua velha e cansativa rotina novamente.

### Texto B

**Olhando para o céu (explosão) descobriu que não há arco-iris sem chuva!**

### Texto C

Lá foi Macabéa. Arrumou suas coisas e às 20:00 horas estava lá. Esperando. Esperou e muito, até se cansar e voltar para casa. Até que se deu conta de que Xavier tinha a enganado.

Estava assim, sem sonhos e o pior sem nenhum dinheiro, nem para comer. Mesmo com toda a esperança reconheceu que nunca passaria de uma datilógrafa, pois suas condições físicas e mentais não lhe permitiam ter perspectivas melhores.

### Texto D

Olimpico com um grande aperto no coração atendeu ao seu pedido. Diante de todo o acontecimento, Olimpico fora detido em regime fechado, com pena de 4 anos de reclusão, em virtude de interpretação da lei (com base o artigo 121 do Código Penal), na qual proíbe tal conduta, além disso, foram embora todos os seus sonhos e planos futuros, incluindo o de eleger-se a deputado.

### Texto E

Durante o curso superior, Macabéa descobriu sua vocação, ela tinha muita facilidade para desenhar e montou sua própria linha de roupa, digamos que Macabéa tenha um gosto muito sofisticado e caro, mais antes não podia comprar nada pois o dinheiro que recebia dava mal para sustentar-se e como ela se tornou a mais nova milionária da cidade, suas roupas fizeram muito sucesso, com sua imaginação fluindo ela criava mais e mais e suas peças eram de fato muito boas, Macabéa enfim entrou para o mundo da alta sociedade, esquecendo partes do seu passado que não importaria dali pra frente.

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Os autores dos textos A e B tentaram, a grosso modo, não perder a verossimilhança, pois ao deixarem que Macabéa continuasse com a vida de antes, não acrescentaram mudanças substanciais, o que é uma quebra da expectativa apresentado em seus minicontos, fazendo com que ela apenas não morresse no final e tivesse breve momento de êxtase, de introspecção, o que, de certa forma, a faz ser diferente do que era antes. Em C percebemos algo semelhante, pois Macabéa também não muda a vida que tinha, mas é criada uma expectativa de mudança, com a proposta da realização de um sonho, porém sofre um duro golpe que a traz de volta à difícil realidade.

O autor do texto D constata, a partir do desfecho dado, que o fim de Macabéa não poderia ser outro a não ser a morte, já apresentado na versão original. Embora este autor prolongue a vida dela, criando outros acontecimentos, decide por um final

que, também, a leva à morte. Vingam-se do personagem Olímpico, criando uma situação em que um dos principais responsáveis pela situação de abandono a que Macabéa é destinada em toda a narrativa, seja punido, de alguma forma, pelo sofrimento que causou à protagonista.

No texto E, o autor não levou muito em consideração a questão da verossimilhança, ao descobrir, no último parágrafo, um talento que contraria toda a trajetória de vida da personagem. Ele a revela como uma pessoa com uma habilidade nunca antes percebida, uma competência que não havia sido revelada pela falta de oportunidade, nesse caso, de dinheiro, fato que a faz deslanchar para o sucesso, passando uma lição, como nas fábulas, de que as pessoas não progridem, ou não fazem sucesso, por falta de oportunidade.

Embora as produções dos alunos passassem por correções e refacções em sala de aula, os textos postados no *blog* ainda apresentam problemas estruturais, ortográficos, de concordância entre outros. Mesmo pelo fato de as oficinas de escrita não estarem centradas em análises linguísticas, muitas observações pontuais foram feitas no texto na hora da correção.

### 3.5 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL

A avaliação é uma atividade inerente ao processo educacional, principalmente para analisar as metodologias adotadas. Dito isto, acreditamos que a utilização do *blog Leitores nas Estrelas* contribuiu bastante para as interações em sala de aula, com práticas que estenderam o espaço de aprendizagem para além da sala de aula.

Pelo retorno recebido nas atividades desenvolvidas durante todo esse processo, acreditamos que este trabalho poderá contribuir para a leitura de obras literárias na educação básica. Vale ressaltar, entretanto, que não estamos afirmando que este trabalho seja a resolução para os problemas de leitura e interpretação no ambiente escolar. Por outro lado, estamos defendendo que esta pesquisa trouxe contribuições para a minha prática docente, e para os colaboradores, que puderam desenvolver atividades escolares de leitura e escrita diferentes das tradicionais.

As atividades desenvolvidas no *blog Leitores nas Estrelas* contribuíram para fazer o aluno pensar o que ler, não apenas para chegar a uma resposta correta, mas pensar o texto no nível da compreensão mais elementar até o mais profundo, pois para tecerem comentários sobre as primeiras páginas do livro, teriam que verificar

quais as dificuldades que encontraram na leitura e, conseqüentemente, com isso, refletir sobre em que deveriam focar para melhorar sua compreensão. Ao ler os comentários dos colegas, puderam associar elementos que talvez tivessem passado despercebidos durante a leitura.

A releitura de algumas páginas para identificar as frases de que mais gostaram também foi importante para aprofundar a compreensão da leitura, assim como as leituras de textos que se aproximaram da temática desenvolvida na narrativa principal colaboraram para a percepção de temas comuns em épocas e estilos diferentes.

A escrita dos textos de apreciação da leitura da obra *A Hora da Estrela*, fazendo uma contextualização com outros textos, favoreceu uma retomada das leituras que poderiam ser citadas neste momento, como também para a organização de sua própria interpretação da narrativa.

As atividades de escrita criativa serviram para fazer os colaboradores perceberem que a escrita é um processo continuado, revelando que é necessário esforço, insistência, repetição, correção e refacção, buscando sempre uma maneira mais efetiva de expressar a fantasia da ficção. Acreditamos que atividades como esta podem ajudar a desenvolver um leitor/autor proficiente e crítico do texto literário e de seus próprios textos.

Por fim, com o compartilhamento dos textos no *blog* – quer sejam textos sobre a recepção da leitura, quer sejam suas próprias produções –, houve o estímulo de troca de saberes pela mediação. Acreditamos, nesse sentido, que atividades como estas direcionam os percursos individuais e coletivos de construção dos saberes. Vejamos, a seguir, exemplos de comentários feitos pelos usuários do *blog* a respeito dos textos de seus colegas.

#### IMAGEM 16:

#### COMENTÁRIOS SOBRE OS TEXTOS PRODUZIDOS

Achei muito interessante a forma como você descreveu as coisas, muito bem detalhado e escrito. Gostei do final pois não foi direcionado somente a Macabéa mas a Olímpico também, que por sua vez teve um final ruim porém merecido pois ele a humilhava bastante.

Muito bom 🙌🙌 Gostei desse final, pois ela arrumou além de um namorado, um amigo. Também gostei da parte que ela revive a mesma conversa que teve com o Olímpico. E o final foi bastante justo, os dois que eram tão semelhantes, morreram feliz 🙌🙌

Você FEz algo que acho que ninguém conseguiu,proseguir a personalidade de macabéa e não tirar sua essências...

É lindissimo como você discorre a história, com beleza singela.

Você é ótimo parabens...

Gostei do texto. Porém perdeu o foco, não comentou mais sobre o futuro marido de Macabéa. A falta dessa informação fez com que seu texto perdesse o foco e/ou não soube inserir o homem aos demais acontecimentos.

Gostei muito!! Pois como leitor, fiquei na expectativa de Macabéa, enfim, arrumar um namorado digno. Mas no final você nos fez lembrar a real história dela, que essas coisas nunca iria acontecer com ela!! Parabéns 🙌🙌

Muito bacana! A história nos envolve e nos faz pensar que Macabéa finalmente mudaria de vida! E mais uma vez não foi isso que aconteceu se deparou com sua real vida

Confesso q tentei achar um texto melhor,brilhante a confecção dos fatos como é narrado, não so mais que uma simples descrição de fatos, o texto nos envolve, e por fim o que ao meu ver o ponto marcante da narrativa, uma linguagem excepcional com palvra formais, deixou a simplicidade de vocabulário de lado e adotou um dizer mais culto sem perder sentido algum,é tenho que admitir que e louvável parabéns

Fonte: <http://leitoresnasestrelas.blogspot.com.br/>

Acreditamos que práticas deste tipo evitam que os jovens leiam e escrevam unicamente porque a escola pede, indo além, transportando leitura e escrita para fora do ambiente escolar, vinculando-se, dessa forma, às práticas de leitura e escrita que representam um agir socialmente, favorecendo uma aprendizagem significativa por meio da colaboração e da negociação entre os participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem. O contato com plataformas como esta permite aos alunos desenvolverem outras habilidades como diálogo e o senso de responsabilidade, ao terem que responder aos comentários e administrar questões autorais sobre o que publicam.

## CONSIDERAÇÕES FINAS

O momento inicial da elaboração da pesquisa apresentado nesta dissertação foi marcado por duas inquietações que angustiavam minha prática como professora de Língua e Literatura. A primeira seria pensar de que forma poderia aliar as tecnologias digitais às aulas de leitura, visto que os nossos alunos fazem uso destas ferramentas com desenvoltura e a escola tenta a todo custo distanciar-se desta realidade, proibindo o uso durante as aulas. A segunda angústia era como fazer com que nosso aluno desenvolvesse fruição ao ler o texto canônico. Tínhamos consciência de que algumas práticas que permeavam as aulas de leitura se restringiam à leitura de trechos de obras, com o intuito de responder questionamentos que indicavam apenas uma única leitura autorizada.

Atividades como a anteriormente mencionada são comuns nos diversos ambientes escolares, resulta na formação de um leitor pragmático, que ler apenas superficialmente o texto para extrair a resposta “certa”, não consegue fruir a leitura (SILVA e MELO, 2015). Entretanto, é consenso entre autores que discutem letramento literário, que muitas leituras podem ser feitas de um mesmo texto. Por isso mesmo é necessário estimular a leitura através de amadurecimento do leitor, para que o mesmo não seja um leitor reduzido a um gesto apressado e desatento, como o que se empreende diante de textos de outra natureza e com intenções mais pragmáticas.

É importante que o sujeito leitor apreenda a necessidade de reler passagens (para compreensão ou deleite), reconhecendo as representações simbólicas através da plurissignificação da linguagem, levando-o, assim, pela experiência da apreensão estética, a estabelecer diálogos a vida “real”.

Diante disto, a opção metodológica deve estar comprometida com a formação de leitores competentes, que realmente usufruam do texto lido, transformando em um desafio, uma conquista, em conhecimento significativo, que faça o sujeito leitor experimentar a verdadeira experiência do prazer do texto e compreender melhor o mundo em que vive.

Nesse sentido, os atuais estudos do campo dos Letramentos serviram como principal elemento norteador da pesquisa desenvolvida, por abranger diversos contextos sociais que os adolescentes pudessem estar inseridos. Interessavam-nos os postulados teóricos desenvolvidos pelo Letramento Literário que respondem

diretamente à leitura integral do texto literário, os quais influenciaram a orientação para a elaboração do projeto de intervenção aplicado durante a pesquisa.

Esta investigação, também, orientou-se sobre as discussões relativas às interfaces entre educação e mídias digitais, observando as relações acerca de complementariedade entre a cultura imposta pelo ambiente escolar e a cultura midiática. Utilizamos, para isso, estudos e experiências advindas do Letramento digital, que valorizam, dessa forma, a importância das novas tecnologias no processo de socialização atual e na construção de saberes.

Diante das múltiplas possibilidades ofertadas pelo uso da tecnologia, é necessário pensar metodologias do trabalho pedagógico que favoreçam o aproveitando das experimentações, vivências dos jovens, que utilizam o ciberespaço com facilidade. Abrindo canais para explorar as ferramentas virtuais como recurso de ensino-aprendizagem. Aliando às aulas aquilo que era visto, até então, como objeto de distração ao bom andamento das aulas.

Para isto, procurou-se inserir esses jovens no contexto social que se propunha trabalhar (o blog) como um meio de facilitação da aprendizagem. Tornando-o uma ferramenta para motivar, ampliar e provocar a construção de saberes conjuntos. Usufruindo, ao máximo, as possibilidades de aprendizagens colaborativas e interativas proporcionadas pelos meios digitais. Vale ressaltar que a inserção desses dispositivos na rotina escolar mudou a dinâmica das relações de interação entre professores, materiais e alunos.

Houve, ainda, um aprofundamento sobre os trabalhos realizados acerca da Escrita Criativa, objetivando desenvolver oficinas de escrita literária respaldadas em habilidades que contribuíssem para a formação de um leitor fluente, competente e crítico nas leituras que realiza como também de seus próprios textos. Esta inquirição revelou a importância da relação entre leitura e escrita como atividades que se complementam, apontando para um processo de formação que busque revelar ambas como atividades prazerosas e libertadoras.

O planejamento da Unidade Didática seguindo as recomendações do letramento como forma de inserir os estudantes em práticas sociais nos fez sair da zona de conforto de uma prática moldada pela programação, em que repetia sempre os mesmos modelos tradicionais de abordagem da leitura para inserir uma metodologia que envolvia a leitura efetiva da obra literária, fazendo pausas pontuais para

discussões, reflexões e compartilhamentos das páginas lidas que contribuíram para a construção dos sentidos do textos.

Os textos complementares lidos e discutidos nos intervalos de leitura contribuíram para a percepção da intertextualidade a que todos os textos estão envolvidos, independentemente de suas épocas de publicação, estimulando a percepção de semelhanças entre as coisas, os seres e os conceitos. Apresentando assim, uma contextualização histórica e temática com as leituras das diversas áreas do conhecimento.

Nas oficinas de escrita criativa em que se propôs a escrita de um novo final para a protagonista da história, empreendemos atividades que os sujeitos leitores se debruçassem mais uma vez sobre a leitura. Neste momento a leitura era voltada para a análise de características que eram fundamentais para a continuação da narrativa, para que não se perdesse de vista a verossimilhança e o estilo utilizado pela autora. Durante o trabalho de escrita chama-se atenção sobre a linguagem, o aluno é conduzido a perceber diferentes aspectos dentro da obra, entendendo que quanto mais concreta é a linguagem, tanto mais precisa e clara ela vai se tornar para o leitor. Estratégias que contribuíram para a formação de um leitor mais atento às qualidades de um texto, não só do texto alheio, mas do próprio.

No momento da aplicação do produto, percebemos quão importante foi a escolha da pesquisa-ação, pois nos possibilitou não apenas a reflexão e planejamento da prática, como também reformulações que adequassem as estratégias utilizadas durante o processo, reformulando aquilo que não saiu como o esperado.

A última etapa desta pesquisa volta-se sobre a análise das atividades desenvolvidas, a percepção da consciência sobre a importância da leitura pelos colaboradores, mas que se restringe somente a isso. Através do questionário aplicado com o grupo percebemos que o discurso da maioria defende a importância dos livros para o desenvolvimento intelectual e aquisição de conhecimento, porém fica apenas no discurso, na prática poucos conseguem assumir que tem a leitura como algo habitual e que seja capaz de lhes proporcionar prazer.

Acreditamos que na formação de leitor do texto literário é importante a presença de um mediador, que utilize estratégias de leitura capazes de envolver, o máximo possível, a atenção do sujeito a quem se deseja contagiar com a experiência daquela leitura, possibilitando a percepção de que ler é mais que adquirir uma habilidade ou fazer como hábito regular é, antes de mais nada, prática social que "media e

transforma as relações humanas” (COSSON, 2006). Se o aluno não teve essa experiência na infância, na família ou nos primeiros anos escolares, cabe ao professor de literatura do ensino médio pensar estas estratégias.

Por isso acreditamos que atividades semelhantes às que desenvolvemos nesta pesquisa, seguindo uma sequência que direcione a leitura para a construção do sentido do texto, (que não lhe são inerente, mas que é afetada pelas experiências que tenham e pelo contexto no qual se insere) será capaz de fazer com que o texto atinja a sua plenitude de significação e comunicação.

Deixando claro que o texto não é o limite da leitura, esta é acompanhada por fatores diversos que limitam ou prolongam as experiências com o livro literário. Experiências que reconduzem o sujeito leitor em suas práticas na vida social. Portanto, não deve ser limitada pelas convenções de disciplinas didáticas, de onde dificilmente poderá extrair qualquer prazer.

Para concluir, sinalizamos para a importância do regime de ajustamento que é necessário empreender na esfera educacional. Ajustamento que compreende a negociação entre membros das comunidades de aprendizagens da qual o professor é mediador/facilitador para construção de conhecimentos que ultrapassem as paredes da sala de aula e atinja outras esferas de práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: leitura e literatura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006
- ARAÚJO, Rosana Sarita. Letramento Digital: Conceitos e Pré-Conceitos, In: **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Multimodalidade e Ensino**. Anais Eletrônicos, UFPE, Recife. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf> Acessado em: 12/05/2016
- AZZARI, Eliane. CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada os multiletramentos e as TICs**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2013.
- BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre formação escolar do leitor jovem**. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 16, p. 145-167, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf> Acessado em 03/02/2015.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191. Disponível em: [http://fernandomaues.com/noigandres/textos/CANDIDO\\_Direito%20a%20Literatura.pdf](http://fernandomaues.com/noigandres/textos/CANDIDO_Direito%20a%20Literatura.pdf). Acessado em: 05/05/2015.
- CEREJA, William Roberto. Manual do Professor 7º ano in: CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 7º ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COMPAGNON. Antonio. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: ed. UFMG, 2009.
- COSCARELLI, Carla V. Alfabetização e letramento digital In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo. Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo. Contexto 2014.
- \_\_\_\_\_. **Literatura: modos de ler na escola** In: Semana de Letras, 2011, Porto Alegre. Anais... Rio Grande do Sul: Porto Alegre, EDIPUCRS, 2011.
- \_\_\_\_\_. Letramento Literário In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, Rildo. SOUZA, Renata J. de. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0258-1.pdf>. Acessado em 03 Fev. 2016.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola proposta didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luiza de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DUARTE, Elaine C. Carvalho. Práticas de leitura na era do texto digital. In: **Interação. Revista de ensino, pesquisa e extensão**. Varginha, v. 12, nº 12, 2010. P. 56-61.

\_\_\_\_\_. **Literatura em meio digital**: um olhar sobre os novos perfis literários. XII Congresso Internacional da ABRALIC UFPR, Curitiba, 2011. Disponível em : <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0258-1.pdf>. Acessado em 03 Fev. 2016.

EVANGELISTA, Aracy Martins. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola**. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1008587950265.PDF> Acessado em 02 Fev. 2016

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Letramento Literário In : **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Francisco W. Borges. Tecnologia e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. **Letras em revista**, Teresina, v.05, n. 02, 2014. Disponível em: <http://ojs.uespi.br/ojs/index.php/letrasrevista/article/view/148> Acessado em: 29 Jan. 2016.

GONZAGA, Pedro. TUTIKIAN, Jane. **Escreva! Guia de escrita criativa**. Poto Alegre: Leitura XXI, 2015.

GOULART, Cecilia. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HOUDART-MEROT, V. **L'enseignement de la littérature em France se focalize sur la lecture, et non sur l'écriture** : entrevista. [3 de abril, 2013]. França.

Disponível em: [https://www.u-cergy.fr/ attachments/actualites-article/D%C3%A9p%C3%Aache%20AEF%20avril%202013.pdf?download=true](https://www.u-cergy.fr/attachments/actualites-article/D%C3%A9p%C3%Aache%20AEF%20avril%202013.pdf?download=true)

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preciso "ensinar" letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel, 2005.

KOZIEL, Elenice. **Uso do aplicativo molgue builder como possibilidade de interação com o texto literário em meio digital**. 2º Encontro de Diálogos literários. p. 277-286 Disponível em: <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/81.pdf> Acessado em 29 Jan 2016.

LAMAS, Berenice Sica. HINTZ, Marli Marlene. **Oficina de criação literária: um olhar de viés**. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Tradução: Luíza Helena O. da Silva. 1ª edição. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

\_\_\_\_\_, **Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido**. **Galáxia (Online)**, São Paulo, n. 25, p. 10-20, jun.2014. Trad. Ana 3 déc.13 — Révis. EL le 4-6 déc. Paris, C.N.R.S. São Paulo, CPS - Centro de Pesquisas Sociossemióticas. 2013

\_\_\_\_\_, O olhar comprometido. In: **Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura / Programa Pós-Graduado em Comunicação e Semiótica da PUC-SP**. n. 2, São Paulo : EDUC, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2014.

LORENZI, Gislaine C. Correr. PÁDUA, Tainá-Rekã W. de. Blog nos anos iniciais da fundamental I; a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MANCELOS, João de. Um pátio para a escrita criativa. **Pontes & Vírgulas: revista municipal de cultura**, 2, 5, 14-15, 2007. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf> Acessado em:19/05/2016

MANCELOS, João de. O ensino da escrita criativa em Portugal: Preconceitos, verdades e desafios. **Exedra: Revista Científica**, n. 1, p. 155-160, 2009. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf> Acessado em: 19/05/2016

MENDONÇA, Marina Célia. "Língua e ensino: políticas de fechamento". In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MIRANDA, Fabiana M. **Fandom: um novo sistema literário digital**. Hipertextus, n.3, jun. 2009, pp. 1-21. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume3/Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf>

MITROUOPULOU, Eleni ; PIGNIER, Nicole (eds.). **Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias**. Limoges : Souililang, 2014, p. 15-38.

MUSSOI Eunice Maria; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; BEHAR, Patricia Alejandra. **Comunidades Virtuais – Um Novo Espaço de Aprendizagem**. In: Centro Interdisciplinaridade Tecnologia Educacional CINTED- UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>. Acesso em: 12/05/16.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Entre impuros e estranhos: o pensamento de Zygmunt Bauman e a lógica escolar do ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 125, p. 01-09, 2011. Disponível em: [http://colunastortas.com.br/2016/04/11/zygmunt-bauman-e-a-logica-escolar-no-ensinomedio/?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=post&utm\\_campaign=Padr%C3%A3o](http://colunastortas.com.br/2016/04/11/zygmunt-bauman-e-a-logica-escolar-no-ensinomedio/?utm_source=Facebook&utm_medium=post&utm_campaign=Padr%C3%A3o)

PALMAS. **Referencial curricular do ensino médio das escolas públicas do Estado do Tocantins**: 2. ed. Tocantins: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2008.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. **Leituras literárias: discurso transitivo**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, 2004, 17 (1), pp. 47-62.

PAVANI, Cinara Ferreira. MACHADO, Maria Luíza Bonorino. **Criatividade: atividade de criação literária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUZEN, Clecio. Mendonça, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino Médio**, São Paulo: Parábola, 2013.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. Geekie, 2015.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. Vidding: leitura subversiva do cânone. In: BUZEN, Clecio. Mendonça, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo; CEE: CNPQ, 2004. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20->

[%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf](#) Acessado em 29 Jan. 2016.

SAMPAIO-RALHA, J. **Comunidades Virtuais: Definições, origens e aplicações.** [http://www.academia.edu/16712992/Comunidades\\_Virtuais\\_Defini%C3%A7%C3%B5es\\_origens\\_e\\_aplica%C3%A7%C3%B5es](http://www.academia.edu/16712992/Comunidades_Virtuais_Defini%C3%A7%C3%B5es_origens_e_aplica%C3%A7%C3%B5es). Acessado em 12/05/2016

SAMPAIO, D.B.A. A experiência da utilização de blogs na disciplina teoria e prática de leitura: construindo o portfólio eletrônico. **Revista de Biblioteconomia & Ciência da Informação**. v.9, n. 1, p. 243-251, 2011. Disponível em : <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/10842>. Acessado em: 15/05/2016.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Palus, 2004.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. **Comunidades virtuais de aprendizagem: espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura.** Acesso, v. 20, p. 10-14, 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf> Acessado em 14/05/2016

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. BRANDÃO, Heliana M. B. MACHADO, M. V. (orgs). **A escolarização da literatura– o jogo do livro**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2011.

STREET, B. V. **What's "new" in new literacy studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Comlumbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2). p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2009.

SILVA, Vera M. Tietmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas do professor.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Luíza Helena O. da. MAGALHÃES, Hilda Gomes D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival V. ANDRADE, Karylleila dos S. PINHO, Maria José de. (orgs). **Ensino de Língua e Lietratura - Reflexões e perspectivas interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SILVA, Luíza Helena O. da. O mundo lá fora, o da escola: Interação em fórum digital, no estágio supervisionado sob a perspectiva da Sociossemiótica. **Raído** (online), Dourados, MS, v. 8, n.15, jan./jun. 2014

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

TODOROV. Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e cultura**. São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

XAVIER, Antonio Carlos dos S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

CEM Benjamim José de Almeida

Secretaria da Educação,  
Juventude e Esportes

Professora-pesquisadora: Márcia Regina Silva Freitas

Turma : 33.03 3ª Série do Ensino Médio

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## QUESTÃO 1

Você gosta de ler?

( ) não ( ) sim

Justifique sua resposta

---



---



---

## Questão 2

Se você gosta de ler, que tipo de livros mais aprecia?

( ) romance

( ) contos

( ) poemas

( ) crônicas

( ) revistas e jornais impressos

( ) notícias em sites da internet

( ) outros. Especifique \_\_\_\_\_

## Questão 3

Quais livros você já leu?

---



---

## Questão 4

Qual motivo você leu este livro?

( ) indicação de um amigo

( ) Atividade escolar

( ) outro motivo \_\_\_\_\_

## Questão 5

Há algum autor ou obra que você tenha lido que goste muito? Se tiver qual ou quais?

---

---

---

#### Questão 6

Você tem acesso à internet?

( ) não ( ) sim

#### Questão 7

Se tiver acesso à internet, qual aparelho você tem para utilizá-la?

( ) computador

( ) notebook

( ) tablet

( ) celular

#### Questão 8

Quais finalidades você utilizar a internet?

( ) Redes Sociais

( ) Assistir filmes (vídeos)

( ) estudar

( ) Fazer algum tipo de pesquisa

#### Questão 9

Quanto do seu tempo passa utilizando a internet por dia?

---

#### Questão 10

Além das redes Sociais, o que mais você ler na internet que seja do seu interesse?

---

---

#### Questão 11

Você sabe o que é *fanfic*?

( ) não ( ) sim

#### Questão 12

Se conhece *fanfic*, você já visitou algum site deste tipo? Qual ou quais?

---

---

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL –  
PROFLETRAS**

**Campus da Universidade Federal – UFT  
Setor cimba – Araguaína – CEP 77824-838  
e-mail: [profeletras.uft@gmail.com](mailto:profeletras.uft@gmail.com)  
Tel.: (63) 2112-2225/ Fax: (63) 2112-2236**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)**

**Dados de identificação**

**Título do Projeto: Contribuições do digital para formação do leitor literário**

**Pesquisadora Responsável: Márcia Regina Silva Freitas**

**Instituição: Universidade Federal do Tocantins – UFT**

**Nome do voluntário:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos R.G. \_\_\_\_\_

**Responsável legal:** \_\_\_\_\_

**R.G. Responsável legal:** \_\_\_\_\_

Como colaborador, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa: Contribuições do digital para formação do leitor literário de responsabilidade da pesquisadora Márcia Regina Silva Freitas.

A problemática que nos impulsionou a realizar essa pesquisa advém das competências de leitura que queremos desenvolver em nossos alunos, principalmente no que se refere a leitura literária, que muitas vezes é vista com indecifrável, e por isso motivo de recusa.

O objetivo deste trabalho é desenvolver estratégias de leitura que levem os alunos a compreenderem os textos lidos e conseqüentemente melhorarem sua e produção escrita.

Os objetivos específicos são: desenvolver uma sequência básica de leitura de obra literária na perspectiva dos estudos do letramento literário; implementar e monitorar a atividade de leitura proposta, realizando possíveis mudanças durante o período de implementação tendo em vista a busca dos resultados pretendidos; Utilizar a tecnologia digital como esfera de comunicação e difusão do texto literário; Exercitar a autonomia da leitura; criar uma *fanpage*; avaliar as possíveis contribuições da implementação da pesquisa-ação, bem como o que deve ser aprimorado para aplicações futuras; desenvolver a escrita criativa.

A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos conhecimentos gerados sobre o ensino de leitura literária a partir de estratégias que serão desenvolvidas e conseqüentemente, por meio de dados propiciar reflexões que poderão melhorar o processo de ensino de leitura literária no âmbito escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir da pesquisa-ação. A pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associadas a formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, com uma forma de ação planejada. “Os pesquisadores

desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

O corpus deste trabalho será coletado in loco pelo pesquisador por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, gravação da aula, materiais didáticos dos alunos. Por meio da pesquisa-ação, a pesquisadora estará inserida em sala de aula, onde implementará o projeto Contribuições do digital para formação do leitor literário, durante 22 aulas, na turma do 3º Ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida. Todas essas aulas serão ministradas pela professora-pesquisadora e, ocasionalmente, será feito diário de bordo, anotações em momentos de atividades que serão individuais e/ou coletivas (leitura compartilhada e individual, discursões, apreciações, interpretações orais e escritas, produção de escrita coletiva) que sirvam para enriquecer o trabalho final.

Esclareço que durante a(s) pesquisa/aulas o participante poderá se sentir constrangido por não ficar à vontade, por ser observado e gravado durante as aulas, sabendo que tanto as observações e informações concedidas serão analisadas por professores da UFT e pelo pesquisador e, posteriormente, transformadas em textos. Não obstante, como a pesquisadora já desenvolve trabalhos junto a essa turma (docente efetiva da disciplina de Língua Portuguesa, lotada na escola supracitada), acredito que o aluno participará efetivamente durante a pesquisa.

A sua participação é voluntária, portanto você é livre para recusar-se a participar, retirar-se seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo em relação aos seus estudos na escola, nomeadamente na disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela pesquisadora. Você esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar com o pesquisador na própria escola.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pelo pesquisador.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, e outra será fornecida a você.

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum pagamento em participar do estudo.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora Dr. Luíza Helena Oliveira da Silva certificara-me de que todos os dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Márcia Regina Silva Freitas no telefone 3421-1300. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura da Pesquisadora	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

## APÊNDICE C

**Cartomante**<sup>7</sup>

Machado de Assis

Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! Interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês deveras nessas coisas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muito coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se, não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela rua das Mangueiras, na direção de

---

<sup>7</sup> Escrito por Machado de Assis no ano de 1884, o conto **A Cartomante** teve sua publicação original na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, jornal que circulou a partir de 1875. Porém, pode ser encontrado nos livros "Várias Histórias" e em "Contos – Uma Antologia".

Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura, e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? Exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo; falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor *di femina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura

gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com a das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando na pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então, — o que era ainda peor, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas, assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéa, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do largo da Carioca, para entrar num tílburí. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

— Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim...

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar; a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejudadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar a primeira travessa, e ir por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: "Vem já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários; e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para os telhados do fundo. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu; disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez as cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-

as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável mais cautela; ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer cousa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar,

estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

**“Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.”**<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Parágrafo que será suprimido.

## APÊNDICE D

**Amor<sup>9</sup>**

Clarice Lispector

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem. Parecia ter descoberto que tudo era passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa; a vida podia ser feita pela mão do homem.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/amor-conto-de-clarice-lispector/>

juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e o escolhera.

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto — ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria a noite, com sua tranqüila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera.

O bonde vacilava nos trilhos, entrava em ruas largas. Logo um vento mais úmido soprava anunciando, mais que o fim da tarde, o fim da hora instável. Ana respirou profundamente e uma grande aceitação deu a seu rosto um ar de mulher.

O bonde se arrastava, em seguida estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto.

A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranqüila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles.

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar — o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E

quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão — Ana deu um grito, o condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava — o bonde estacou, os passageiros olharam assustados.

Incapaz de se mover para apanhar suas compras, Ana se apumava pálida. Uma expressão de rosto, há muito não usada, ressurgia-lhe com dificuldade, ainda incerta, incompreensível. O moleque dos jornais ria entregando-lhe o volume. Mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida.

Poucos instantes depois já não a olhavam mais. O bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascarando goma ficara atrás para sempre. Mas o mal estava feito.

A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido; não sabia o que fazer com as compras no colo. E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas da rua eram periclitantes, que se mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão — e por um momento a falta de sentido deixava-as tão livres que elas não sabiam para onde ir. Perceber uma ausência de lei foi tão súbito que Ana se agarrou ao banco da frente, como se pudesse cair do bonde, como se as coisas pudessem ser revertidas com a mesma calma com que não o eram.

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na Rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascarando chicletes mergulhara o mundo em escura sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor

que possuíam. Junto dela havia uma senhora de azul, com um rosto. Desviou o olhar, depressa. Na calçada, uma mulher deu um empurrão no filho! Dois namorados entrelaçavam os dedos sorrindo... E o cego? Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa.

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca.

Só então percebeu que há muito passara do seu ponto de descida. Na fraqueza em que estava, tudo a atingia com um susto; desceu do bonde com pernas débeis, olhou em torno de si, segurando a rede suja de ovo. Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite.

Era uma rua comprida, com muros altos, amarelos. Seu coração batia de medo, ela procurava inutilmente reconhecer os arredores, enquanto a vida que descobrira continuava a pulsar e um vento mais morno e mais misterioso rodeava-lhe o rosto. Ficou parada olhando o muro. Enfim pôde localizar-se. Andando um pouco mais ao longo de uma sebe, atravessou os portões do Jardim Botânico.

Andava pesadamente pela alameda central, entre os coqueiros. Não havia ninguém no Jardim. Depositou os embrulhos na terra, sentou-se no banco de um atalho e ali ficou muito tempo.

A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si.

De longe via a aléia onde a tarde era clara e redonda. Mas a penumbra dos ramos cobria o atalho.

Ao seu redor havia ruídos serenos, cheiro de árvores, pequenas surpresas entre os cipós. Todo o Jardim triturado pelos instantes já mais apressados da tarde. De onde vinha o meio sonho pelo qual estava rodeada? Como por um zunido de abelhas e aves. Tudo era estranho, suave demais, grande demais.

Um movimento leve e íntimo a sobressaltou — voltou-se rápida. Nada parecia se ter movido. Mas na aléia central estava imóvel um poderoso gato. Seus pêlos eram macios. Em novo andar silencioso, desapareceu.

Inquieta, olhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal ciscava na terra. E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada. Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber.

Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. O banco estava manchado de sucos roxos. Com suavidade intensa rumorejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranquila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos.

Ao mesmo tempo que imaginário — era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudas, o abraço era macio, colado. Como a repulsa que precedesse uma entrega — era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante.

As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe à garganta, como se ela estivesse grávida e abandonada. A moral do Jardim era outra. Agora que o cego a guiara até ele, estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... Mas todas as pesadas coisas, ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos enviados pela vida mais fina do mundo. A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno.

Era quase noite agora e tudo parecia cheio, pesado, um esquilo voou na sombra. Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo.

Mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor. Agarrou o embrulho, avançou pelo atalho obscuro, atingiu a alameda. Quase corria — e via o Jardim em torno de si, com sua impersonalidade soberba. Sacudiu os portões fechados, sacudia-os segurando a madeira áspera. O vigia apareceu espantado de não a ter visto.

Enquanto não chegou à porta do edifício, parecia à beira de um desastre. Correu com a rede até o elevador, sua alma batia-lhe no peito — o que sucedia? A piedade pelo cego era tão violenta como uma ânsia, mas o mundo lhe parecia seu, sujo, perecível,

seu. Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava — que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver. O menino que se aproximou correndo era um ser de pernas compridas e rosto igual ao seu, que corria e a abraçava. Apertou-o com força, com espanto. Protegia-se tremula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado — amava com nojo. Do mesmo modo como sempre fora fascinada pelas ostras, com aquele vago sentimento de asco que a aproximação da verdade lhe provocava, avisando-a. Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo. Como se soubesse de um mal — o cego ou o belo Jardim Botânico? — agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. Fora atingida pelo demônio da fé. A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mamãe, chamou o menino. Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe. A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. Era o pior olhar que jamais recebera. O sangue subiu-lhe ao rosto, esquentando-o. Deixou-se cair numa cadeira com os dedos ainda presos na rede. De que tinha vergonha?

Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava. Estava diante da ostra. E não havia como não olhá-la. De que tinha vergonha? É que já não era mais piedade, não era só piedade: seu coração se enchera com a pior vontade de viver.

Já não sabia se estava do lado do cego ou das espessas plantas. O homem pouco a pouco se distanciara e em tortura ela parecia ter passado para os lados que lhe haviam ferido os olhos. O Jardim Botânico, tranquilo e alto, lhe revelava. Com horror descobria que pertencia à parte forte do mundo — e que nome se deveria dar a sua misericórdia violenta? Seria obrigada a beijar um leproso, pois nunca seria apenas sua irmã. Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada. Sentia-se banida porque nenhum pobre beberia água nas suas mãos ardentes. Ah! Era mais fácil ser um santo que uma pessoa! Por Deus, pois não fora verdadeira a piedade que sondara no seu coração as águas mais profundas? Mas era uma piedade de leão.

Humilhada, sabia que o cego preferiria um amor mais pobre. E, estremeando, também sabia por quê. A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar. Oh! Mas ela amava o cego! Pensou com os olhos molhados. No entanto não era com este sentimento que se iria a uma igreja. Estou com medo, disse sozinha na sala. Levantou-se e foi para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar.

Mas a vida arrepiava-a, como um frio. Ouvia o sino da escola, longe e constante. O pequeno horror da poeira ligando em fios a parte inferior do fogão, onde descobriu a pequena aranha. Carregando a jarra para mudar a água – havia o horror da flor se entregando lânguida e asquerosa às suas mãos. O mesmo trabalho secreto se fazia ali na cozinha. Perto da lata de lixo, esmagou com o pé a formiga. O pequeno assassinato da formiga. O mínimo corpo tremia. As gotas d'água caíam na água parada do tanque. Os besouros de verão. O horror dos besouros inexpressivos. Ao redor havia uma vida silenciosa, lenta, insistente. Horror, horror. Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifés, mexendo o creme. Em torno da cabeça, em ronda, em torno da luz, os mosquitos de uma noite cálida. Uma noite em que a piedade era tão crua como o amor ruim. Entre os dois seios escorria o suor. A fé a quebrantava, o calor do forno ardia nos seus olhos.

Depois o marido veio, vieram os irmãos e suas mulheres, vieram os filhos dos irmãos. Jantaram com as janelas todas abertas, no nono andar. Um avião estremeia, ameaçando no calor do céu. Apesar de ter usado poucos ovos, o jantar estava bom. Também suas crianças ficaram acordadas, brincando no tapete com as outras. Era verão, seria inútil obrigá-las a dormir. Ana estava um pouco pálida e ria suavemente com os outros. Depois do jantar, enfim, a primeira brisa mais fresca entrou pelas janelas. Eles rodeavam a mesa, a família. Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano. As crianças cresciam admiravelmente em torno deles. E como a uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu.

Depois, quando todos foram embora e as crianças já estavam deitadas, ela era uma mulher bruta que olhava pela janela. A cidade estava adormecida e quente. O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo? Qualquer movimento seu e pisaria numa das crianças. Mas com uma maldade de amante, parecia aceitar que da flor saísse o mosquito, que as vitórias-régias boiassem no escuro do lago. O cego pendia entre os frutos do Jardim Botânico.

Se fora um estouro do fogão, o fogo já teria pegado em toda a casa! Pensou correndo para a cozinha e deparando com o seu marido diante do café derramado.

— O que foi?! Gritou vibrando toda.

Ele se assustou com o medo da mulher. E de repente riu entendendo:

— Não foi nada, disse, sou um desajeitado. Ele parecia cansado, com olheiras.

Mas diante do estranho rosto de Ana, espiou-a com maior atenção. Depois atraiu-a a si, em rápido afago.

— Não quero que lhe aconteça nada, nunca! Disse ela.

— Deixe que pelo menos me aconteça o fogão dar um estouro, respondeu ele sorrindo.

Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranquila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver.

Acabara-se a vertigem de bondade.

E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia.