

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

NEUZA SILVA DA CRUZ

**LITERATURA, LEITURA E ESCRITA VIA ENSINO REMOTO: LACUNAS DE
PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS EM TEXTOS LITERÁRIOS**

**CÁCERES, MT
2021**

NEUZA SILVA DA CRUZ

**LITERATURA, LEITURA E ESCRITA VIA ENSINO REMOTO: LACUNAS
DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS EM TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Profa.^a Dra.^a Elizete Dall’Comune Hunnhoff.

**CÁCERES, MT
2021**

CRUZ, Neuza Silva da.

C9551 Literatura, Leitura e Escrita Via Ensino Remoto: Lacunas de Preconceitos e Estereótipos em Textos Literários / Neuza Silva da Cruz – Cáceres, 2022.

169 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Elizete Dall'Comune Hunnhoff

1. Leitura. Literatura Infantil e Juvenil.. 2. Ensino e Aprendizagem..
3. Preconceito e Estereótipo.. I. Neuza Silva daCruz. II. Literatura, Leitura e Escrita Via Ensino Remoto: Lacunas de Preconceitos e Estereótipos em Textos Literários: .

CDU 37.018.43:82

NEUZA SILVA DA CRUZ

LITERATURA, LEITURA E ESCRITA: LACUNAS DE PRECONCEITOS E
ESTEREÓTIPOS EM TEXTOS LITERÁRIOS

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.^a Dr.^a Elizete Dall'Comune Hunhoff (UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Crelia Penha Dias (UFRJ)
AVALIADORA

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho (UNEMAT)
AVALIADOR

APROVADA EM 14/12/2021

A Deus por me iluminar nesta caminhada. Dedico estas páginas ao Sr. Elizeu Nunes da Cruz (*in memoriam*), exemplo de luta e humildade e a Sra.^a Maria Antonia da Cruz, uma mãe que se tornou filha.

AGRADECIMENTOS

A aprendizagem ocupa *status* e espaço privilegiado em tudo quanto mais valorizo. Então, eterno agradecimento à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elizete Dall'Comune Hunhoff, pela atenção, paciência, elucidações, seriedade e estímulo durante os trabalhos. A você minha admiração e respeito.

Ao PROFLETRAS – Cáceres/MT, em particular à Prof.^a Dra.^a Maristela Cury Sarian e Profa.^a Dra.^a Vera Regina Martins e Silva, que ajudaram a transformar a minha vida.

À banca examinadora: Profa.^a Dra.^a Ana Crelia Dias e Prof. Dr. Genivaldo pela instigação e contribuições. Vocês me fizeram considerar este trabalho por diferentes e melhores perspectivas.

À CAPES, pela manutenção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

À turma Profletras 6, na pessoa de Amanda, pelos momentos interlocuções e trocas de experiências. Sem vocês, o cansaço e o peso da jornada seriam impossíveis de suportar.

À família, pelo incentivo em todas as situações, suportando a ausência física e psicológica. Por entregar o amor necessário à minha existência e encher-me de força e otimismo a cada momento. Por isso, agradeço aos meus filhos: Gustavo Monteiro da Cruz, Breno Monteiro da Cruz, que me fizeram conhecer o amor incondicional, mostrando-me, no dia a dia, a razão e o significado de viver e, à minha neta Ana Vitoria Monteiro da Silva, motivo de eu ter descoberto uma nova forma de amar. A J. Monteiro, marido dedicado e digno de todo meu amor, respeito e admiração; com você pude enfrentar desafios! Tudo o que fiz objetivou ao bem-estar de vocês. À minha amiga, companheira, irmã: Terezinha, a melhor pessoa que eu poderia ter na vida, que compartilhou de todos os meus problemas, e não me deixou desistir dos meus sonhos. Obrigada pelas palavras sempre compostas de carinho e sabedoria.

Por entender que o ambiente de trabalho é uma das maiores forças motoras para o sucesso de um projeto interventivo, agradeço à SME-MT, pela Licença dada à Qualificação Profissional. Agradeço aos diretores, coordenadores e professores da E.M. Maria Villany Delmondes e a E.E. Irmã Miguelina Corso.

E o maior dos agradecimentos aos alunos dedicados e atenciosos do 7º e 8º Anos, dessa escola, que proporcionaram desenvolver uma pesquisa com qualidade.

Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente. A gente muda o mundo na mudança da mente. E quando a mente muda a gente anda pra frente. E quando a gente manda ninguém manda na gente. Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura. Na mudança de postura a gente fica mais seguro, na mudança do presente a gente molda o futuro.

(Gabriel, O Pensador)

RESUMO

Nesta dissertação, discorre-se sobre a prática da leitura como elemento primordial na aquisição e construção de conhecimentos no ambiente escolar. Reflete-se sobre o desenvolvimento de um projeto interventivo realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A intervenção ocorreu com alunos do 7º e 8º Anos, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, município de São Pedro da Cipa, MT. Teve como objetivo promover o ato de leitura, de interpretação e escrita, por meio de textos literários. Também ampliar a sensibilidade discente para produzirem textos ficcionais, orais e escritos, em diferentes gêneros, visando à formação de leitores, com o tema “preconceito e estereótipo”. Fundamenta-se em estudos pautados nos conceitos de leitura e literatura abordados por Jauss (1994), Zilberman (1989), Jouve (2002), Cosson (2012), Coelho (2000), Colomer (2007), dentre outros. Com textos ligados à literatura infantil e juvenil procurou-se criar condições aos alunos para ampliarem suas habilidades comunicativas e argumentativas. Devido à pandemia do Covid-19 que assolou a todos em 2020/2021, o projeto foi readequado para ser aplicado com uso de tecnologias digitais, em aulas remotas. Como suporte teórico à concretização exitosa da intervenção, baseou-se também nas metodologias ativas e pesquisa-ação. O produto final, elencado ao final da dissertação, é uma *Coletânea de Atividades de Intervenções Pedagógicas*, na qual constam abordagens reflexivas ligadas ao desempenho docente e discente. O uso da tecnologia teve relevância para o desenvolvimento das ações, pois, proporcionou aos alunos a recepção dos textos e atividades e a consequente avaliação. Com esta pesquisa, espera-se contribuir para o fortalecimento e a consolidação de trabalhos futuros, em práticas escolares significativas, que visem à melhoria do ensino de linguagens e a formação cidadã.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infantil e juvenil. Ensino e aprendizagem. Preconceito e estereótipo.

ABSTRACT

The dissertation discusses the practice of reading as an important element in the acquisition and construction of knowledges. It reflects on the development of an interventional project carried out in the Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (Professional Master’s Degree in Languages - PROFELETRAS). The interventional approach managed students from the 7th and 8th grades of an elementary school named, Irmã Miguelina Corso, municipality of São Pedro da Cipa, MT. It focused on teaching the reading habits, interpretation and writing through literary texts. Also amplify the students’ sensibility to produce fictional texts, as well oral and written, of different genres focusing on readers’ formation, which theme is “Prejudice and Stereotype”. We are based on studies centered on the concepts of Reading and Literature approached by Jaus (1994), Zilberman (1989), Jouve (2002), Couson (2012), Coelho (2000), Colomer (2007) among others. With texts related to children’s literature, it sought to create conditions for students to expand their communicative and argumentative skills. Due to the Covid – 19 pandemic, that frightened everyone in 2020/2021, the Project readjusted to be applied using digital technologies in remote classes. The active methodologies and action research provided theoretical support into the successful intervention. As a final product it is listed at the end a *Collection of Pedagogical Interventions Activities*, which contains reflexive approaches linked to the development of the teacher and student. The use of technology got relevancy to the development of actions and proportionated to students a reception of texts and activities. We hope to contribute to the strengthening and consolidation of future works, in significant school practices, aimed at improving the learning and consequently the citizen formation.

Keywords: Reading: Children’s literature. Teaching and learning. Prejudice and stereotype.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista aérea do município de São Pedro da Cipa MT.	14
Figura 2 - Arquivo pessoal. Escola Irmã Miguelina Corso.	18
Figura 3 – Fonte: Revista Retrato da Leitura no Brasil 11 de setembro de 2020, p.37.	37
Figura 4 - Alunos participando da conversa.	48
Figura 5 - Reprodução de uma imagem da internet feita pela a aluna Mariana. 8º Ano.	49
Figura 6 - Por dentro somos da mesma cor – Aluna N.S.B – 8º Ano B.	49
Figura 7 - Somos iguais. – Aluna N.S.B. – 8º Ano B.	50
Figura 8 – Atividades do texto Bruxas não existem.	56
Figura 9 – Continuação das atividades.	57
Figura 10 - Continuação das atividades.	57
Figura 11 – Atividades.	58
Figura 12 - Atividades da aluna Vitória Yohana Aparecida de Lima Barros, 8º Ano C.	58
Figura 13 – Aluno do 8º Ano.	63
Figura 14 - Aluna do 7ª Ano.	63
Figura 15 - Aluna do 8º Ano.	64
Figura 16 - Aluno 7º Ano.	65
Figura 17 - Foto do questionário realizado pelo aluno R.S.S. 7ª Ano.	74
Figura 18 – Aluno Rodrigo, 7ª Ano.	75
Figura 19 - Aluna J.A.R, 7ª Ano.	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I. CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS – MUNICIPAL E ESCOLAR	14
1.2 Contexto escolar municipal	16
1.3 Contexto social e perfil socioeconômico da comunidade escolar	17
1.4 Apresentação da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso.....	18
1.4.1 Relação entre a escola e a comunidade	19
1.4.2 Acolhimento escolar e atendimento aos estudantes	20
1.5 Políticas avaliativas propostas na escola	21
1.5.1 Avaliação discente conforme o Projeto Político Pedagógico	22
II. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O USO DE TECNOLOGIAS	24
2.1 Literatura e tecnologia	26
2.2 Leitura literária	29
2.3 Ferramentas teóricas para atingir objetivos pedagógicos em aula remota	33
2.4 A leitura como processo	36
2.5 Arquétipo e preconceito	37
2.5.1 Preconceito, racismo.....	39
2.5.2 A personagem ficcional	41
III. A LEITURA E A APRENDIZAGEM COM TEXTOS LITERÁRIOS	45
3.1 Aula remota <i>versus</i> expectativas de ensino	45
3.2 Leitura literária de narrativas.....	53
3.2.1 A crônica	54
3.2.2 O conto	61
3.2.3 O conto sob o viés interpretativo	66
3.2.4 As personagens ficcionais	69
3.3 Comunicação e a linguagem não verbal	72
3.4 Processos avaliativos em aulas remotas	76
3.5 Processos metodológicos	77
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, procuramos refletir sobre a prática de leitura, interpretação e escrita no ambiente escolar, ensinada a alunos do Ensino Fundamental, com textos literários. Entendemos a leitura como um processo e um desafio aos professores que veem em sua prática um alicerce para o ensino-aprendizagem de todas as disciplinas escolares e, conseqüentemente, ao desenvolvimento intelectual dos alunos. E, em cumprimento às exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, desenvolvemos um projeto voltado à leitura, à interpretação e à produção escrita com textos de gêneros literários, em consonância com os objetivos do Programa, dentre eles: “[...] indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais ou não [...]”.

O projeto de intervenção foi aprovado em fevereiro de 2020 e, devido ao isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, que assolou todo o planeta nesse ano, foi adequado à modalidade digital. Isso, conforme a Resolução 003/2020, do Conselho Gestor do PROFLETRAS, de 02 de junho de 2020, que definiu e autorizou alternativas para a elaboração e desenvolvimento de trabalhos para a Conclusão do Curso da sexta turma de Mestrado. A Resolução apontou duas modalidades para a sua execução: interventiva ou prepositiva com ensino remoto. Optamos pelo primeiro formato, haja vista termos elencado leitura e discussões sobre essa modalidade. Assim, em meio a incertezas e a inexperiências com a internet e a aulas virtuais, “reinventou-se a roda”. Repensamos sobre metodologias voltadas à exequidade de aulas síncronas e assíncronas, aulas remotas elaboradas para serem desenvolvidas pelos aplicativos *Google Meet*, *WhatsApp*, *Classroom*.

A turma escolhida, a princípio, fora composta por vinte e quatro alunos, na faixa etária entre doze e treze anos, da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, localizada no município de São Pedro da Cipa, MT. Porém, devido à nova realidade, foi necessário mobilizarmos os gestores da escola, os pais e conseguir a adesão discente. Isso, bem antes dos governos municipais e estaduais também aderirem à modalidade virtual às aulas regulares. Os gestores nos forneceram a lista de números telefônicos e passamos a convidar os pais e alunos. Houve muitos problemas, como a precariedade da internet, a falta de aparelhos operantes e, ao final, apenas dez alunos do 7º. Ano estavam aptos a participarem. Então, passamos a convidar alunos do 8º. Ano, que se mostravam interessados. Assim, a nova turma foi composta por quinze alunos. Dentre eles, alguns, embora adolescentes, encontravam-se em nível primário de alfabetização, com leitura silábica. E, ao pretendermos angariar o interesse e o gosto pela

leitura, com textos literários de diferentes gêneros, optamos pelo tema “preconceito e estereótipo”, por estes estarem presentes em conflitos cotidianos na escola.

Quanto à formação docente, sou professora com formação em Letras (Licenciatura) pela UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), turma de 1992, com Especialização em Psicopedagogia pelo ICE (Instituto Cuiabano de Educação). Tenho vinte e quatro anos de carreira no exercício do magistério. Trabalho em duas redes de ensino: municipal e estadual, com turmas do Ensino Fundamental II. Em 2018, fui aprovada no Processo Seletivo para o PROFLETRAS e, em 2019, iniciei os estudos. Desde 1999 estou lotada na Escola Municipal Maria Villany Delmondes, município de Jaciara, MT, distante 9 km da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, município de São Pedro da Cipa, MT, onde também atuo desde 2018. Durante esse período de atuação em escolas públicas, percebi que um dos desafios dos profissionais da educação é despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura.

Desde há tempos observamos haver, entre os discentes, interesse e motivação pelas tecnologias digitais. Então, caberia aos educadores utilizarem as ferramentas tecnológicas a seu favor em sala de aula, para promover o letramento literário e o letramento digital. Todavia, embora houvesse muita publicação que alertava sobre a necessidade da modernização escolar frente a uma sociedade digital em ascensão, nem a escola e tampouco os professores estavam preparados para assumir as tarefas de ensino tecnológico que se apresentaram junto aos conflitos trazidos pela pandemia.

Em nossas leituras, versamos bases teóricas com textos de Jauss (1994), Zilberman (1989), Coelho (2000), Jouve (2002), Colomer (2007), PCNs, BNCC, dentre outros que, consoantes a nós, veem a escola como um local que tem a função de possibilitar a todos os alunos o domínio da leitura, das formas de comunicação e da variedade padrão da língua, oral e escrita. Quanto ao recorte, trabalhamos com textos em versos e em prosa, em linguagem verbal e não verbal, e para análises, nesta dissertação, tem-se um *corpus* constituído pelos textos: “Racismo e preconceito, não!”, DVD Super Eca/ crônica: “Bruxas também existem”, de Moacyr Scliar, contos: “Negrinha”, de Monteiro Lobato e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, Vídeo de curta-metragem: “O preconceito cega”.

Entendemos que o trabalho com textos infantis e juvenis, na escola, desenvolve-se desde quando os alunos entram em contato com livros. Entretanto, o que mais se ouve nas reuniões, na sala dos professores, é que os alunos não gostam de ler. Muitas vezes esse imbróglio recai especificamente ao professor de Língua Portuguesa. Mas, o que vislumbramos é que os estudantes não apreciam as leituras impostas pela escola. Diante dessas inquietações foi que propusemos trabalhos com leituras de textos literários, vendo neles a oportunidade para o

desenvolvimento da aprendizagem, da capacidade de expressão e argumentação, de desenvolver um diálogo intertextual entre leitores. Quando propusemos o Projeto de Intervenção: “Literatura infantojuvenil: Uma reflexão sobre personagens, preconceitos e estereótipos”, objetivamos despertar nos alunos do Ensino Fundamental, o gosto pela leitura e a sensibilidade para produzir textos criativos, de diferentes gêneros, coesos e coerentes, visando a formar leitores, tendo como tema o estereótipo e o preconceito, além de promover experiências de leitura aos alunos. Para o desenvolvimento do projeto, no formato de aulas remotas, procuramos nos embasar nos pressupostos da pesquisa-ação e das metodologias ativas, visto que estas propõem o protagonismo discente, que o aluno não fique passivo, só ouvindo, mas que caminhe por conta própria, com a orientação do professor. Quanto à pesquisa-ação, esta promove autonomia ao educando para buscar, pesquisar e investigar; propõe que os estudantes desenvolvam e promovam hábitos construtivos, necessários para aquisição de conhecimentos.

Nesse desafio, planejamos atividades que envolvessem, além da leitura, a criação de oportunidades para que o educando escrevesse criativamente, não apenas copiasse, colocando-o em situações em que pudesse falar, expor suas ideias, argumentar e escrever, de maneira a fortalecer seu nível de aprendizado, sua autoestima e, possivelmente, seu crescimento intelectual. Para que isso fosse possível, pensamos em práticas que lhes chamasse a atenção, com textos literários interessantes à sua faixa etária e de escolaridade.

Esta dissertação apresenta três capítulos. No primeiro, intitulado “Contextualizações históricas – municipal e escolar”, discorremos sobre o contexto histórico, social e econômico do município de São Pedro da Cipa, MT, desde a colonização até a sua emancipação. Quanto à escola, esta exerce um papel relevante na vida de toda a comunidade, pois, é a única escola estadual na cidade.

No segundo capítulo, “Leitura literária na escola e o uso de tecnologias”, abordamos, teoricamente, a leitura literária na escola e o uso de tecnologias. Procuramos refletir sobre os desafios de despertar o interesse dos alunos para a leitura literária, em um contexto polêmico, pelo qual a educação no Brasil tem passado desde há muito tempo. Fazemos uma reflexão acerca das dificuldades encontradas em se trabalhar com textos literários e o uso das tecnologias digitais com o incentivo à formação leitora. Discorremos, no item “Literatura e tecnologia”, o quanto como avanço da tecnologia, a literatura adaptou-se à fase digital. Procuramos entender a leitura literária e as ferramentas teóricas para atingir objetivos em épocas de aulas remotas e como a escola está lidando com essa nova modalidade de ensinar. Refletimos sobre as mudanças no cenário escolar e sobre metodologias para garantir o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Procuramos mostrar os scores de uma pesquisa sobre a leitura no Brasil e também uma base

teórica a respeito da temática: estereótipo e preconceito.

No terceiro capítulo, “A leitura e a aprendizagem com textos literários”, versamos análises e avaliações das experiências desenvolvidas no percurso do projeto. Tecemos apreciações sobre as aulas remotas e como os alunos receberam essa nova modalidade de ensino. Comentamos as experiências literárias, especialmente sobre as narrações. Abordamos a linguagem de textos não verbais e sua relevância nas aulas para o desenvolvimento de leituras. Vimos que, se a comunicação é um dos pilares da relação entre as pessoas, então, avaliar em tempos de restrições é tão importante quanto o planejamento a execução das aulas. Apresentamos também um relato sobre as metodologias usadas para a realização das aulas remotas e sua organização, os processos para chegar aos objetivos almejados.

Ao final da dissertação, em anexo, encontram-se textos comprobatórios: uma coletânea de atividades planejadas e desenvolvidas, intitulada “Coletânea de atividades com textos literários – Ensino Fundamental”.

Em nosso trabalho, almejamos oferecer uma contribuição não apenas em pesquisar e mostrar metodologias para solucionar o problema apresentado em relação a formação leitora, mas socializar os resultados da execução do trabalho interventivo. E, possivelmente, oferecer a outros professores da área, realizarem ações nesse sentido.

I. CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS – MUNICIPAL E ESCOLAR

Neste capítulo, o leitor encontrará um relato descritivo sobre o município de São Pedro da Cipa – MT, desde a sua emancipação, cultura, turismo, bem como uma visão específica da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, onde desenvolvemos um projeto interventivo, cujos dados são aqui apresentados. Descrevemos o contexto social e o perfil socioeconômico da comunidade escolar, também a relação entre a escola e a comunidade. Discorremos sobre como acontece o acolhimento escolar e o atendimento aos estudantes, as políticas avaliativas propostas para escola e a consequente execução do Projeto Político Pedagógico (PPP).

1.1 Município de São Pedro da Cipa, MT.



Figura 1 – Vista aérea do município de São Pedro da Cipa MT.

São Pedro da Cipa é um município do estado de Mato Grosso. O lugar é muito procurado por turistas, adeptos dos esportes radicais, por oferecer condições geográficas à prática de *rafting*, *rapel*, trilhas e canoagem. É rico em águas termais, que propiciam banhos em piscinas naturais. Possui um clima tropical quente e sub-úmido. Sua população é de quatro mil, setecentos e setenta e uma (4.771) habitantes nas zonas urbana e rural, segundo dados oficiais. A região que circunda São Pedro da Cipa tem tradição garimpeira. O rio Pombas, ali próximo, é reduto de garimpagem desde há muito tempo. Há registros que, no início da exploração, os aventureiros do garimpo tinham facilidade em suas atividades, pois os diamantes afloravam às

encostas e leitos fluviais. Com o passar dos anos, fez-se necessário com o uso de equipamentos modernos para a prospecção diamantífera, devido às gemas tornarem-se difíceis de serem encontradas.

A região foi colonizada pela CIPA-Companhia Industrial Pastoril e Agrícola. Registra-se que Nicola Rádica, italiano de nascimento, é considerado o grande pioneiro de São Pedro da Cipa. Conta-se que Rádica se encantou com as paisagens regionais, com as matas banhadas pelo rio São Lourenço e adquiriu terras na região. Este chegou ao Vale do Rio São Lourenço em 1949. Veio atraído pela intensa propaganda que se fazia das terras férteis do lugar. Chegou em uma viagem aérea, realizada em companhia com Milton Ferreira colonizador um dos sócios da Companhia Industrial Pastoril e Agrícola, que havia adquirido setenta mil hectares de terras do governo estadual, na região.

Conta-se que a viagem foi trágica devido a uma pane ocorrida enquanto a aeronave sobrevoava o pantanal mato-grossense, fato que obrigou o piloto a um pouso forçado. Os sobreviventes percorreram quilômetros de área pantanosa, enfrentaram as adversidades que o ecossistema oferece e foram salvos, após dias, com a ajuda de uma família pantaneira. Entretanto, Nicola Rádica não se abateu com o acontecimento e fixou residência às margens do rio São Lourenço. Formou-se, a partir daí um pequeno povoado, às margens da rodovia que liga Rondonópolis a Cuiabá, nas proximidades do município de Jaciara. O primeiro nome que o núcleo recebeu foi Centro-Nápolis, e alterado posteriormente para São Pedro da Cipa. São Pedro¹, em homenagem ao santo padroeiro da comunidade católica, predominante no lugar. O vocábulo Cipa é referência à companhia colonizadora, proprietária das terras em que proliferou o atual município.

O rio São Lourenço, atualmente, encontra-se assoreado e suas águas se tornaram barrentas, possivelmente, como consequência de descuido ambiental e descumprimento das leis ambientais.

As terras férteis atraíram muita gente à região. Os primeiros povoadores foram colonos vindos da região cafeeira paulista, atraídos pela ideia do cultivo de café, cujo produto foi a primeira grande cultura do lugar, este denominado distrito de Pombas, pela Lei nº 1.120, de 17 de outubro de 1958, em região eminentemente garimpeira.

E, somente em 20 de dezembro de 1991, com a Lei Estadual nº 5.906, de autoria do deputado estadual Hermes de Abreu, foi criado o município: “Artigo 1º - Fica criado o município de São Pedro da Cipa, desmembrado dos municípios de Jaciara e Dom Aquino”.

¹ Fonte: <http://www.mteseusmunicipios.com.br/municipios/sao-pedro-da-cipa/economia/1027>.

Atualmente, o perfil econômico do município de São Pedro da Cipa é composto, principalmente, pelas culturas de cana-de-açúcar, arroz, feijão e milho. A pecuária tem destaque com a criação de gado de corte, cria, recria e leiteira. Também há incipiente atividade extrativista de diamantes.

A cidade carece de museus, parques, cinema, centros culturais, CTG, CTN ou outros locais para entretenimentos culturais à população. Há apenas bares, uma praça no centro e a praça Beira Rio, às margens do rio São Lourenço.

1.2 Contexto escolar municipal

A educação formal em São Pedro da Cipa, MT iniciou em 1954, com o funcionamento de salas anexas provindas do município de Jaciara, MT. Essas salas de aula receberam a denominação “Escolas Reunidas de São Pedro”, com funcionamento à Av. Presidente Dutra, esquina com a Rua São Lourenço.

Consta que a abertura dessas salas ocorreu a partir da nomeação de alguns professores pelo governador do Estado, Fernando Correia da Costa. Somente em 18 de junho de 1974, com o decreto nº 2.119, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau “São Pedro”, com sede na Av. Presidente Vargas, onde funciona atualmente o Posto de Saúde Damião José Ferbônio. Com o passar dos anos, o espaço escolar foi ampliado com a alocação de salas anexas. Dessa forma, no mandato do prefeito Raimundo José de França, de 1973 a 1976², o endereço mudou para a Rua São Paulo com a denominação de Escola Estadual 1º Grau Irmã Miguelina Corso³, pela Lei 4.085 de 10 de julho de 1979, no governo de Frederico Carlos Soares Campos.

²Esse prefeito assumiu o governo em lugar de Artur Ramos da Costa, falecido seis meses após a sua posse em um acidente automobilístico.

³ Biografia: Irmã Miguelina Corso, nasceu aos 25 de fevereiro de 1943 em Nova Petrópolis, município de Joaçaba-SC. Filha de Pedro Corso e Margarida Lucion Corso. Ingressou na Congregação das Irmãs Catequistas Franciscana em 27 de janeiro de 1957 em Rodeio SC. Em 1961 entrou no postulante, em 1962 ingressou no noviciado e aos 11 de fevereiro de 1964 fez Profissão Temporária. Sua Consagração definitiva a Deus na Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, deu-se no dia 29 de dezembro de 1968, na Capela da Casa Mãe, em Rodeio-SC. Como Irmã Catequista Franciscana, passou fazendo o bem nos seguintes lugares: Água Doce – SC, Lageado Grande – SC, Fachinal dos Guedes – SC. Em 1965 veio para Mato Grosso, integrando a Fraternidade de Jaciara, onde foi Coordenadora, Assistente das Internas, Professora e ainda atendia à Pastoral da Paróquia, sobretudo nas capelas e era diretora do Internato “Santa Isabel”. Sendo profundamente tímida, resistiu bastante quando lhe foi oferecido fazer um curso de Formação e Psicologia-CEFEPAL. Refletindo um pouco respondeu: Eu vou fazer o CEFEPAL, mas para vivê-lo e não para assumir a Formação. Ela conseguiu vivê-lo intensamente. Do CEFEPAL ela escreve para uma companheira: “Estou aproveitando muito do curso. Ele me está dando uma visão sobre minha vida, um conhecimento profundo do meu ser, para assim acolher com serenidade o diferente. Estou aprendendo a ser gratuita ‘fazer as coisas por fazer’, sem por quê”. Foi para o CEFEPAL em fins de fevereiro de 1974. No mês de julho veio até Campo Grande, participar de um encontro vocacional. Na sua volta a Petrópolis, ainda em terras mato-grossenses, encontrou a “irmã morte” num acidente automobilístico, em 19 de julho de 1974.

Nesse período, atendia toda a clientela discente de 1ª à 8ª Série. Com o passar do tempo, voltou-se a utilizar o antigo prédio na Rua Floriano Peixoto, como anexo, para suportar o fluxo de atendimento. O Ensino Médio teve início em 1988, sendo uma extensão da Escola Marechal Rondon, da cidade de Jaciara, que oferecia Ensino Médio Técnico Profissional em Magistério, Administração e Contabilidade. Sendo que, para São Pedro da Cipa foi oferecido somente o curso de Magistério. E, se houvesse interesse em outros cursos, os alunos se locomoviam a Jaciara, com recursos próprios.

A partir da emancipação política municipal, nos anos 1990, e com o fim dos cursos técnicos profissionalizantes, deu-se início ao curso Propedêutico. No governo de Arnildo Helmuth Sulzbacher, prefeito de Jaciara, foi criada a Escola Municipal de 1º Grau, pela Lei 461/91, em 02 de abril de 1991, localizada no Distrito de São Pedro da Cipa, denominada Escola Municipal de 1º Grau Gessy Antônio da Silva. Porém, a mesma continuou cedida para a rede estadual, funcionando como salas anexas da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso. A partir da emancipação, em 1993, com a percepção que o atendimento da rede municipal estava destinado somente à zona rural, com uma escola em cada distrito e com funcionamento de forma multisseriada de 1ª à 4ª Série, cogitou-se novas medidas, embora essa situação se prorrogue até 1998. Somente em 1999, o município começou a assumir a demanda da Educação Infantil e o atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O município tem, atualmente, uma escola estadual que atende do 6º ao 9º Ano, Ensino Médio regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos); uma escola municipal que atende alunos da educação infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental e uma creche.

1.3 Contexto social e perfil socioeconômico da comunidade escolar

De acordo com as divisões geográficas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o contexto social e perfil socioeconômico da comunidade escolar, de São Pedro da Cipa, pertence à microrregião de Jaciara e à mesorregião de Rondonópolis, situadas na porção sudeste do estado de Mato Grosso. São Pedro da Cipa tem como pólo comercial e de serviços na cidade de Jaciara, distante 7,3 km a oeste, pela rodovia federal BR-364. O município de São Pedro da Cipa possuía, segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), um contingente populacional de 4.158 habitantes no ano de 2010. A população estimada para 2020/21 é de cerca de 4.771. Estima-se também que 89,05% dessa população concentram-se na área urbana, com uma densidade demográfica de 12,12 hab/ km². Destaca-se que a densidade demográfica do estado de Mato Grosso, para aquele ano, era de 3,36 hab/km², cerca de 3 vezes menor que a

de São Pedro da Cipa.

Do ponto de vista das atividades econômicas, a soma de todos os serviços e bens produzidos pelo município compõe o Produto Interno Bruto Municipal (PIB). O setor de prestação de serviços foi o que mais contribuiu para a economia em 2018, segundo os últimos dados do IBGE, e o setor foi responsável por 66% do volume total financeiro produzido. O segundo setor em participação na produção econômica no município foi o setor agropecuário, responsável por 25,1% do PIB municipal, conforme informações atuais.

1.4 Apresentação da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso

A escola Estadual Irmã Miguelina Corso está localizada à rua São Paulo, no. 245 município de São Pedro da Cipa, MT. Situada na área central, atualmente atende às turmas do 6º. ao 9º. Ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino; Ensino Médio regular nos períodos matutino e noturno e, Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Conta com uma diretora, dois coordenadores e vinte e dois professores.

A instituição possui uma biblioteca com cerca de 500 livros; um laboratório de informática com 20 computadores (sem técnico); uma quadra de esportes coberta; uma sala de recursos humanos para atender alunos no período matutino e vespertino que apresentam dificuldades de aprendizagem.



Figura 2 - Arquivo pessoal. Escola Irmã Miguelina Corso.

1.4.1 Relação entre a escola e comunidade

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem como função promover estratégias que efetivem a formação do cidadão e, conseqüentemente, a prática da cidadania. A escola, como uma instituição pública de educação, deve formar sujeitos que possam inserir-se na sociedade de modo a modificá-la positivamente. Se for para a sociedade que a escola forma o indivíduo, logo, conclui-se que ambos, ambiente escolar e meio social devam manter uma relação de reciprocidade para o bom andamento da educação. Pensando nisso, percebemos haver nesse ambiente, a percepção de que há a necessidade de mútua colaboração entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente, em relação ao meio externo do local a que as unidades de educação pertencem. O ato de educar exige práticas próprias das relações humanas, pois, no cotidiano escolar lida-se com sujeitos que têm diferentes formas de agir, influenciados por diversos fatores (habitação, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros). Por isso, é vital que o espaço escolar seja um lugar onde predomine a prática democrática. Esta, em sua abrangência, abarca o respeito às diferenças, à consciência ética, à ocorrência da participação e ao incentivo da mesma, embora na prática sempre se observem conflitos gerados por essa diversidade cultural, ocorrendo o desrespeito, o *bullying* e a ignorância à consciência ética por parte de alguns componentes da comunidade escolar.

O acolhimento, na escola, deve ser uma ação pedagógica de interação entre os estudantes, os profissionais da escola e pais e/ou responsáveis. A equipe gestora deve propiciar condições e criar espaços que envolvam e garantam aos segmentos da comunidade escolar o pleno desenvolvimento de atividades a serem realizadas no decorrer do ano letivo. A escola deve potencializar o acolhimento aos pais/responsáveis, para construir vínculos entre a escola e a sua comunidade. E isso vimos ocorrer na Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, uma vez que o atendimento às famílias, aos responsáveis pelos estudantes, ocorre diariamente pelos gestores. Os Técnicos Administrativos Educacionais – TAE, com presteza, atendem quanto a solicitações de documentos escolares, empréstimos de livros da biblioteca, uso do laboratório de informática, informações e orientações.

O Apoio Administrativo Educacional – AAE recebe os pais ou responsáveis no que diz respeito a informações, orientações, identificação de espaços e ambientes. Os professores atendem os pais quando estes comparecem à escola em busca de informações sobre rendimento escolar e questões disciplinares. O processo de mobilização da comunidade escolar para participação em eventos e assembleias da unidade escolar se dá por meio de envio de convites

orais e escritos. Para contatos imediatos aos responsáveis, a escola utiliza o telefone, principalmente, quando estes se ausentam e não comparecem às reuniões ordinárias.

1.4.2 Acolhimento escolar e atendimento aos estudantes

Durante os anos escolares, o estudante passa por desafios que podem ser superados de forma positiva, isso se houver acolhimento e ações interventivas que possibilitem uma convivência harmônica com as diversidades que surgem, que fortaleçam a sua formação. Nesse sentido, a escola deve preparar-se para acolher as diferenças identitárias e culturais de seus estudantes desde o primeiro dia de aula.

Nesta escola, desde o momento em que os profissionais se preparam para receber os alunos, no início do ano letivo, fazem-no amistosamente e identificados. Há ainda, no decorrer da primeira semana de aula, a leitura do Regimento Escolar, em cada turma, realizada por membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE - e a direção. Há a realização do Momento Cívico, quando representantes de professores, direção, alunos e CDCE desejam boas-vindas aos novos alunos e orientam sobre as regras que nortearão o desenvolvimento das atividades escolares e a convivência entre profissionais e estudantes. No dia a dia, caso o discente necessite conversar com um professor fora de seu horário de aula, a gestão organiza um momento particular e favorável a ambos. A coordenação, direção e secretaria escolar organizam seus horários de forma que possam dar atendimento em todos os turnos de funcionamento. Quando o estudante tem alguma reclamação ou sugestão, é orientado a procurar diretamente a gestão e fazer o relato. Porém, observa-se que é comum o estudante falar com o professor, por estar mais próximo, diariamente.

Dependendo do grau de gravidade do caso, resolve-se imediatamente, ou procura-se contatar pessoas que possam dar o devido atendimento e solucionar o problema. A gestão sempre procura meios para amenizar situações conflituosas.

Como o processo de aprendizagem está ligado às relações interpessoais, a figura do professor passa a representar um vínculo favorável ou desfavorável para determinados tipos de conhecimentos. Vemos que alguns alunos não aprendem determinada disciplina porque passam a classificá-la conforme a relação que têm com o professor. Então, há de se observar que o respeito mútuo que se estabelece garante a harmonia das relações interpessoais na escola e na sala de aula. Isso é caracterizado como um verdadeiro fenômeno social. Nas relações interpessoais encontram-se ações consideradas negativas e positivas, sendo positivas: aceitar as pessoas como elas são, ouvir com atenção os sentimentos do outro, ser paciente, ser simpático,

demonstrar interesse e respeito pelo outro, olhar os alunos observando suas atuações, etc. Negativas: acomodar-se, tornando-se um indivíduo “morno” e indiferente, julgar de forma equivocada e desnecessária, impor pensamentos e opiniões etc.; Conforme afirma Minucucci (1978, p.36), “[...] saber ouvir é uma das mais importantes ferramentas de comunicação interpessoal, vindo em segundo a empatia, pois a sensibilidade social faz com que o sujeito compreenda determinadas situações sem precisar se envolver de forma direta.” As relações interpessoais são as grandes responsáveis pela formação de valores morais. Segundo Piaget (1954, *passim*), os valores se referem a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior, sendo assim, da projeção dos sentimentos sobre objetos, pessoas e/ou relações. Cada indivíduo constrói seu próprio sistema de valores que se integra à sua identidade. Logo, a identidade de cada indivíduo é formada no meio em que se vive, com as pessoas com quem ele se relaciona e, principalmente, da ideologia na qual está submerso. E, esses valores muito influenciam a conduta, assim, busca-se orientar e ensinar os alunos sobre a importância de respeitar as diferenças culturais, não só dos colegas de classe, mas das pessoas com quem convivem diariamente.

1.5 Políticas avaliativas propostas na escola

A avaliação do trabalho escolar requer atenção especial. Entende-se que a avaliação deve ser de praxe, acontecer dentro da escola e abranger toda a comunidade escolar. Na escola, devem-se promover ações, debates e oficinas para criar meios de avaliação semestral sobre o trabalho realizado. É necessário avaliar tanto os acertos como os erros, criticamente, visando a ações que precisem ser melhoradas, para que se possa atingir os resultados esperados pela sociedade.

O grande desafio da escola é ter a presença da maioria dos pais na participação de reuniões e tomadas de decisões, no que se refere ao desenvolvimento educacional dos filhos, visto que grande parte só comparece quando surgem reclamações excessivas, quando não há outra solução, quando são convocados. A cultura de repassar a responsabilidade a terceiros ainda é prática constante para muitos responsáveis, necessitando de ações de comprometimentos, fato que parece não ser restrito a esta escola. Dentro da escola os profissionais têm maior participação na análise dos resultados, pois têm atuações observadas/avaliadas mais diretamente. Contudo, observamos que essa participação deveria ser de forma espontânea, não de forma pressionada como, muitas vezes, tem ocorrido, para que as ações de intervenções tivessem mais direcionamento, culminando com resultados

diferenciados, animadores quanto ao futuro dos alunos. Isso porque entendemos que a avaliação é um processo. Nesse sentido, de acordo com Vasconcellos (1998, p. 82),

A finalidade maior da avaliação da aprendizagem, dentro do horizonte de uma educação dialética-libertadora, numa abordagem sócio-interacionista, é ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os alunos possam aprender e se desenvolver, levando-se em conta o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Entende-se que a avaliação tem como função ajudar o professor a conhecer seus alunos e refletir que mudanças ele pode estar fazendo na sua metodologia de ensino para que seus alunos alcancem os objetivos previstos para determinado conteúdo.

Entende-se a avaliação como um processo diagnóstico, que requer atenção, cuidados, visando a melhorar no que for possível.

Há também o auxílio do CEFAPRO, que busca aprimorar a formação dos professores, para que estes possam melhorar sua práxis e, conseqüentemente, o trabalho com o discente, diretamente ligado às deficiências destacadas nos resultados externos da escola.

1.5.1 Avaliação discente conforme o Projeto Político Pedagógico

As avaliações discentes são feitas de forma contínua, com trabalhos diversos, provas, oficinas e debates em sala de aula, além de se avaliar cadernos e atividades de casa; os resultados são observados, analisados e comentados nos Conselhos de Classe. Após, são discutidos com os pais, em reuniões feitas com a comunidade escolar. Há o auxílio da Sala de Recursos com propostas de intervenção pedagógica dirigidas a alunos que têm alguma deficiência relativa ao ensino-aprendizagem, feitas por profissionais empenhados em diminuir os baixos índices das notas na Avaliação Diagnóstica, do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Avalia MT), tanto na disciplina de Língua Portuguesa como na de Matemática. Avalia-se sempre com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos sobre suas capacidades de leitura, interpretação, escrita, bem como a análise e resolução de problemas matemáticos.

Os alunos são informados, constantemente, sobre os resultados internos da escola, por meio das avaliações bimestrais e avaliações em sala de aula. Os indicadores externos são debatidos na semana pedagógica, nos conselhos de classe e com toda a comunidade escolar, nas reuniões administrativas e nas reuniões com os pais. Os alunos são orientados para que entendam que a aprendizagem é reflexo das ações produzidas em sala de aula, que vem de encontro com a sua elevação intelectual e aquisição de conhecimentos. Com isso, espera-se que

melhorem os resultados dos indicadores da escola.

A Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, obteve nota 4,2 nos Anos Finais. No último IDEB de 2019, cresceu, mas não atingiu a meta 6,0. Mediante o baixo resultado, a escola procura melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com as seguintes ações: aulas de reforço no contraturno para alunos com dificuldades na aprendizagem; planejamento de projetos exequíveis por parte das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental II.

Na escola, há alguns projetos culturais, como: Festa Junina, Jogos Escolares, Dia da Família na Escola, comemoração do Dia das Mães, comemoração do Dia das Crianças. As ações dos projetos, além de promover a integração dos alunos, têm o intuito de trazer a comunidade para escola.

II. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O USO DE TECNOLOGIAS

Os professores de todas as disciplinas escolares, assim como a família e a sociedade em geral, precisam estar cientes de que a leitura é necessária para o desenvolvimento intelectual discente, no que tange ao aspecto cultural, social e de aprendizagem, onde estão inseridos.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAM, 2009, p. 17).

O aluno leitor desenvolve as suas potencialidades intelectuais, o seu interior, sem esquecer suas dimensões como ser humano; aprende a progredir como pessoa tornado-se forte às adversidades, sensível às diferenças e aprende a esbabelecer relações de alteridade. A escola deve desafiar o aluno à expressão livre, colocando-o em situações em que possa expor suas ideias e registrá-las, com confiança e segurança de forma a fortalecer sua autoestima.

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois, faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas daquelas recorrentes na história da educação. (ZILBERMAM 2009, p. 18).

A escola, ao conduzir a atividade de ler, simultaneamente conduz o ato de escrever, embora se observe que, na maioria dos casos avaliados, é dado mais ênfase à escrita do aluno. Então, a leitura é vista como um complemento ao aprendizado da escrita. Diante do exposto, Todorov (2009, *passim*) afirma que a literatura está em perigo, pois a prática de leitura tem permanecido em segundo plano. Muitas vezes, o trabalho com a leitura, no ambiente escolar, recai somente ao professor de língua portuguesa, principalmente, no Ensino Fundamental.

Observamos, no desenvolvimento do projeto de leitura desta pesquisa, em nossas

aulas, haver certa resistência dos alunos quanto à extensão de textos longos; muitos queriam ler apenas textos curtos. Isso demonstra a importância do trabalho do professor na escolha de textos, que abordem temas interessantes aos discentes, que compactuem com sua vivência, que os leve a sonhar e querer continuar lendo, fruindo, sem a preocupação com a extensão.

O professor não deve se deixar levar pela alienação coletiva. Muitas vezes um livro que é considerado excelente e campeão de vendas, pode não ser apreciado pelos alunos devido a fatores relevantes que devem ser considerados, como a faixa etária, por exemplo. “Para iniciar uma reflexão, que parece apontar para muitos caminhos, quando tratamos do trabalho com o texto literário, precisamos pensar de que texto falamos. Que conceitos de Literatura acercam nosso discurso?” (DIAS, 2019, p. 180). O interesse pelo enredo e destino dos personagens leva o jovem a querer continuar lendo o que lhe é proposto e, quando isso ocorre, tem-se o efeito tão necessário à compreensão da leitura. É nesse momento que a influência da sala de aula pode combinar com as inclinações na esfera pessoal.

Diante de um texto trabalhado na sala de aula, descobre-se que há vários tipos de leitores. Cada um pode atribuir sentidos diferentes para o texto, há novos olhares para o objeto estético textual. Portanto, ao planejar a aula de literatura, há de ter claro os possíveis encaminhamentos para as interpretações e ter em mente que nem sempre conseguimos esgotá-las. É vital dar espaço, escutar os alunos sobre seus vislumbres e críticas. A Estética da Recepção (JAUSS, 1978) atenta para que pensemos a literatura de forma ampla, como categoria histórica e social, por conseguinte, em constante modificação. Nesse particular, aponta Zilberman que:

A Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria que tem como principal foco o leitor, que é designado por Jauss de “Terceiro Estado”, e não sobre o autor e a produção. Nesse sentido, a Estética da Recepção de Jauss encara o leitor como principal elo do processo literário. O leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação. (ZILBERMAN, 1989, p. 15)

Então, o leitor é o centro de interesse, é ele que dará sentido ao escrito. Para Jauss (1994, p.25), “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor que se faz novamente produtor, e do crítico que sobre eles reflete”. Para a estética da recepção há obras que ofertam um conhecimento novo para o receptor, abrindo-lhe novos horizontes, enquanto há as que não exigem nenhuma mudança. Desse modo, o leitor é conduzido a ter um conhecimento amplo de si e do lugar em que está inserido, sabendo que a obra se torna atual toda vez que é lida.

Nota-se, na atualidade, o crescente número de livros infantis e juvenis nos espaços escolares, contudo, percebemos que na *práxis* de sala de aula tem-se apresentado ao aluno o texto didático e, expõe-se o adolescente a atividades de meras análises das unidades perceptíveis do escrito, leitura que se restringe a manipulações mecanicistas, desconsiderando o significado global do texto. Por isso, pensamos que, se a escola é o lugar onde os alunos podem ter um contato maior com os livros, então, é sua responsabilidade inserir o estudante no mundo da leitura, desenvolver as habilidades, tornando-o leitor proficiente.

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES 2008b, p. 33).

Nesse sentido, trata-se de compreender o ato de leitura como uma prática que não busca simplesmente extrair informação do texto, mas a formação de leitores competentes e, por consequência, formar pessoas capazes de escrever com eficácia.

2.1 Literatura e tecnologia

A tecnologia está a cada dia mais acessível em todas as instâncias sociais. São muitas as possibilidades de seu uso e, por isso, passa a desempenhar um papel de importância no que se refere à aquisição de competências e habilidades, que podem ser objetivadas no ensino da literatura.

No momento vigente, 2020-2021, vimos a tecnologia tornar-se imprescindível para o ensino e o aprendizado dos alunos. A cada momento deparamo-nos com a tecnologia e seus benefícios nesta época de pandemia da Covid -19, quando vemos docentes, discentes, familiares e outros cidadãos em isolamento social. Visando a atender a demanda social ligada à função escolar, a escola precisou se atualizar, reinventar-se para as aulas *on-line*. Muitos professores tiveram que se adaptar a fazer uso das ferramentas tecnológicas para atender ao exercício docente. E vimos que é possível trabalhar a literatura por meio das ferramentas proporcionadas pela tecnologia digital.

Os PCNs (1998, p. 137), cujo texto foi editado há mais de vinte anos, discorrem que a realidade nacional estava longe de corresponder a uma sociedade tecnológica. É inegável o fato de que se vive um processo irreversível de acelerado desenvolvimento tecnológico,

que traz consigo mudanças substanciais para a vida em sociedade e nas formas do trabalho humano. Embora a tecnologia seja uma realidade social, percebemos que nem todos os alunos têm acesso à internet, ou quando têm, surgem outras dificuldades, tais como: a internet não possui alcance para *download*; vários alunos não sabem manusear para baixar aplicativos, selecionar, enviar dados; muitos atrapalham-se por não saberem interpretar, e questões econômicas forçam muitos a utilizarem aparelhos inoperantes às tecnologias vigentes.

Em nossas observações, com todos os atropelos e tentativas de superações, vimos que o suporte tecnológico no estudo dos textos literários teve uma dinâmica, possibilitou diálogos intertextuais com trabalhos literários, no cotidiano da sala de aula virtual. Assim, entendemos que a tecnologia é um instrumento didático-pedagógico que se apresenta à escola como fator de grande contribuição na compreensão do universo do ensino-aprendizagem, não somente neste período pandêmico, mas no dia a dia da vida escolar docente e discente. Pensar em novas metodologias para trabalhar a literatura é pensar em novas tecnologias a serviço do ensino-aprendizado. Sobre o exposto, já há anos se pregava a necessidade da escola e dos professores se atualizarem quanto ao avanço tecnológico:

Educar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, 2005, p.144).

E, no contexto do isolamento sanitário, a tecnologia digital se mostrou estar a serviço da educação para contribuir com o ensino-aprendizagem dos educandos, por oferecer alternativas de ensino a distância, possibilitando a formação contínua, atividades interativas, bem como a socialização de experiências.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.09).

A maioria dos professores mostrou-se disposta a aprender cada vez mais, acompanhou os avanços tecnológicos, também desenvolveu postura reflexiva e crítica, para

que essas mudanças fossem significativas às necessidades contemporâneas. Atualmente existem muitas formas de ler, umas são consideradas didáticas e outras deleite. Não importa se é um livro digital ou um livro físico que se tem. Às vezes, a preferência por um livro em vez de outro é somente pelo custo. Pesquisas indicam que o livro digital é mais acessível que os físicos, nos grandes centros. Ao se respeitar a preferência dos alunos, essa atitude profissional pode ser o primeiro passo para formar alunos leitores. Entendemos que as aulas de literatura, com ou sem o uso de tecnologias digitais, devem ser preparadas e pensadas, fazendo uso das metodologias de ensino que sejam adequadas para a sala de aula.

A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver em um ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação. (BRASIL, 1998, p.157).

Como no momento vigente, quando fez-se necessário o uso da tecnologia. Observamos os professores mostrarem sua criatividade, empenho profissional e reinventarem sua *práxis* docente. Isso ocorreu até mesmo com aqueles que tinham resistência à modernidade, ao uso das novas tecnologias, à presença do celular na escola e sala de aula. O ensino remoto em aulas virtuais tem mostrado as reais vantagens do conhecimento tecnológico para a concretização do ensino, interligando alunos e professores, conhecimento e cultura, como uma saída em momento de crise. Para a BNCC, a cultura digital tem atingido todas as áreas e esferas sociais.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p.61).

Se a sociedade mudou com o crescente mercado tecnológico, a escola também precisou aderir às novas tecnologias em seu cotidiano, pois além de estimular e promover conhecimentos, tornaram o ensino dinâmico, promoveram a interação, devido ao universo caber na sala de aula.

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2018, p. 61).

Sabendo fazer uso da tecnologia, a prática pedagógica do professor ganha mais expressividade e melhora a qualidade de suas aulas. A escola reforça o desenvolvimento do seu papel de agente decisivo na transformação da sociedade para construir um lugar melhor, inovador e em constante avanço. Todavia, o profissional deve se ater ao fato que essa cultura tecnológica também apresenta fatores polêmicos que devem ser bem observados e avaliados: apelo emocional, imediatismo de respostas, conhecimento em mosaicos, efemeridade das informações, *fake news*, características que privilegiam análises superficiais, uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

2.2 Leitura literária

Desde há muito tempo a questão da leitura é discutida no âmbito escolar, principalmente, questiona-se sobre os alunos que não gostam de ler. Como afirma Colomer (2007, p. 21), que embora atue em outro continente tem preocupações consoantes às nossas: “Os estudos sobre a relação entre adolescentes e leitura têm dado resultados sistematicamente situados abaixo do projeto social de alfabetização”. A autora traz à tona problemas educacionais universais, semelhantes aos da realidade brasileira. Portanto, o trabalho com a leitura deve ser revisto, é preciso repensar uma forma de despertar nos alunos esse interesse pela leitura literária.

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.20).

A leitura do texto literário objetiva não apenas trabalhar o emocional do leitor, mas também aprimorar o pensamento crítico a respeito de questões éticas, políticas, sociais e

ideológicas, além de ajudar na produção textual que visam à análise das estratégias linguísticas. Desse modo, as práticas de leituras devem ser trabalhadas, incentivadas desde a educação infantil até o ensino médio, visando à formação leitora dos alunos⁴. Em 2018, o PISA revelou que os alunos brasileiros estavam dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização no que se refere à proficiência em leitura. Pensando em como melhorar, vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em específico o de Língua Portuguesa, e as Orientações Curriculares (OCs), um ponto de partida.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998. p. 26).

Como a leitura literária é uma forma ativa de conhecimentos, é imprescindível que a escola procure desenvolver no educando o interesse, ou seja, usar estratégias que tornam o estudante um sujeito leitor, criativo, sonhador, mas que seja também consciente e produtivo.

[...] fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato. Ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando [...]. (SILVA, 1988, p.72).

No que tange à literatura, ela tem importância primordial para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. À medida que o educando faz a leitura de bons livros, orientados ao seu desenvolvimento intelectual, mais o aluno aprende sobre os mecanismos que envolvem o funcionamento da língua, tanto na modalidade oral como na escrita. Com efeito, gramática e literatura tornam-se indissociáveis para que se concretizem o entendimento e o aprendizado. Regina Zilberman (1988, p.19) propõe: “Ao mesmo tempo, a aprendizagem da escrita e da leitura leva a internalizar novas regras, desconhecidas e diferentes da experiência até então acumulada com a linguagem oral”. Isso nos leva a entendimentos sobre jogos interpretativos de aproximação e de afastamento:

⁴Ver, por exemplo, o relatório PISA dos países da OCDE, 2001. Disponível em: pisa2018-matriz_referência_leitura_traduzida.pdf.

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade pode estar misturada a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos nacionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

Os professores, de modo geral, preocupam-se em desenvolver nos alunos o hábito da leitura. Muitos se questionam sobre o que fazer para os alunos gostarem de ler. Os resultados das avaliações institucionais mostram o quão preocupante é a situação da compreensão leitora dos estudantes. A aquisição do hábito de leitura pode estar vinculada a diversos fatores:

O processo de aquisição de hábito de leitura de cada leitor é influenciado por diversos fatores, como a ambientação, o tempo disposto para o ato experiencial da leitura, as condições psicossociais, emocionais e cognitivas de cada sujeito. Também a auto identificação com a tipologia ou gênero a ser lido e, se literário ou não literário. (COSTA; HUNHOFF, 2021, p. 430).

Se a escola se atentar aos fatores que podem influenciar na melhoria leitora de seus discentes, tais como: ambiência, gênero textual, tempo, apresentação de obras de interesse, entre outros, poderá ter melhores chances de alcançar seu intento. A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da criticidade para a produção de sentidos. Essa concepção de leitura como atividade de produção de sentidos está ancorada nas BNCC, consoante ao trecho a seguir:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85).

Observa-se que não só os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como também as Orientações Curriculares (OCs) vigentes, abordam uma concepção de leitura e ensino de literatura voltada para a formação do cidadão leitor. Espera-se que, no âmbito escolar, mais especificamente nas salas de aulas, o professor crie propostas de leituras com temas instigantes de acordo com a realidade da comunidade escolar. Que cativa seus alunos, que

seja capaz de envolvê-los, para que se deleitem com as histórias dos livros e mergulhem no mundo das palavras, sem a preocupação com provas, ficha de leitura para responder. Que os alunos possam ver nos enredos das narrativas que há algo em comum com o seu mundo, ocorrendo assim a real fruição jaussiana.

A leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente exigem do aluno, inicialmente, conhecer-se como interlocutor. Isto possibilita-lhe não apenas reconhecer as esferas de sua produção, mas também identificar os valores que difundem a intenção do autor, consideradas as condições de produção desses discursos. (MATO GROSSO, 2012, p.100).

Merece atenção especial as linguagens utilizadas nos gêneros textuais, linguagem verbal, não verbal e mista. Essas linguagens são encontradas nas narrativas, em prosa e em versos, nas tirinhas, *charges* e outros gêneros textuais. Os textos multissemióticos permitem representar uma informação por meio de diversas linguagens (desenhos, fotos, vídeos, sons, cores), de modo que o leitor tenha, além do texto verbal, outros recursos que o auxiliarão na compreensão do que lê.

Na realização dessas atividades, merece uma atenção especial a integração entre a linguagem verbal e outras linguagens (artes visuais, cinema, música, fotografia, publicidades, *charge*, quadrinhos etc.), para que o educando reconheça suas especificidades, seus suportes, seus modos de composição e de produção de sentidos [...]. (MATO GROSSO, 2012, p. 100, 101).

A leitura de diferentes linguagens, de um livro ou um quadro artístico, contribui para o desenvolvimento sociocultural do aluno, fazendo-o pensar e refletir, além de contribuir para a produção de texto. Como afirma Silva (1988, p. 20): “Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2020) propõe que o trabalho com a leitura vá ao encontro da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos.

[...]Isso implica, em primeiro lugar, que não é somente o texto escrito o objeto de interesse das práticas leitoras. Imagens estáticas ou em movimento – fotos, pinturas, desenhos, gráficos, diagramas, filmes, vídeos, dentre outras – podem ser lidas. Sons também são passíveis de leitura – músicas e gêneros digitais como *podcasts*, por exemplo. Em segundo lugar, significa que devemos trabalhar a leitura em sala tendo em vista objetivos diversos: a fruição; a realização de pesquisas e o embasamento de nossos trabalhos

escolares e acadêmicos; a discussão e o debate de temas sociais relevantes; a reivindicação de algo; dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2020, p.13).

Fazer com que o aluno enverede no mundo da leitura não é uma atividade fácil, requer que o professor crie condições para que o educando veja na leitura algo que, embora não lhe seja prazeroso, o desafie, possa também contribuir para sua formação como cidadão atuante na sociedade. Conforme Silva (1988, p.18), “[...] talvez, a diferença entre o ‘ler como uma obrigação’ puramente escolar e o ‘ler para compreender’ a realidade e situar-se na vida social”. Embora os professores tenham trabalhado a leitura e a interpretação de texto como consta em seus planejamentos, observa-se um grande número de alunos nos anos finais com imensa deficiência no processo de leitura-compreensão, até mesmo em textos simples.

Ao desenvolvermos atividades de leitura em sala de aula, precisamos considerar a diversidade de gêneros que circulam em nossa sociedade e a diversidade dos modos de representação do significado, tornando o momento da leitura interessante, prazeroso, atrativo e, sobretudo, significativo para as práticas da nossa vida cotidiana – e não apenas um mero conteúdo programático a ser vencido em nossos currículos, no qual a leitura de texto se configura como uma etapa que precede a realização de atividades de interpretação mecânicas, sem prazer, executadas de maneira superficial e sem uma relação com o que acontece para além da vida escolar dos estudantes. (BRASIL, 2020, p. 7).

Trabalhar a leitura em sala de aula requer que o professor tenha em vista quais objetivos ele quer alcançar, escolher textos e obras que vão ao encontro da realidade da turma, uma vez que queira formar leitores

2.3 Ferramentas teóricas para atingir objetivos pedagógicos em aula remota

Devido ao distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, ao se procurar meios para dar continuidade ao ano letivo, foi essencial buscar metodologias que se adequassem ao momento de aulas virtuais. Com efeito, vimos nas metodologias ativas um norte de possibilidades para o desempenho do ensino remoto, pois, teorizam fundamentos aos profissionais da educação em direção a uma autonomia do fazer escolar em outros espaços e em horários diversificados.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos,

com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH e MORAN (2018, p. 41).

O contexto pandêmico exigiu conhecimento de tecnologias, de metodologias diversas e de ferramentas abrangentes. As aulas remotas nos mostraram como é fundamental o conhecimento tecnológico. O telefone celular, antes proibido, atualmente tornou-se uma ferramenta essencial no ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, para utilizar as metodologias ativas no ensino remoto, vimos ser indispensável a utilização da tecnologia educacional que foi benéfico os recursos tecnológicos para propósitos pedagógicos, trazendo para a educação – seja no ambiente escolar ou fora – práticas que transformam, facilitam e intensificam o processo de ensino e aprendizagem. Tudo ancorado pelos recursos digitais, vídeo-aulas, aplicativos e as multimídias em geral. Os recursos propostos nas metodologias ativas não são algo novo, contudo, atualmente, são de suma importância para que o aluno experimente mais, não ficando passivo, ou seja, um mero ouvinte. A revista *Nova Escola*, de 25 de junho de 2018, elenca benefícios propostos nas metodologias ativas, como: ao se colocar os alunos como protagonistas, estes se tornam muito mais engajados nos conteúdos que estão estudando, e assimilam com mais facilidade. As metodologias ativas ajudam a desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, esses métodos também fortalecem a autonomia, confiança e criatividade. Os estudantes podem pensar “fora da caixa” e ainda aprender a trabalhar com colaboração, empatia e responsabilidade. Para a escola, os benefícios também são muitos, promovendo mais satisfação às aulas e, conseqüentemente, maior atração e menos evasão de alunos.

O aluno é incentivado a caminhar por sua conta com a orientação do seu professor. É notório que, para acompanhar a evolução social, é fundamental que o docente seja empreendedor, que esteja disposto a experimentar o novo, fazendo uso de todas as tecnologias digitais a seu favor. Nesse contexto, o estudante pode pesquisar mais, ir atrás das informações que considere relevante, não esquecendo que tudo isso deve ter o apoio do professor, o qual assume um papel fundamental nesse processo, como mediador, facilitador e o aluno será o centro do ensino e de aprendizagem.

Nesse momento não basta o professor querer fazer uso das metodologias ativas, tem que escolher as ferramentas acessíveis, tanto para ele (professor) quanto para o aluno. Nem todos os professores têm essa “intimidade” com as tecnologias, precisam de ajuda para

ingressar nesse novo campo. Também o aluno, por não dispor dos recursos materiais (telefone celular ou *notebook* e uma boa internet) e ou intelectuais. É notório que o ambiente escolar sofreu mudanças de forma drástica, por conta da tecnologia.

Ao se discorrer sobre a pesquisa-ação, vimos que esta também representa um excelente instrumento pedagógico e científico. Visto que, propicia condições para que o aluno se torne participativo, sujeito à transformação e pesquisador de novos conhecimentos. A pesquisa-ação é uma alternativa metodológica possível a ser trabalhada na escola, para melhorar a prática pedagógica do professor. Para Tripp (2005, p.447), “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”. Assim sendo, o conhecimento da pesquisa-ação na educação leva a programar estratégias de ação, pois:

[...] A pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445).

O autor elucida a eficiência da pesquisa-ação na realidade prática da sala de aula. Dessa forma, define a pesquisa-ação como uma estratégia que é possível de ser realizada, não só para pesquisadores, mas também a professores no âmbito escolar. O trabalho de pesquisa contribui para uma mudança significativa do aluno, como sujeito ativo de uma sociedade.

Será importante, portanto, que durante uma pesquisa-ação haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito. (FRANCO, 2005, p.500).

A pesquisa-ação sugere uma ação que se destina a uma mudança no mundo real do estudante, sejam nas suas atitudes, práticas, situações cotidianas, que imbrica também o comprometimento com a aprendizagem do próprio pesquisador. Essa metodologia é uma grande aliada no que se refere ao ensino aprendizagem. Entretanto, o professor deve estimular o aluno a ser um pesquisador, desenvolvendo sua reflexão, o a capacidade de argumentar bem, com o espírito investigativo. Que o estudante seja capaz de tornar-se sujeito de suas experiências.

2.4 A leitura como processo

Ao profissional de Letras, refletir sobre os processos de leitura é sempre pertinente. Conforme Richard Bamberger (2002, p. 23), “Leitura é um processo perceptivo durante o qual se reconhecem símbolos. Em seguida, ocorre a transferência para conceitos intelectuais”. Bambenguer (2002) aponta que o processo mental, no entanto, não consiste apenas na compreensão das ideias percebidas, mas também na sua interpretação e avaliação. Para todas as finalidades práticas, tais processos não podem separar-se um do outro; fundem-se no ato da leitura. A atividade de leitura não é apenas a decodificação nem a apreensão de um único sentido pré-estabelecido, o leitor ao ler atribui sentidos ao texto.

Segundo Caligari (2009, p. 131), existem vários tipos de leitura: “[...] é uma atividade bastante complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. Nesse sentido, entende-se que, para formar o aluno leitor é necessário, além de partir do seu contexto sócio cultural, levar em consideração aspectos linguísticos que têm uma importância relevante para a formação do educando.

Saber ler e ser um sujeito letrado, como comprovam as avaliações sistêmicas no Brasil (Saeb, Simave, Prova Brasil, dentre outras), são estados que ainda caracterizam uma minoria e, mesmo em uma sociedade com anos de escolaridade, já no século XXI, percebe-se que essa escolarização não tem garantido a formação de leitores eficientes. O ensino da prática de leitura, bem como os aspectos cognitivos envolvidos no processo de ler e compreender os mais variados gêneros textuais, têm sido objeto de muitos estudos e pesquisas, tornando-se tema recorrente entre aqueles que se ocupam com o ensino. (BRASIL, 2020, p.5).

A leitura tem sido tema recorrente não somente na escola e, como demonstra uma pesquisa publicada pela revista *Retratos da Leitura no Brasil* (2020, p.19), de 11 de setembro de 2020, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), com a população brasileira, no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020. A metodologia utilizada foi entrevistas domiciliares face a face, com registro e respostas em *tablets*. Foram entrevistadas 8.076 pessoas em 208 municípios. A revista diferencia leitor e não leitor: “Definição de Leitor e Não leitor. Leitor é aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses”.



Figura 3 – Fonte: Revista Retrato da Leitura no Brasil 11 de setembro de 2020, p.37.

As avaliações nacionais realizadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), e o PISA, têm indicado as dificuldades que os estudantes do Ensino Fundamental, nos anos finais e Ensino Médio têm em relação à leitura e à interpretação de textos de diversos gêneros. As avaliações mostram que, um grande número de alunos, aqui no Brasil, não compreende o que lê, ou seja, não consegue estabelecer relações entre as múltiplas informações que recebe. Apresentam dificuldade em interpretar textos verbais e não verbais, em apropriar-se do conhecimento que a leitura traz, têm dificuldades em fazer deduções. Assim sendo, têm dificuldade de posicionar-se criticamente sobre os textos que leem.

2.5 Arquétipo e preconceito

Ao escolhermos como temática de nossa pesquisa os termos estereótipo e preconceitos, visamos, além de motivar, esclarecer e despertar o interesse discente a fatos sociais recorrentes na escola, que causam preocupação aos adultos e, muitas vezes, violência entre alunos, a desenvolver o ato de ler, interpretar e argumentar. Observamos que, por desconhecimento, os alunos não respeitam as diversidade, e os diferentes arquétipos presentes em seu cotidiano, escolar ou não. Os arquétipos sempre exerceram uma forte influência na vida das pessoas. Referem-se à percepção de como cada ser humano se vê, como vê os outros e como se é visto por outrem. Os arquétipos são modelos idealizados que temos registrado na memória, eles dependem muito da classe social, religião, cultura, do contexto em que o indivíduo está inserido.

Uma existência psíquica só pode ser reconhecida pela presença de conteúdos capazes de serem conscientizados. Só podemos falar, portanto, de um inconsciente na medida em que comprovamos os seus conteúdos. Os conteúdos do inconsciente pessoal são, principalmente, os complexos de tonalidade emocional, que constituem a intimidade pessoal da vida anímica. Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados de arquétipos. (JUNG, 2007, p.16).

Logo, ser encontrados nas mais diversas áreas, inclusive na arte e na literatura. No entanto, segundo teóricos, pouco se sabe sobre os arquétipos e quais as suas influências na vida cotidiana das pessoas.

As narrações arquetípicas são histórias contadas oralmente ou escritas que podem ser de cunho real ou imaginário. Para Jung (2014, p.58), os arquétipos manifestam-se, principalmente, por meio de símbolos, que são “[...] um terreno, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós”. A nossa cultura tem influência e direciona as pessoas a criarem hábitos e valores que não condizem com a realidade, estes são transmitidos todos os dias, tais como: o modelo ideal de família, o modelo ideal de mãe, comportamento de um profissional, entre outras e essas informações ficam registradas, cristalizadas em nossa memória.

Há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob a forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente apenas formas sem conteúdo, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação. Quando algo ocorre na vida que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo de uma reação instintiva contra toda a razão e vontade, ou produz um conflito de dimensões eventualmente patológicas, isto é, uma neurose. (JUNG, 2000, p. 58).

Os arquétipos estão presentes na memória das pessoas, sendo assim as concepções a respeito das coisas sempre são as mesmas, por exemplo: maternidade, costumes de meninas e de meninos, bruxa, beleza, feiúra, masculino, feminino, dentre outros. É fundamental enfatizar que os arquétipos não possuem formas pré definidas nem fixas.

Nenhum arquétipo pode ser reduzido a uma simples fórmula. Trata-se de um recipiente que nunca podemos esvaziar, nem encher. Ele existe em si apenas potencialmente e quando toma forma em alguma matéria, já não é mais o que era antes. Persiste através dos milênios e sempre exige novas interpretações. Os arquétipos são os elementos inabaláveis do inconsciente, mas mudam constantemente de forma. (JUNG, 2000, p. 179).

Os arquétipos podem mudar de acordo com a vivência das pessoas, entretanto, não acaba a cada momento. Um arquétipo pode ser mudado, perdendo-se seu valor significativo.

2.5.1 Preconceito, racismo

Em épocas remotas, o imaginário social do negro foi marcada por sentimentos negativos, as pessoas tinham várias reações: medo, ódio, repulsa dentre outros. Isso ainda repercute nos dias atuais, mesmo com os avanços científicos, filosóficos essa associação ainda é corriqueira. Para HOOKS, Bell (2019, p.43) [...] que o racismo deixaria de existir se todos esquecessem a raça e apenas vissem uns aos outros como seres humanos iguais. Na escola é onde é percebido com mais intensidade a presença do racismo.

No ambiente de sala de aula, ouço muitos relatos de alunos negros que aceitaram a ideia de que o racismo não existe, que sentiram que não havia nada de errado em ter amigos brancos e interesses em comum, apenas para se verem em circunstâncias em que foram confrontados com o racismo dessas pessoas. (HOOKS, 2019, p. 48).

Crianças negras são as que mais sofrem bullying na escola, por isso conta o maior índice de evasão. Acarretando o aumento do trabalho infantil, crianças e adolescentes com baixa autoestima.

Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima. E, ainda que sejam motivados a se empenhar ainda mais para alcançar o sucesso, porque desejam superar os sentimentos de inadequação e falta, esses sucessos serão minados pela persistência da baixa autoestima. (HOOKS, 2019, p. 51).

Nas escolas o trabalho sobre diversidade deve ser algo prioritário, desde os anos iniciais, pois a criança negra é exposta aos padrões de belezas impostas pela sociedade, mídia e outros que carregam associações negativas de seus traços como a cor da pele, os cabelos, formato da boca e nariz. Podendo assim, levar a criança a negação de si.

Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de querer e amar. Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, "feridos até o coração", e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e consequentemente, de amar. Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar

que poderia conhecer o amor, que estaria amando. A vontade de amar tem representado um ato de resistência para os Afro-Americanos. Mas ao fazer essa escolha, muitos de nós descobrimos nossa incapacidade de dar e receber amor (HOOKS, 2019, p. 01).

A baixa autoestima das crianças negras reflete no seu desenvolvimento humano, na construção de suas características, personalidade e na escola o ensino-aprendizado. Onde o medo e insegurança tornam -se mais visíveis contribuindo para que elas criem um bloqueio ou as vezes tornam agressivas e estão sempre na defensiva. Por isso, atitudes racistas devem ser combatidas.

Quanto aos aspectos negativos, deixando de lado o já tradicional “racismo às avessas” de que somos acusados sempre que nós, negros, partimos para a denúncia do racismo e da discriminação, pintaram outras acusações como as de divisionistas, revanchistas etc. E tal, provenientes de certos setores de esquerda, além daquela de subversão, tão cara ao regime. Mas a gente continuou a nossa luta. E hoje, 1981, é interessante observar que, apesar dos pesares, engrossaram as fileiras dos que estão interessados na “questão negra”. O que não deixa de ser uma avanço [...]. (GONZALES, 1982, p. 61).

O preconceito, segundo Ferreira (2005, p. 694), tem como definição: “Ideia preconcebida, intolerância, ou aversão, suspeita, má vontade gratuitas contra pessoas, povos, crenças [...]”. Essa definição, embora preciosa, exige uma discussão mais aprofundada. Torna-se necessário fazer uma imersão nas teorias existentes.

O Brasil sempre procurou sustentar a imagem de um país cordial, caracterizado pela presença de um povo pacífico, sem preconceito de raça e religião. Durante anos alimentamos a ideia de que vivíamos uma verdadeira democracia racial, apesar das visíveis desigualdades e limites de oportunidades oferecidas aos negros, mulatos, índios e ciganos. Sempre interessou ao homem branco a preservação do mito de que o Brasil é um paraíso racial, como forma de absorver as tensões sociais e mascarar os mecanismos de exploração e de subordinação do outro, do diferente. (CARNEIRO, 1996, p. 5).

Atualmente, nota-se uma busca no que se refere à aceitação da diversidade e do poder dado às minorias. Todavia, apesar da sociedade estar atravessando um contexto de mudanças em todos os aspectos, observa-se que o preconceito ainda está presente em todos lugares e na escola, na sala de aula, não é diferente. Então, é fundamental que os professores se atentem a manifestações de bullying e situações em que o aluno fica isolado, causadas pelo preconceito. Uma vez que é na escola que o aluno aprende, progride e se prepara para exercer sua cidadania. Mesmo que a discriminação seja crime, observamos que no dia a dia, o preconceito continua

ocorrendo e a fazer vítimas.

No entanto, a maioria dos intelectuais brancos que escrevem criticamente sobre a cultura negra não enxerga essas dimensões construtivas do nacionalismo negro e tende a vê-lo como um essencialismo ingênuo, enraizado em ideias de pureza étnica que se assemelham às crenças racistas da supremacia branca. (HOOKS, 2019, p. 69).

A vida social brasileira é marcada por diversidades, e é imprescindível ensinar a respeitá-las, também valorizá-las, embora reconheçamos isso ser um processo difícil a ser desconstruídos nas escolas. Dessa forma, é indispensável o engajamento de todos os profissionais que atuam na educação formal, no intuito de promover e conscientizar sobre os estigmas que o racismo produz.

2.5.2 A personagem ficcional

Ao se ler um livro ou assistir a um filme, é comum que nos identifiquemos com as personagens. Estas despertam fascínio intenso e há quem se apaixone por elas. São sedutoras, amadas ou odiadas, ou seja, as personagens proporcionam todo vigor e realidade que o autor deseja transmitir ao seu leitor.

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a própria situação. (CANDIDO, 1970, p. 48).

Desse modo, as personagens servem de elo entre o autor e os leitores, o narrador usará suas personagens para adentrar no mundo imaginário ou real, tudo que seu eu lhe permitir.

Dentre os elementos que compõem uma narrativa: narrador, espaço, personagens, tempo e o enredo, destacamos a personagem, que tem um poder especial no enredo, pois, participa da história, dá vida, promovendo o desenrolar dos fatos. Reis (1988) coloca em destaque o resgate do papel da personagem como o elemento essencial da narrativa na era pós-estruturalismo⁵.

⁵O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável (PETERS, 2000, p. 28).

Observa-se presentemente, por parte da Narratologia, uma recuperação do conceito de personagem, em certa medida subalternizada pelo estruturalismo; essa recuperação obriga a equacionar a personagem nos termos de renovação teórica e metodológica [...] aponta-se assim para uma concepção do conceito de personagem como signo, ao mesmo tempo que se sublinha implicitamente o teor dinâmico que, de um ponto de vista modal, preside à narrativa. (REIS, 1988, p. 315).

Como podemos observar, o termo personagem ficou esquecido no estruturalismo, sendo que o mesmo é algo inesperado dentro do texto, usando qualquer tipo de linguagem. A personagem esculpe as ações com facilidade; renovando sempre, seja para agradar ou desagradar. Quanto ao dinamismo das características das personagens, discorreremos sobre o que Moisés, estudioso de Forster, classifica:

É sabido que podem ser ordenadas em dois grupos, conforme suas características básicas: personagens redondas e personagens planas. Estas seriam bidimensionais, dotadas de altura e largura mas não de profundidade: um só defeito ou uma só qualidade. Quanto às personagens redondas, ostentariam a dimensão que falta às outras, e, por isso, possuiriam uma série complexa de qualidades ou/ e defeitos. As personagens planas geram os tipos e caricaturas, enquanto as outras envolvem os caracteres. Pensando nas fôrmas em prosa, teríamos que as primeiras comparecem as mais das vezes nos contos, nas novelas e nos romances lineares, ao passo que as redondas predominam nos romances psicológicos e introspectivos. (MOISÉS, 2014, p. 139-142).

As personagens planas são aquelas que são formadas em torno de uma única ideia, são vistas como estáticas, não evoluem e não surpreendem o leitor durante a narrativa. Enquanto as personagens redondas, ao contrário, são dinâmicas, multifacetadas e suas qualidades são diversas, elas evoluem na narrativa, chegando até mesmo a oscilar como protagonistas. Tem-se também as personagens híbridas, que se situam entre a plana e a redonda.

As “personagens esféricas” não são claramente definidas por Forster⁶, mas concluímos que as características se reduzem essencialmente ao fato de terem três, e não duas dimensões: de serem, portanto, organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender. “A prova de uma personagem esférica a sua capacidade de nos surpreender de maneira convincente. Se nunca surpreende, é plana. Se não convence, é plana com pretensão a esférica. Ela traz em si a imprevisibilidade da vida, - traz a vida dentro das páginas de um livro” [...]. (CÂNDIDO; GOMES; et al, 2009, p. 48).

⁶Forster: escritor britânico, romancista, criou a classificação das personagens influenciando vários estudiosos de literatura.

Ao que podemos observar é que a personagem redonda ou esférica tem grande semelhança a um ser real, enquanto as personagens planas são constituídas em torno de uma única ideia ou qualidade. Ainda sobre as personagens redondas e planas, Moisés (2007) esclarece que

Estas seriam bidimensionais, dotadas de altura e largura mas não de profundidade: um só defeito ou uma só qualidade. Quanto às personagens redondas, ostentariam a dimensão que falta às outras, e, por isso, possuiriam uma série complexa de qualidades ou/ e defeitos. As personagens planas geram os tipos e caricaturas, enquanto as outras envolvem os caracteres. Pensando nas fôrmas em prosa, teríamos que as primeiras aparecem as mais das vezes nos contos, nas novelas e nos romances lineares, ao passo que as redondas predominam nos romances psicológicos e introspectivos. (MOISÉS, 2007, p. 110).

Vê-se a importância em conhecer as personagens e suas classificações para fazer as abordagens corretas com o trabalho com textos literários na escola. E, em nosso trabalho, para analisarmos a presença de personagens estereotipadas.

A personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Se um determinado ser é mencionado na história por outras personagens, mas nada faz direta ou indiretamente, ou não interfere de modo algum no enredo, pode-se não o considerar personagem. Bichos, seres humanos ou coisas, as personagens se definem no enredo pelo que fazem ou dizem, e pelo julgamento que fazem delas o narrador e as outras personagens. (GANCHO, 2014, p. 18).

As personagens podem ser classificadas de maneiras distintas, ou seja, de acordo com o papel que desempenham na história, no que tange ao dinamismo de suas características ao longo da trama e, por fim, em relação às suas características básicas.

Dentre as personagens, há as principais e as secundárias. As principais têm a função de sustentar são vistas como o eixo da narrativa e todos os fatos referentes a elas. Enquanto as secundárias têm a incumbência de dar auxílio à continuidade narrativa, elas mantêm-se em volta das personagens principais. a) Protagonistas- As que lideram as ações e garantem o eixo da narrativa. b) Antagonistas- Denominação atual para o antigo vilão das histórias. A elas são dadas a incumbência de tolher e tornar difíceis as ações das personagens protagonistas.

Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, duas consciências que não coincidem. Quando a personagem e o autor coincidem. Quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o substitui(o

panfleto, o manifesto, o discurso acusatório, o discurso laudatório e de agradecimento, o insulto, a confissão-relatório, etc.). (BAKTHIM, 2011, p. 20).

Bakthim, refere-se à tríade da obra literária que são o autor, a obra e o leitor. A obra não pode ser criada somente com o intuito de emocionar, ela tem que ultrapassar as barreiras, tem que ir além dela, atingir o leitor naquilo que lhe causa medo ou seus desejos mais secreto

III. A LEITURA E A APRENDIZAGEM COM TEXTOS LITERÁRIOS

Ao longo deste capítulo, dissertamos acerca das práticas desenvolvidas em aulas virtuais quanto ao ensino remoto, via internet, vista pelo viés do professor e dos alunos, interativamente. Estes que, até o início de 2020 estavam habituados a aulas presenciais, viram-se, de repente, isolados e distantes, rumo a um novo paradigma de aprendizagem. Devido à pandemia da Covid-19, ao isolamento social decretado pelo governo estadual, a partir de 11 de março de 2020, as aulas presenciais não foram mais possíveis e se iniciou um período incerto quanto à educação, naquele momento histórico. Em consenso com a necessidade social de continuidade do ano letivo, recorreremos, entre as muitas teorias, às metodologias interativas, como as ativas e a pesquisa-ação, como já enunciamos. Viu-se nos aparelhos de telefonia celular, nunca tão usados para o ensino, uma alternativa tecnológica para trabalhos em vídeos, áudio, aplicativos, *blogs*, *vlogs*, *podcast*, *link*, sendo a linguagem ampliada a cada momento comunicativo. Antes mesmo da volta às aulas via internet da rede regular, o PROFLETRAS autorizou o ensino remoto, dando a possibilidade aos mestrandos de aplicarem seus projetos, com a prévia adequação ao ensino a distância. Em meio à insegurança, enfrentamos o desafio à nova realidade educacional.

Visando à exequidade das ações pedagógicas frente ao distanciamento social, ampliamos os trabalhos com diversos gêneros literários, tais como: poemas, letras de música, charadas, filme, além do conto, o qual fora previsto anteriormente. Isso por conhecermos os alunos, adolescentes super ativos, para conseguir a sua irrestrita adesão, atenção, interesse e promover maior interação possível.

3.1 Aula remota *versus* expectativas de ensino

No momento atual, muito se tem falado em mudanças sociais e culturais e na área da educação, isso foi evidente. As novas expressões para aulas virtuais começaram a fazer parte do vocabulário dos profissionais da educação: como aplicativo, tecnologia, ensino remoto, aulas síncronas, assíncronas, *link* etc. O docente se modernizou, passou a gravar vídeos, a utilizar diversos aplicativos, *Google Meet*, *Classroom*, conceitos que não faziam parte da realidade de grande parte dos professores, embora a tecnologia digital para o ensino já tivesse sido propaganda, pois a própria UNEMAT tem cursos a distância há muitos anos. Novos desafios surgiram, não só a professores, mas para todos os envolvidos na educação.

O Projeto de Intervenção, reestruturado após o fechamento das escolas e autorização do Programa, teve as seguintes etapas: Apresentação à escola e aprovação pelos seus gestores;

convite e seleção dos alunos com possibilidades materiais de participar; autorização dos responsáveis; desenvolvimento, avaliação. No primeiro momento a sala escolhida para o desenvolvimento do projeto fora o sétimo ano. Assim, apresentamos aos gestores a nova modalidade e conseguimos os endereços virtuais dos alunos e seus responsáveis para o contato. Feito o levantamento sobre quem disponibilizava de internet, celular ou *notebook*. De vinte e cinco alunos matriculados naquela sala, apenas oito estudantes estavam aptos a participar. Então, ampliamos o convite a alunos do oitavo ano, dentre os quais seis, dos que aceitaram, puderam participar. Tudo com aprovação, via celular, dos responsáveis que, claramente, perceberam a importância do projeto para a educação dos alunos.

Criamos um grupo no *WhatsApp*, denominado “Projeto de Leitura”, adicionamos os catorze alunos, expusemos os esclarecimentos e tiramos dúvidas. Falamos do aplicativo *Google Meet* que usaríamos para a realização das aulas (ensino remoto). Orientamos para entrarem no *Play Store* e que baixassem o aplicativo, etc. Explicamos que seria enviado um *link* para acessarem o *Google Meet*, ações que até então lhes eram desconhecidas.

Sentimos que os alunos estavam alvissareiros quanto aos aparatos tecnológicos. John Palfrey (2011, p. 253) relata sobre os nativos digitais da geração Z. Comenta que esses jovens estão reestruturando o mundo de acordo com a sua imagem. Entretanto, com o desenvolvimento do projeto de intervenção na nova modalidade (remota), pudemos observar que a realidade de nossos alunos, como da comunidade escolar, embora entusiasmados, apresentavam grandes dificuldades com o uso da tecnologia, possivelmente pela escassez de recursos em distância de centros urbanos, tais como: falta conexão com a internet; muitos não sabiam baixar aplicativos; outros tinham dificuldade em fazer uma pesquisa no celular ou no *notebook*; muitos eram carentes de recursos ou não tinham aparelho celular e usavam o dos pais, que também precisavam do aparelho, muitos aparelhos eram antigos e inoperantes às atividades de assistirem às aulas, entre outros fatores que foram aparecendo. Enfim, passo a passo os obstáculos foram sendo solucionados.

Em nossa primeira experiência com aula remota, havia muitas expectativas. Quando abrimos a sala de reunião no aplicativo *Google Meet*, entre catorze, dez alunos conseguiram acessar, plenamente, muitos com a nossa ajuda. Lembramos que, na escola, um dos maiores entraves para os professores é o discurso sobre os alunos não gostarem de ler. Refletimos sobre quais estratégias usar para incentivar esses estudantes da geração Z, que são os nascidos entre 1990 e 2010, conhecidos também como nativos digitais acostumados a informações rápidas. Mediante essa reflexão, entendemos que o professor deve continuar agindo com propósito de mostrar que a leitura continua tendo uma importância fundamental para melhorar o ensino e a

aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

No Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2019, p. 21).

Consoante ao que diz o autor, nos planos de aula contemplamos uma temática de interesse, pesquisamos textos diversos que tinham extensão limitada ao tempo das aulas e do projeto, enfim, houve um preparo que nos proporcionava segurança para interagir com os discentes. Observamos, no início dos trabalhos com a aula remota, que os alunos mostravam-se receosos em habilitar o microfone e as câmeras. Houve uma sensação de estranhamento que aos poucos foi sendo superada.

A tecnologia, assim como qualquer produto social, não é por si só positiva ou negativa. Seu resultado prático vai depender grandemente do tipo de uso que dela fazemos. Nessa direção, os recursos oferecidos pela tecnologia de comunicação digital podem tanto mudara sociedade, ampliando as possibilidades de acesso dos grupos excluídos, como aumentar ainda mais a distância e a exclusão existente. (BRAGA, 2009, p. 189).

Visando a atingir os nossos objetivos interativos, após os contatos iniciais, postamos a letra e a música intitulada “Mundo colorido”, do DVD Super ECA: “Racismo e Preconceito, *não!*” Que foi cantada, com descontração, depois interpretada pelos alunos.

RACISMO E PRECONCEITO, NÃO!

O mundo é colorido
A pele tem cor também
É mais uma beleza
Assim é a natureza
Que o ser humano tem

O racismo é coisa feia
Ao preconceito diga não
O índio, o negro e o branco
Tem mãos, pernas e braços
Bate forte o coração

O cravo tá de bem com a rosa
E cada um tem sua cor
Nos quatro cantos do mundo

Conhecer nossos irmãos
E viver com mais amor

Bonito é ser diferente
Dê uma chance meu irmão
Evoluir é um presente
Com saúde, educação
Bonito é ser diferente.
(Super ECA – 2013)

A letra relata o respeito às diferenças, à aceitação de que as pessoas não são iguais, tanto na maneira de agir, de vestir e de pensar. Solicitamos que cantassem junto ao vídeo. Promovemos um debate para que expusessem interpretações textual e intertextual ao texto.

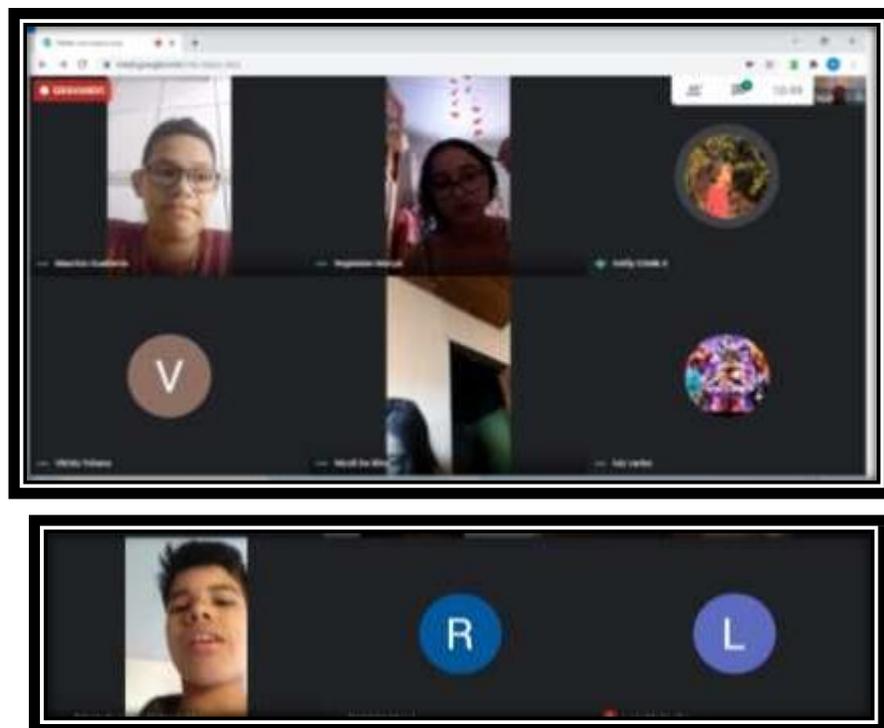


Figura 4 - Alunos participando da conversa.

Logo após, solicitamos que desenhassem figuras, paisagens ou algo sobre o tema em discussão, sobre diferenças entre ideias, pessoas, costumes, etc. Isso, por entendermos que a linguagem não verbal pode conduzir a mente a interpretações sutis, para além do texto escrito, como também pode melhorar a coordenação motora de alunos que há meses não pegavam uma caneta à mão.



Figura 5 - Reprodução de uma imagem da internet feita pela a aluna Mariana. 8º Ano.



Figura 6 - Por dentro somos da mesma cor – Aluna N.S.B – 8º Ano B.

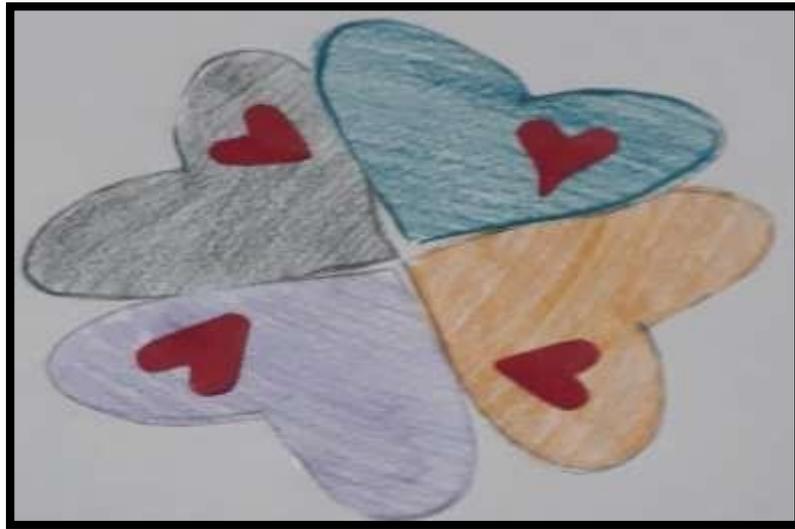


Figura 7 - Somos iguais. – Aluna N.S.B. – 8º Ano B.

Entendemos que esses adolescentes nasceram e cresceram rodeados por várias tecnologias – telefones celulares, internet, *blogs*, *sites* de relacionamento, jogos *on-line*, tudo naturalmente vivenciado por eles, pois a construção da sua identidade se faz nesse meio contemporâneo. E, nessa atividade, os alunos interagiram, embora alguns tenham resistido a habilitar suas câmeras, para não serem fotografados. Entendemos também que os jovens sempre tiveram as novas mídias como parte de suas vidas. A tecnologia lhes oferece uma gama de possibilidades de comunicação, expressão e a socialização e, mesmo que alguns ainda não tenham praticado ou aprendido, já ouviram falar, já que a tecnologia digital não lhes é excepcional. Observamos, no desenvolver das atividades, que os alunos demonstravam preocupação com a forma como eram vistos e interpretados na telinha.

Com a música e sua versão textual pudemos inserir, introdutoriamente, o conceito de preconceito, de estereótipo, de percepção do respeito às diferenças, tema gerador de nossas aulas. Ao lerem, cantarem, argumentarem nas interpretações e interagirem, percebemos a identificação à temática. Sentiram-se inclusos. E, sentimos o aluno leitor ser o centro de interesse, em conformidade com as teorias já apresentadas.

O processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo, e de outro reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1979, p. 46).

No final da década de 1960, a Estética da Recepção, elaborada por Hans Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança, segundo Zilberman (1989), apresenta-se como uma teoria

que tem como foco essencial o leitor, que é denominado por Jauss de “Terceiro Estado”, e não sobre a produção e o autor. Nesse prisma, vê o leitor como elo essencial do processo literário. “O leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação”. (apud. ZILBERMAN, 1989, p. 15).

Ao longo do processo de realização da intervenção, buscamos conceituar o gênero poema e suas características, seus recursos linguísticos e literários, para que os estudantes revisassem e compreendessem a relação entre poema, poesia, texto literário, eu-lírico, chegando à experiência estética.

O poeta busca mostrar o mundo de um jeito novo, com a intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores. Ele sugere associações entre palavras, seja pela posição que ocupam no poema, seja pela sonoridade, seja por meio de outros recursos. (CENPEC, 2021, p. 27).

A poesia pode ser trabalhada na escola com o objetivo de estimular a oralidade, a criatividade e a reflexão a respeito de fatos ficcionais. Além disso, o educador pode trabalhar a escrita de poemas, contudo, deixar os alunos livres na escolha de temas, para que seus anseios interiores sejam retratados enquanto escrevem.

Creio que o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica e saber quando endossar as atividades propostas pelo livro didático ou deverá propor outros caminhos. Vale lembrar que a poesia de instrumento utilitarista para se fixar conteúdo programático e muito menos para resolver questões objetivas do tipo “grifar os substantivos concretos, a oração principal”, por exemplo. (SORRENTI, 2007, p.18).

Para Sorrenti (2007, p. 38), a linguagem da poesia tem características muito próprias, e três delas podem ser consideradas básicas: a sonoridade das palavras, a multissignificação e a ocorrência de neologismos, isto é, palavras ou expressões novas. Sorrenti (2007, p. 63) expõe definições de verso e de estrofe, de linguagem em prosa e em versos de forma elucidativa, comenta sobre a linguagem poética estar presente nos textos literários também em prosa. Sobre o uso das figuras de linguagem, em específico a linguagem metafórica, salienta que essa merece uma atenção especial, pois pode ser trabalhada desde os anos iniciais. Para Sorrenti (2007, p. 82), “Metáfora é emprego de uma palavra por outra, baseando-se numa comparação entre elas, mas sem utilizar a expressão ‘como’ e seu sinônimo”.

O eu poético, também chamado de eu lírico, é uma voz ficcional criada pelo poeta:

Eu lírico, eu poético ou sujeito lírico são nomenclaturas utilizadas para indicar a voz que enuncia o poema. O gênero lírico é aquele destinado a expressar emoções, sensações, disposições psíquicas, ou seja, a vivência de um eu em seu encontro com o mundo. Mas esse eu lírico, essa voz do poema, não é necessariamente o autor, mas sim um eu fictício, que pode ou não ter características do eu autoral. (BRANDINO, 2021, p. 34).

Quando nos referimos ao “eu poético”, referimo-nos à voz que se expressa dentro do poema, isto é, à voz que tem por responsabilidade transmitir os sentimentos e as emoções.

O eu poético, também chamado de eu lírico, é a presença do poeta no texto, enquanto sentimento que se deixa ver. Quando dizemos que, num determinado poema, o eu poético está triste, não significa que o autor estava triste quando o escreveu. O eu poético nem sempre coincide com o artesão da palavra no momento da produção do texto. Autor é a pessoa em carne e osso que assina a obra; eu poético é a voz que se revela no poema. (SORRENTI, 2007, p. 80).

Visando dar continuidade ao tema preconceito e estereótipo, propusemos trabalhos com a música de Gabriel Pensador: *Loraburra*

LORABURRA

Existem mulheres que são uma beleza
 Mas quando abrem a boca
 Hmm que tristeza!
 Não não é o seu hálito que apodrece o ar
 O problema é o que elas falam que não dá pra aguentar
 Nada na cabeça
 Personalidade fraca
 Tem a feminilidade e a sensualidade de uma vaca
 Produzidas com roupinhas da estação
 Que viram no anúncio da televisão
 Milhões de pessoas transitam pelas ruas mas conhecemos facilmente esse
 tipo de perua
 Bundinha empinada pra mostrar que é bonita
 E a cabeça parafinada pra ficar igual paqueta [...]
 (PENSADOR, 2000)

Após a audição, leitura silenciosa e coletiva, os alunos escreveram o que mais lhes chamou a atenção nesse excerto. A intenção era que eles identificassem o estereótipo no texto. Ao primeiro contato com a letra, os alunos acharam interessante. Apenas dois alunos perceberam logo que a letra da música reforçava o estereótipo da “loira burra”. Aos poucos, outros alunos concordaram com a interpretação dos colegas e que essa afirmativa é algo que

estava enraizada na nossa sociedade, mas que, aos poucos pode ser desconstruída. As alunas afirmaram também que era uma atitude machista, como: “[...] mas não é só os homens que pensam assim, tem mulheres que são machistas”. (M.S.A. 13, 7º A).

A letra dessa canção nos remete ao machismo que está arraigado em nossa sociedade, reforçando o estereótipo de que toda mulher loira seja burra. Nota-se a perspectiva machista sob a qual o discurso é construído a partir do título e ao longo dos versos: “Loraburra/ E a cabeça parafinada pra ficar igual [...]”. A canção apresenta versos livres, também chamados irregulares, não seguem um padrão silábico/métrico definido; são bem vistos na literatura moderna e contemporânea, visto que rompem com os padrões clássicos.

3.2 Leitura literária de narrativas

Ler obras literárias tem uma função transformadora. O estudante que lê consegue estabelecer diálogo com outros livros, intertextualmente, isso porque ele vai adquirindo uma postura crítica frente à sua realidade.

É fundamental que o professor planeje estratégias que sirvam para despertar o interesse pela leitura entre os jovens, permitindo-lhes transcender dificuldades e avançar no processo de amadurecimento educacional. Trabalhar a obra literária de forma que o adolescente seja envolvido em um processo que o levará a perceber que a literatura não termina em um texto. Nesse contexto, visa-se a que o aluno desenvolva habilidades como às mencionadas na Base Nacional Comum Curricular:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 159).

O trabalho com a literatura infantil e juvenil, no âmbito escolar, com o intuito de formar o hábito, a necessidade de leitura dos estudantes tem sido uma das maiores preocupações do professor de Língua Portuguesa, mesmo porque ele é “cobrado” constantemente pelos colegas de profissão e pela sociedade. Então, busca-se inovações, contudo, nota-se que as aulas de português não têm conseguido abranger toda a responsabilidade que lhe é imposta, principalmente quanto à formação do hábito de leitura literária.

Uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha à descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 115).

A pedagogia da leitura intensifica o poder da reflexão. As competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental dependem, em grande parte, do desenvolvimento da competência leitora, especificamente focada em literatura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85).

Na escola, deve-se trabalhar o texto literário de maneira organizada e planejada, dando oportunidade ao estudante para encontrar-se com as obras literárias e tencionando a ampliação do horizonte intelectual do aluno.

3.2.1 A crônica

A crônica é um gênero textual bem aceito pelos alunos. São narrativas geralmente curtas, com base no cotidiano, apresentando linguagem formal e informal, podendo abordar críticas sociais, ironias, humor, dentre outras expressividades.

Para desenvolver as habilidades propostas pela BNCC, planejamos as aulas com o intuito de propor leituras que dialogassem com vários gêneros textuais. Propusemos a crônica “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar, com o objetivo de ajudar a desenvolver a leitura, a interpretação, o vocabulário, a escrita, o poder de argumentar com clareza e objetividade, tudo isso com o tema base: preconceito e estereótipo.

Enviamos a crônica aos alunos, via *WhatsApp*. Foi-lhes solicitado que lessem e anotassem suas impressões interpretativas. Quando os alunos entraram na sala virtual, no dia letivo, já haviam lido e anotado o que lhes chamou atenção. Relataram ter gostado do texto e das atividades pré-aula. Segue um trecho por amostragem, a leitura total encontra-se nos anexos finais.

BRUXAS NÃO EXISTEM

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caído aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!" [...]. (CEREJA; MAGALHAES, 2015, p. 138).

Solicitamos que expusessem opiniões, bem argumentadas, a respeito do que foi lido. Essa abertura lhes foi dada para que pudessem, além de refletir sobre o contexto, praticar a comunicação, a oralidade, a expressão do pensar e do argumentar, a partir da temática, das diferenças aparentes que há entre pessoas.

A leitura propicia ao leitor uma maneira de participar ativamente do mundo civilizado, de entender e refletir contextos, exercer efetivamente a cidadania, lutar pelos direitos sem descumprir os seus deveres. (HUNHOFF; PEREIRA, 2020, p. 274).

A escolha de textos para trabalhar em sala de aula ajuda no desenvolvimento pessoal do aluno, provoca mudanças e contribui para a formação cidadã. Os relatos abaixo, além de promover a reflexão discente sobre o ato da leitura e da escrita, demonstram que os alunos interpretaram, pensaram sobre o conteúdo textual de “Bruxas não existem”. Abaixo, alguns relatos extratextuais transcritos literalmente:

“Já aconteceu comigo algo semelhante, quando chegou na minha sala uma novata, parecia chata e metida, ninguém conversava com ela. Até o dia que a professora de matemática passou um trabalho em dupla, fiquei sozinha e tive que fazer com a novata. Depois que conheci ela, vi que não era nada do que eu pesava. Ao contrário me ajudou muito nas coisas que eu não sabia. Agora ela é minha melhor amiga”.

“Gostei do texto, às vezes sou assim, só de olhar para pessoa já sinto que não gosto”.

“Isso acontece muito no início do ano com alguns professores que a gente acha que não vai gostar deles, acaba sendo os mais legais depois que a gente conhece”.

Depois de ouvir os alunos, foi promovido um debate, pontuando-se partes textuais, contextuais e extratextuais, como: Julgar a pessoa sem conhecê-la, ver apenas as aparências, o

comportamento do líder. Postamos, no aplicativo *Google Meet* algumas perguntas para que todos que estavam *on-line* copiassem e respondessem. Depois, chamados nominalmente, habilitaram os microfones e as câmeras e leram as questões e suas respostas.

Avaliamos que um texto literário leva a muitas interpretações, mas a interação e o debate proporcionam reflexões que vão além do que está no texto. Seguem algumas atividades, escolhidas aleatoriamente:

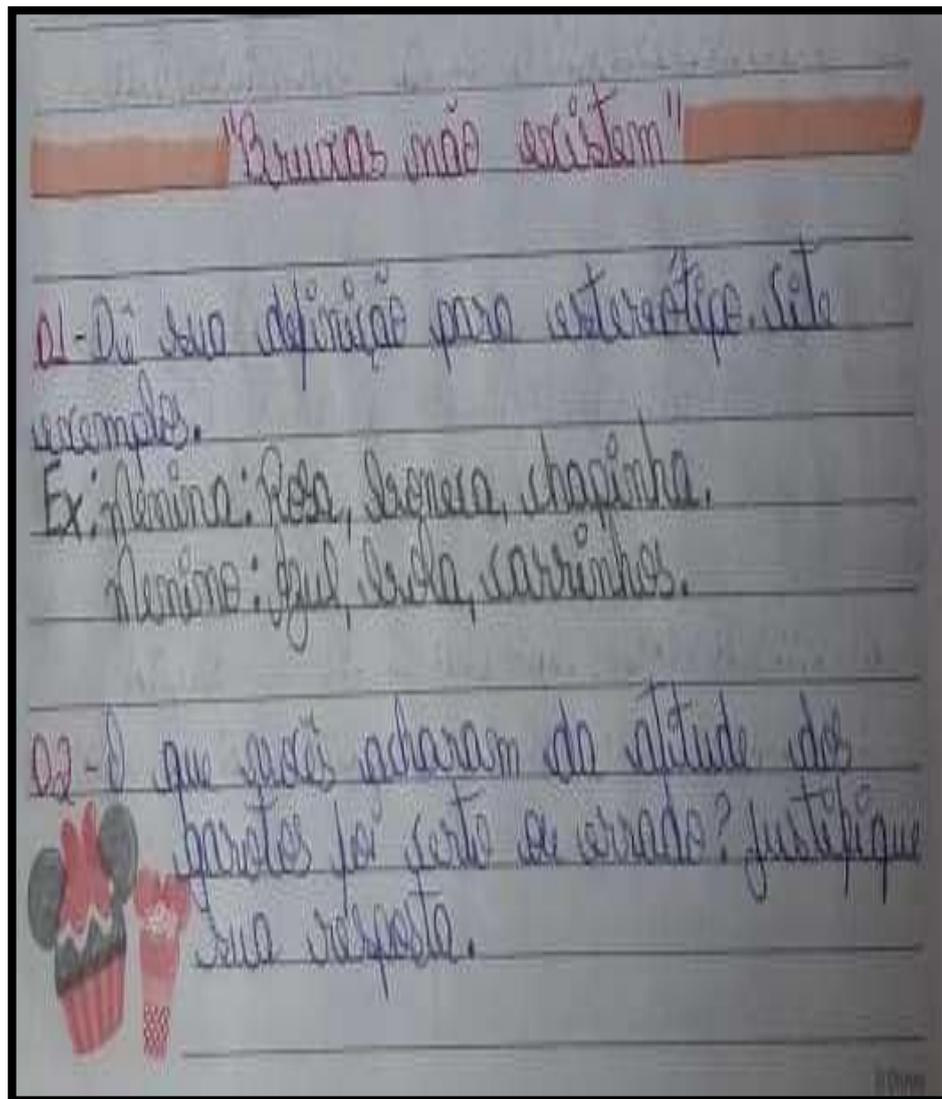


Figura 8 – Atividades do texto *Bruxas não existem*

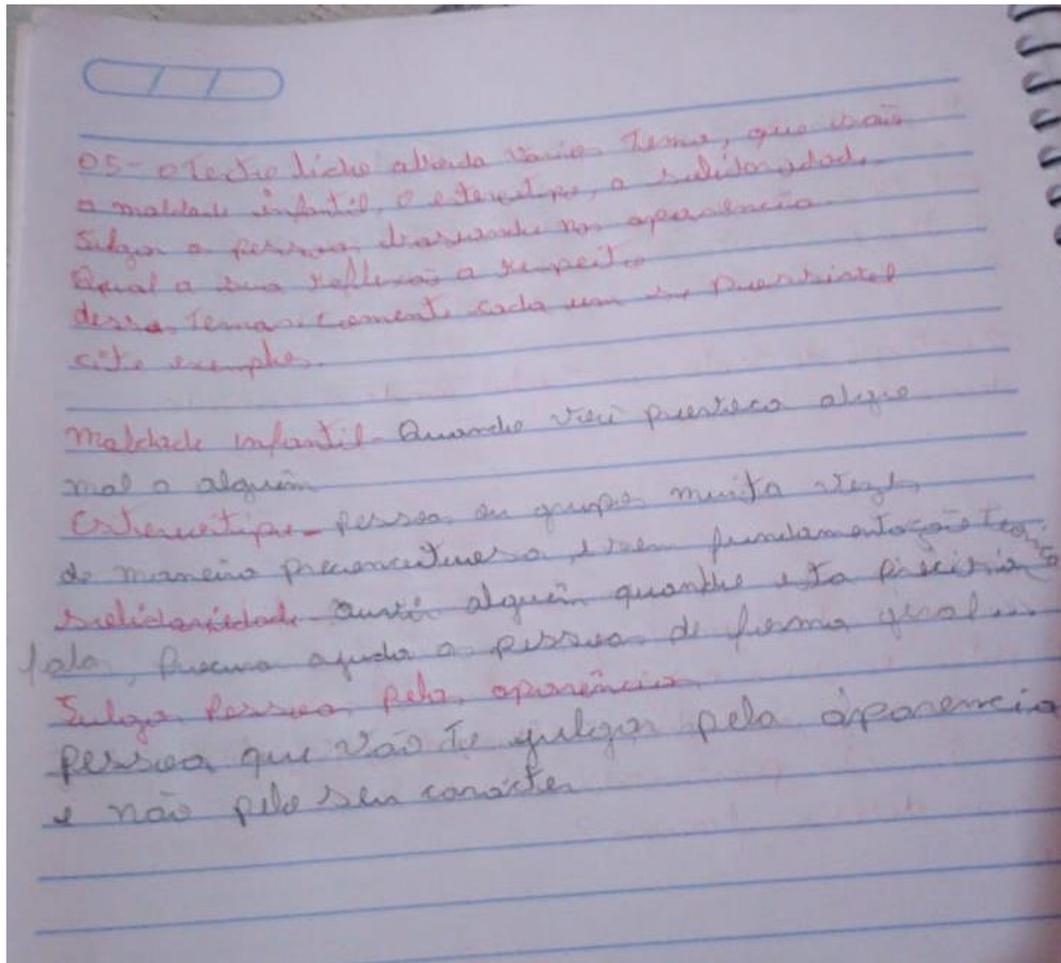


Figura 9 – Continuação das atividades.

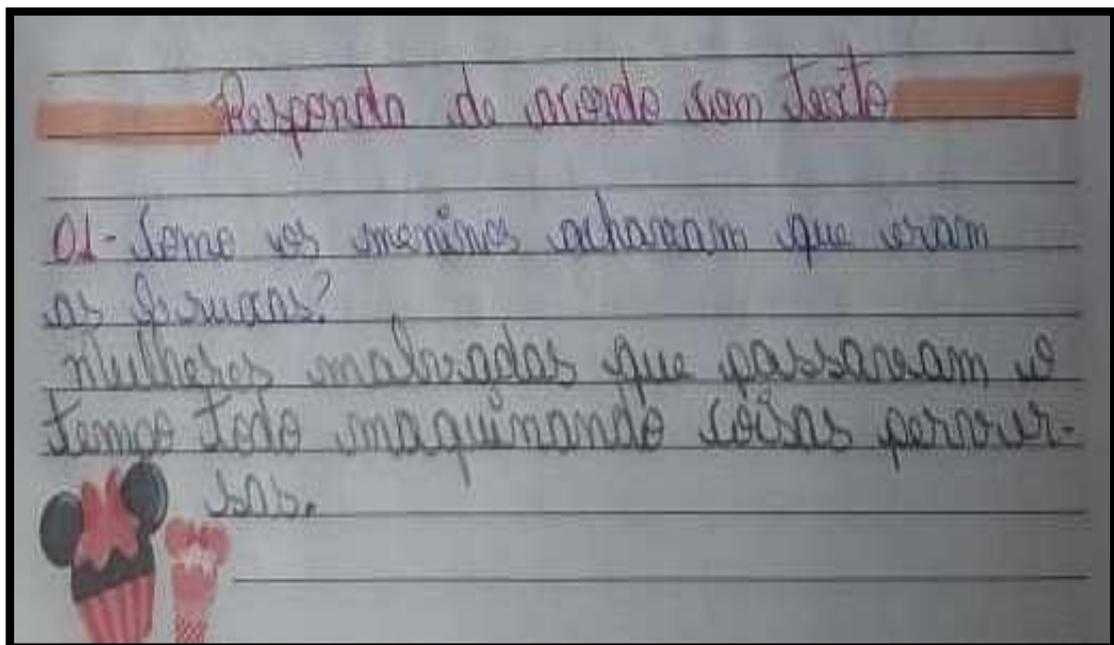


Figura 10 - Continuação das atividades.

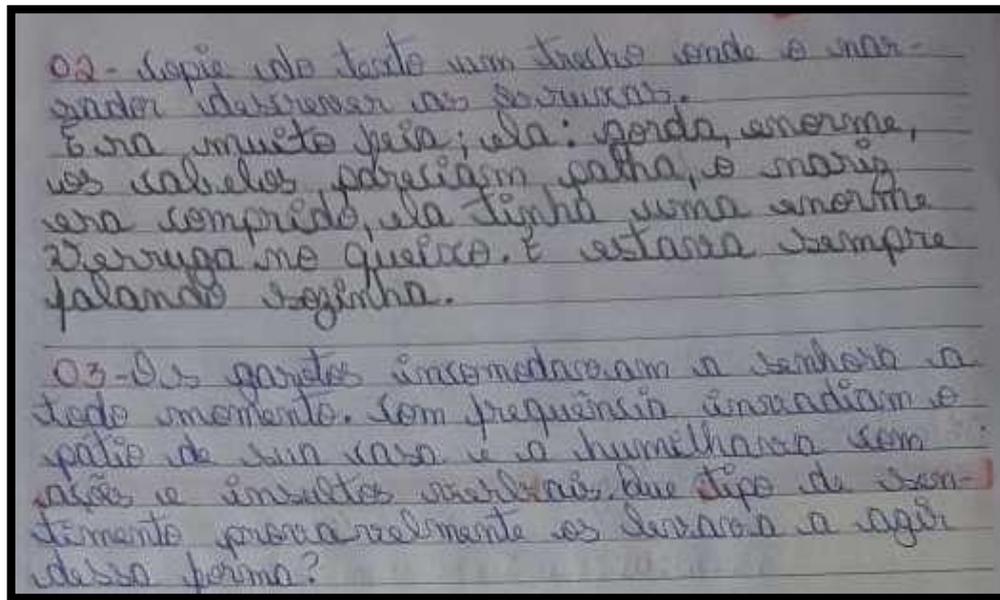


Figura 11 – Atividades.

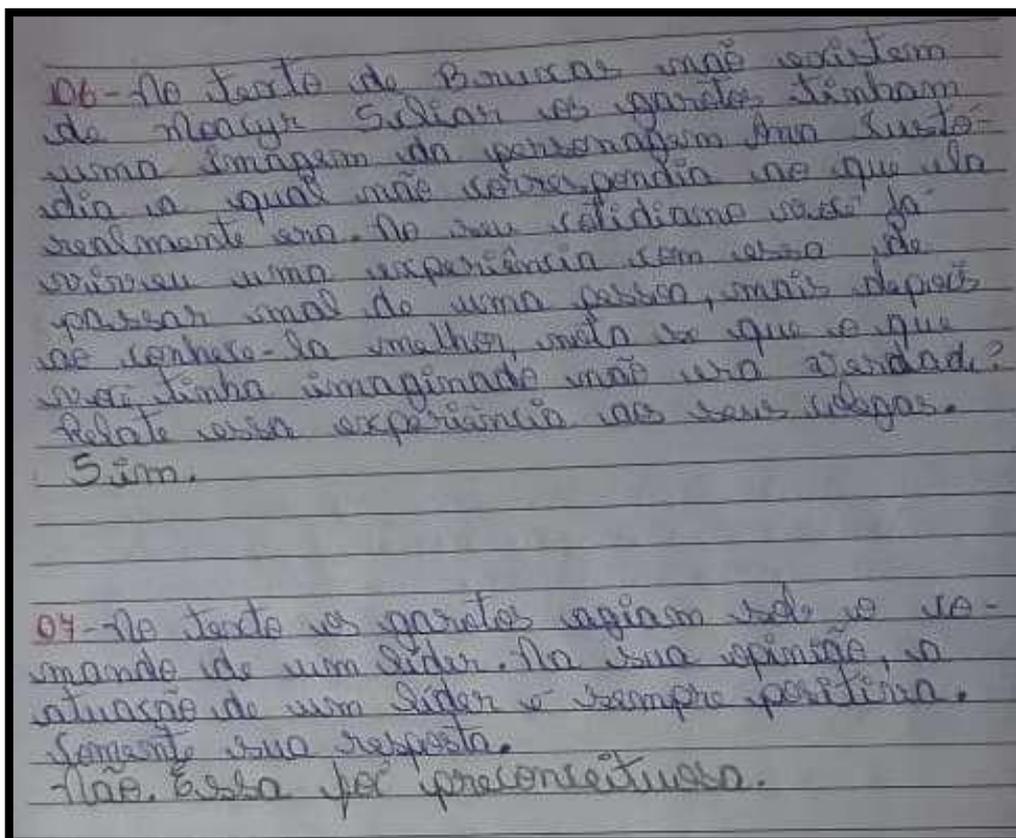


Figura 12 - Atividades da aluna Vitória Yohana Aparecida de Lima Barros, 8º Ano C.

Trabalhamos a leitura literária da crônica de tal maneira que não fosse reduzida simplesmente à transmissão de ideias moralistas, mas que criasse condições para o aluno refletir, pensar, dizer por quê, uma vez que ele é agente, é pessoa inserida na sociedade e pode

transformar-se em um ser humano diferente, nas suas vivências individuais. Segundo Jauss (1988, p. 28), o sentido da leitura literária acontece na união entre os dois momentos essenciais do processo: o momento do efeito, que é condicionado pelo texto, e o momento da recepção propriamente dita, que parte do leitor. Entende-se que é fundamental que haja comunicação entre texto e leitor para analisar suas experiências, num determinado contexto de sua história de vida. Há obras que exigem do receptor mudanças no seu horizonte para entendê-las, tornando-o um novo indivíduo.

Avaliamos o interesse e a participação dos alunos no momento da realização das atividades. A avaliação da aula de leitura literária perpassa, praticamente, todas as expectativas e, isso vimos tanto nas respostas orais quanto na escrita dos alunos, visto que objetivamos o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, via *on line*.

A finalidade da avaliação, por conseguinte, é o que precisamos considerar para planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados. No entanto, não podemos ignorar a natureza da atividade realizada pelo aluno. Não podemos realizar a avaliação de capacidades mais específicas sem considerar a situação em que o conhecimento foi evidenciado. (LEAL, 2006, p. 23).

A forma como o aluno expressa o que entendeu e como o professor interage conduz à avaliação, esta vai se construindo no próprio trabalho na sala de aula. Segundo Leal (2006, p. 30), “[...] a avaliação não é um mero complemento do processo, ela é parte integrante e permanente da nossa ação pedagógica diária e precisa ser pensada como instrumento de redimensionamento dessa prática”, pois avaliamos para saber como os alunos receberam o texto, se entenderam seu valor significativo, se perceberam os conceitos vistos no interior do texto, se melhoraram aspectos de leitura, interpretação e escrita com as atividades propostas, e em que poderíamos avançar, considerando as novas circunstâncias: aula remota.

Também procuramos evidenciar a importância da leitura literária para a construção e formação dos leitores, enfatizamos a importância da linguagem literária para a formação linguística dos educandos.

Esta línea de estudios, denominada a veces "el trabajo del grupo de Cambridge" ha ido concediendo una importancia creciente a la literatura como andamiaje privilegiado para la experiencia de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural del desarrollo de la motivación y de la adquisición de las habilidades de acceso a la lengua escrita. (COLOMER, 2001, p. 02).

Mais uma vez, constatamos na obra de Colomer uma equidade de interesses ao nosso contexto educacional, embora distante geograficamente. Também entendemos que a leitura literária facilita o caminho para se escrever bem. Nesse sentido, a leitura e a escrita interagem, ambas têm contribuição para a formação do comportamento e atitudes dos adolescentes, impulsionando-os a serem sujeitos reflexivos, diante das situações de vivência no seu dia a dia.

Cabe ao profissional que está inserido no espaço da escola criar condições para que o aluno leia e aprecie a leitura, que se torne sujeito leitor:

Mostrar o valor da leitura ao educando não é uma tarefa difícil, pois, esse processo, se produzido numa linha de experiência bem-sucedidas para o sujeito-leitor, significa uma possibilidade de repensar o real pela compreensão mais profunda dos aspectos que o compõem. Por outro lado, ainda dentro da vertente do convencimento, pode-se mostrar ao educando que, numa sociedade marcada pela mecanização e controle das consciências – o que resulta em massificação e alienação dos homens -, o livro e a leitura, como instrumento de conhecimento e crítica, significam uma possibilidade de luta contra o *status quo*, permitindo a antevisão de uma nova sociedade. (SILVA, 1988, p. 67).

Conhecimento e leitura são indissociáveis, ambos aumentam as opções e ajudam as pessoas nas tomadas de decisões. Em todos os contextos sociais, quanto mais o cidadão tiver conhecimento, menos alienado será. Segundo Silva (1988, p. 71), “Daí a necessidade, através do texto literário, de se refletir sobre como os homens e as coisas poderiam ser de outra maneira e imaginar os atos que acelerem o processo de mudança”. Todos os textos literários, se bem escolhidos, são importantes à formação intelectual discente, independente de qual seja o gênero.

O trabalho explícito com os gêneros textuais é indispensável nas aulas de leitura. Na prática docente, o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para eles se familiarizarem com as formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade. Por essa razão, realizar atividades de análise de gêneros é muito importante para atingir esse objetivo. Além disso, as atividades dão oportunidade ao professor de abordar dois elementos pragmáticos: a intencionalidade e a aceitabilidade [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 86).

Com efeito, ao expormos o poema e a crônica com abordagem intertextual sobre o preconceito, nossa *práxis* com os gêneros traz à tona diferentes formas de se dizer algo a alguém, neste caso houve o verso e a prosa. Fato conferido e notado pelos alunos.

Ao ler uma crônica, o leitor estará diante de um gênero textual em que a questão

temporal é fundamental. A origem da palavra crônica remonta ao vocábulo grego *chronikós*, que significa tempo, pelo latim *chronica*. As crônicas tratam da realidade, do cotidiano, com linguagem despretensiosa, geralmente relacionados ao passado e à infância. A *Revista Nova Escola* traz abordagens didático-pedagógicas, demonstrando ao leitor a finalidade e real importância docente e discente em leituras de crônicas:

Quatro motivos para levar a crônica para a sala de aula:

1. A crônica narra eventos e, por isso, produzir este tipo de texto mobiliza algumas estruturas linguísticas próprias, como os verbos no pretérito perfeito e imperfeito e as formas narrativas em primeira pessoa.
2. Por apresentar uma narrativa curta, focada em temas cotidianos, as crônicas trazem um texto muito acessível do ponto de vista de leitura e da produção escrita. "Somos familiarizados com essa narrativa desde a primeira infância e o processo de aquisição de linguagem", conta Rita. É por isso que as crônicas são um excelente ponto de partida para os exercícios de leitura e escrita em sala de aula, especialmente a partir do Fundamental 2.
3. Por meio da leitura desse gênero literário podemos iniciar os alunos na articulação dos tempos verbais do pretérito, verbos de estados e de transformação. [...] é importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que essa arquitetura textual tem uma forma mais ou menos estável e pode ser notada em quase todas as crônicas - o que faz disso um gênero.
4. Do ponto de vista da formação de leitores, é fundamental chamar a atenção dos alunos para o fato das crônicas depositarem um olhar sobre o cotidiano. (PORTILHO, 2013, *On-line*).

Trabalhar o gênero crônica em sala de aula propicia aos alunos associar o gênero com a vida cotidiana, o uso da linguagem coloquial, a sensibilidade no contato com a realidade, síntese, lirismo, e o humor que permeiam os textos. Sem perder de vista espaço, tempo e personagens que completam o gênero.

3.2.2 O conto

O conto "Negrinha", de Monteiro Lobato (2010, p. 54-55), aborda temas sobre muitas questões sociais que podem gerar ótimos debates e estimular os discentes a argumentações atemporais. O texto "Negrinha" foi enviado aos alunos com dois dias de antecedência à aula virtual. Esse conto narra a história de uma garotinha órfã, filha de escrava e que sofria maus tratos por parte de sua dona Inácia, uma rica senhora da casa grande, viúva e que não tinha filhos, não gostava de crianças. Observa-se que a menina é uma personagem sem voz, não lhe atribuem nome e é nomeada pela sua cor.

Dona Inácia, uma ex-senhora de escravos, pessoa má, mas que aos olhos da sociedade

era dama virtuosa, excelente e religiosa. O conto denuncia a hipocrisia religiosa e social, as injustiças e a violência para com os negros. A descrição da senhora retrata a sociedade que vive de aparências: racista, opressora, classista e insensível. De acordo com a classificação das personagens de M. Forster, as personagens, flagradas no sistema que é a obra, podem ser classificadas em planas e redondas. “As personagens planas são construídas ao redor de uma única ideia ou qualidade e as redondas evoluem em suas ações e atitudes”. (*Apud* BRAIT, 1985, p. 41).

Negrinha é uma personagem esférica, pois, sofre alteração de postura durante o desenrolar da trama, mesmo não sendo bem-sucedida no final: [...]“Enfraqueceu, definhou, como roída de invisível doença consuntora. E uma febre veio e a levou”. [...] “Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Ninguém, entretanto, morreu jamais com maior beleza. O delírio rodeou-se de bonecas” [...]. Personagem plana é Dona Inácia, já que não muda com as circunstâncias e é facilmente identificada na narrativa, uma vez que não há variação de caráter. [...] “D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos e daquelas ferozes, amigas de ouvir contar o bolo...”[...].

No dia estipulado, os alunos entraram na sala virtual e vimos que a recepção do texto foi significativa. Houve alguns que disseram não entender o significado de algumas palavras, mas todos leram. Comentamos o vocabulário, as significações, sobre o uso de um bom dicionário, sobre a biografia de Monteiro Lobato e sua importância para a literatura brasileira.

Nessa aula virtual, exibimos um vídeo também intitulado *Negrinha*, no qual é narrado esse mesmo conto. Depois de ouvir a narração, pedimos para que os alunos escrevessem suas interpretações. Deixamo-lhes alguns minutos. Ao terminarem, solicitamos que expusessem, oralmente. Nesse momento percebemos que os estudantes tiveram um olhar mais crítico que nos textos anteriores, foram mais observadores, conseguiram trazer esse texto para a presente realidade, mais precisamente para o seu contexto social.

Para Jauss, a hermenêutica literária, no desempenho da tarefa de interpretação de um texto do passado, deve partir de uma leitura de reconstituição histórica. Essa leitura começa pela busca das perguntas às quais o texto, na época do seu aparecimento, era uma resposta. Admitido, portanto, que um texto literário seja uma resposta, é necessário ter presente a distinção entre os dois tipos seguintes: a resposta às expectativas de natureza formal e a resposta às interrogações sobre o sentido ou conteúdo do mundo vivido pelos primeiros leitores. Além disso, pergunta e resposta permanecem não raro implícitas na história da interpretação de uma obra de arte. (FIGURELLI, 1988, p. 281).

Conforme foram as interpretações discentes, vislumbramos o que Jauss assevera sobre

a reconstrução histórica no processo de interpretação. Identificaram a maldade, o racismo, o fingimento, o preconceito, o desrespeito. Pôde-se constatar a concretização das tarefas pelas fotos enviada via WhatsApp. Seguem alguns relatos:

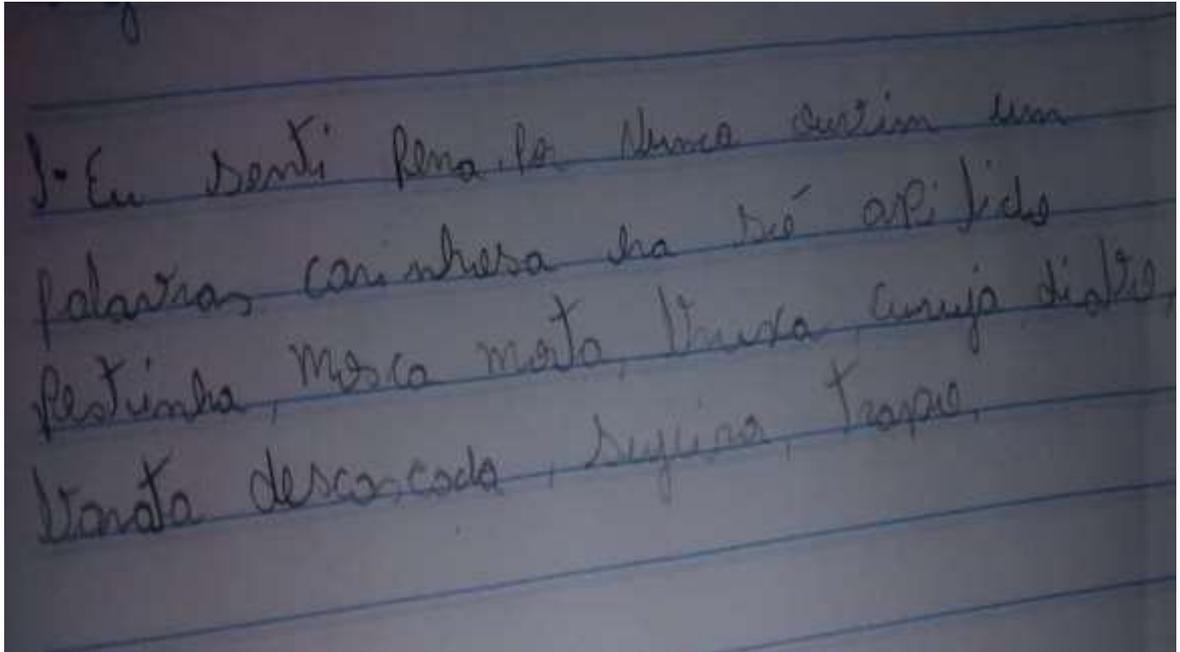


Figura 13 – Aluno do 8º Ano.

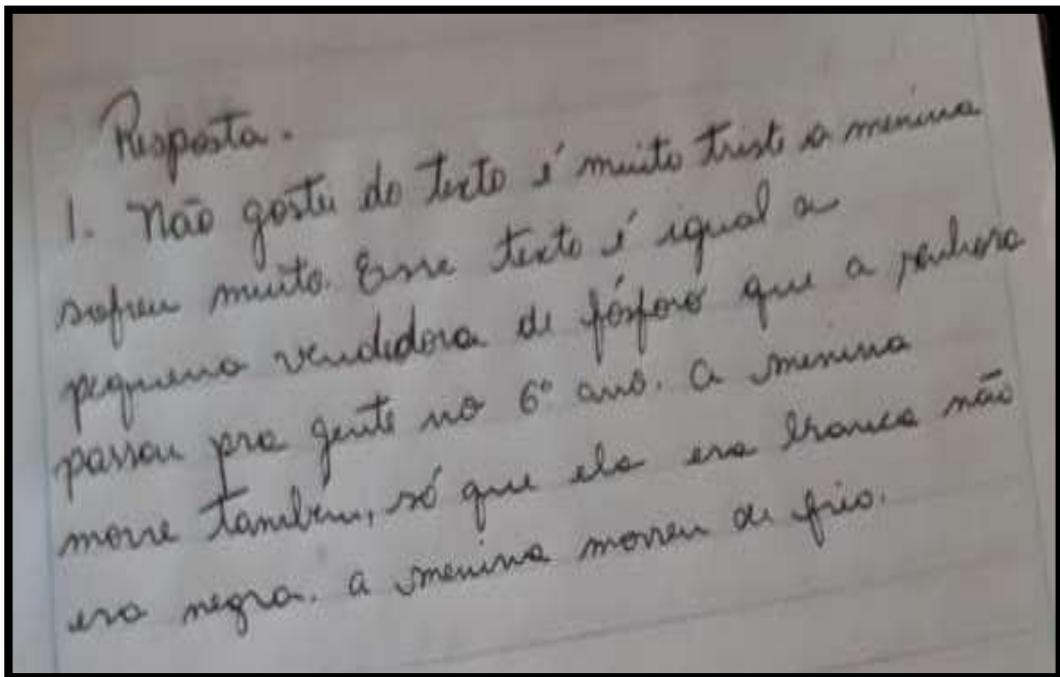


Figura 14 - Aluna do 7ª Ano.

Observa-se que, no relato da figura 14, a aluna estabeleceu uma relação intertextual

entre “Negrinha”, de Monteiro Lobato, com o texto a “Vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen – 1848, que lera anteriormente. Houve uma atitude de fruição, de desacomodação, de experiência estética.

O que acontece quando se lê um livro? Quais são as sensações, as impressões que a leitura suscita em nós? Parece que a relação com o texto permite, em primeiro lugar, essa experiência particular que Jauss (1978) chama de “fruição estética”. Na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora [...]. (JOUVE, 2002, p. 107).

Os textos lidos aproximam ou despertam algum tipo de sentimentos, provocados pelo efeito estético, o qual se aproxima da realidade do leitor, despertada pela obra. Entende-se que fruição estética é o ato de tirar prazer daquilo que possui um formato de arte, de belo; são sentimentos que, despertados nos admiradores, provocam sentimentos: a raiva, tristeza, alegria etc. Em “A estética da recepção”, Jauss (1994) comenta que se torna possível também ao leitor assegurar o conhecimento por meio da leitura literária. Desse modo, a literatura também constrói uma visão crítica ao leitor, fazendo-lhe experimentar determinados acontecimentos viabilizados pela ficção.

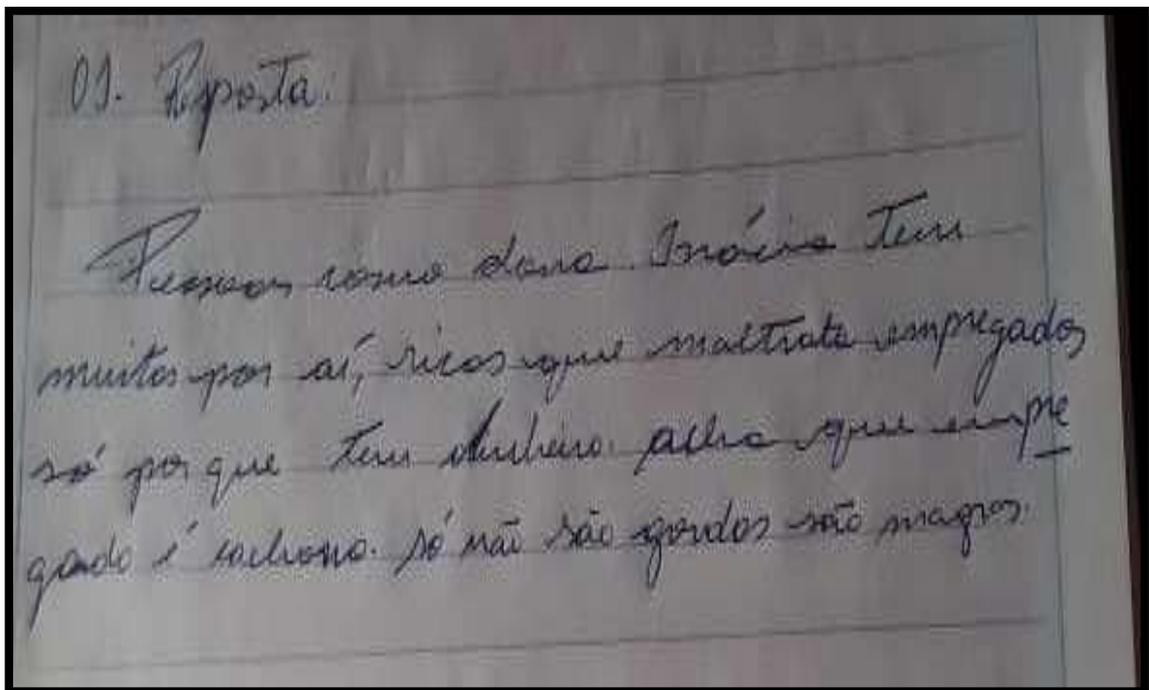


Figura 15 - Aluna do 8º Ano.

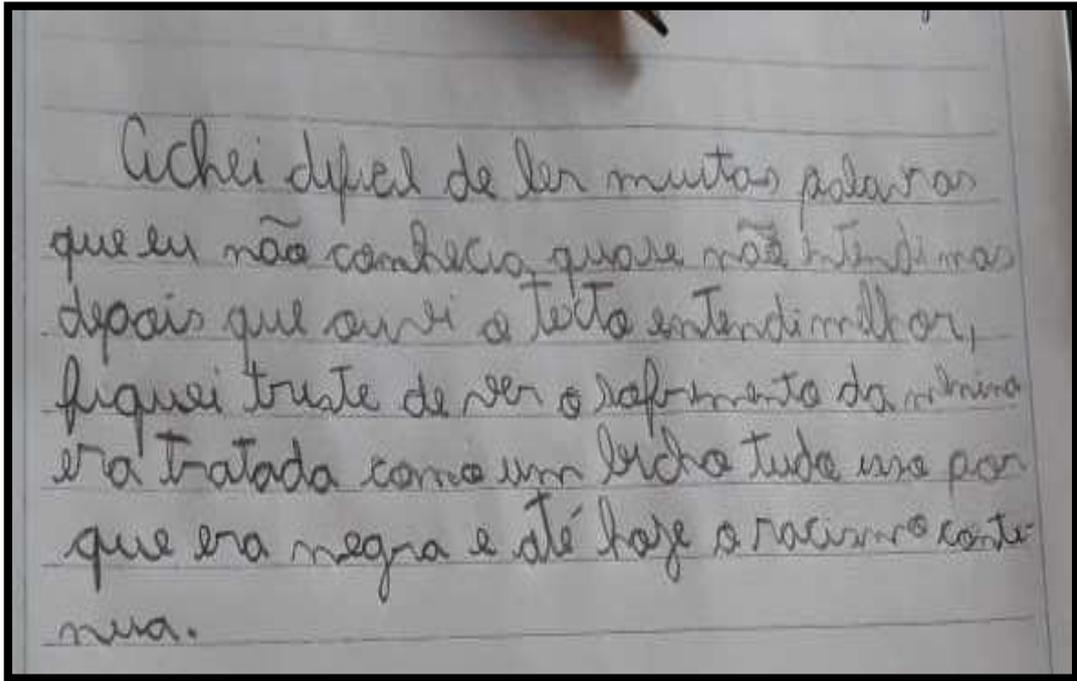


Figura 16 - Aluno 7º Ano.

Logo após a exposição oral dos alunos, promovemos um debate, visando a reflexão, à interação e à argumentação, com um roteiro previamente preparado: O que vocês acharam da D. Inácia? Como ela era vista na sociedade? O reverendo o que achava da sua pessoa? Seguem as repostas orais de alguns alunos, transcritas literalmente (por isso alguns desvios à norma padrão da língua):

Aluno 1- “Ela era uma pessoa ruim, não tinha dó da menina, só que a sociedade via ela como uma pessoa boa, o padre também”. Aluno 2 - “Tem muitas pessoas que são assim, não mostram quem realmente é. Finge ser boa, mas no fundo tem o coração ruim, a minha madrasta é assim...”. Aluno 3 - “Ela dizia que era boa, e as pessoa acreditava...”.

O significado textual produziu nos alunos efeitos, sentimentos de revolta, de tristeza, de melancolia. Houve quem discordasse e dissesse não haver racismo e sim maldade, ou quem argumentasse sobre a superficialidade e a aparente bondade da senhora branca, socialmente, ainda sobre a valorização da aparência e do poder financeiro.

Nesse viés, para Jauss (1967), a experiência estética não começa pelo entendimento e interpretação de uma obra; muito menos, por tentar refazer o desejo de seu autor. Ela se realiza pela sintonia de seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Para ele, é preciso “aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo” e “reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos”. (LIMA, 1979, p. 46). (Grifos do autor).

Consoante ao que aponta o autor, as interpretações foram além do texto, momento ideal em que lhes conceituamos “estereótipo”, origem, sua reprodução pelas culturas e como são disseminados nos diversos meios sociais, tais como na televisão, internet e muitas vezes nos programas humorísticos. Há momentos em que pessoas reproduzem, inconscientemente, já que são conceitos que têm relação com a história, geografia, crenças e culturas das sociedades. Sobre o estereótipo, os alunos falaram sobre a senhora branca, carola e que ajudava aos pobres da igreja. Esta tinha o estereótipo de uma pessoa boa, acima de quaisquer suspeitas, porém, era malvada, levando à morte a pequena menina.

Quanto mais íamos avançando com as aulas virtuais, percebíamos que os alunos estavam menos inibidos, interagiam mais, ficavam atentos. Recebiam os textos com entusiasmo, correspondiam ao aviso que realizassem a leitura. Alguns alunos nem esperavam chegar ao dia da aula e já mandavam mensagens pelo celular, dizendo que haviam lido, diziam se gostaram e justificavam. Sempre estabeleciam um paralelo com a atualidade. Relacionavam com algo que já acontecera com eles ou presenciaram, até com relato dos pais.

Ao se trabalhar o gênero literário conto, foi importante revisar os elementos estruturais, tais como: narrador – aquele que conta a história. Espaço onde a ação se passa. Personagens: aqueles que participam da história, ou seja, os elementos que dão vida aos fatos. Tempo: quando a ação se passa. Enredo: o que acontece, como as ações se desenrolam. Explicamos aos educandos os momentos da narrativa situação inicial começo da narrativa: momento em que se apresentam as personagens, tempo, lugar em uma situação de equilíbrio, conflito desequilíbrio, ou seja, o problema provado por algum motivo. O clímax: esse é o momento de maior tensão da história; e desfecho final com a resolução do conflito. Quando o professor revisa um tema, um conteúdo já trabalhado na escola, o discente tem a oportunidade de reaprender, de entender e tecer conhecimentos intertextuais.

3.2.3 O conto sob o viés interpretativo

Outro conto trabalhado foi “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (2015, p. 70-71). É um texto narrado em primeira pessoa, no qual uma garota de má índole promete emprestar um livro para a narradora, contudo, nunca o empresta, sempre arranja uma desculpa para não emprestar.

Nas interpretações, primeiramente os alunos focaram na garota má, até o momento em que uma aluna, fez um questionamento: “Por que essa garota é má? Vocês não acham que ela se tornou má porque sofria *bullying* o tempo todo pela narradora e as colegas?” E leu alguns

trechos: “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”. [...] nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. [...]. Depois dessa intervenção discente, o leque interpretativo se ampliou, agora começaram a ver o texto sob outra ótica, que até então não tinham se dado conta, com um debate muito expressivo.

Propusemos que escrevessem as impressões que tiveram sobre o texto, que seguem abaixo, por amostragem, literalmente transcritas. Ancoramo-nos em Jauss (1988, p. 281), que afirma que “[...] a hermenêutica literária, no desempenho da tarefa de interpretação de um texto do passado, deve partir de uma leitura de reconstituição histórica. Essa leitura começa pela busca das perguntas às quais o texto, na época do seu aparecimento, era uma resposta”.

Aluna 01- J.S.A. “Achei interessante, quando vim para essa escola no 6º ano demorei para fazer amizade, me chamavam de gorda, eu sentia mal porque na sala todas as meninas eram magras”. Aluna 02- M.G.: “A fala da narradora do texto. Deu a impressão que ela era metida disse que a outra era feia, gorda e elas e colegas bonitas, magras. Acho que ela mereceu o que a outra menina fez...eu acho”.

No texto “Felicidade Clandestina”, observamos que o narrador-personagem faz uso de características físicas depreciativas em relação ao padrão de beleza vigente: “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme”. Percebe-se haver um certo preconceito, pois traz à tona o quanto a sociedade cobra os padrões de beleza pré-estabelecidos. Nesse texto, o preconceito e o estereótipo foram trabalhados oralmente, os alunos relataram sobre pontos de vista e todas as possibilidades interpretativas. Previamente, foi-lhes apresentado uma sequência de perguntas para nortear suas exposições. Dias discorre sobre o conto de Lispector de forma dialógica, cuja situação contextual também avaliamos em nosso ambiente prático.

Associar a personagem de Clarice Lispector apenas à ideia de opressão, em “Felicidade clandestina”, fez-me viver, certa vez, um dos maiores aprendizados como professora de Literatura. Um estudante apontou o caráter sádico da personagem na descrição da colega, que abre o conto; “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas” e avança na narrativa: “Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”.(DIAS, 2019, p. 185).

A leitura de textos literários no espaço de sala de aula representa para o estudante uma função transformadora. Os adolescentes conseguem estabelecer diálogos com outros textos, isso faz com que eles ampliem a postura crítica-argumentativa diante da realidade em que estão

inseridos. É essencial que o professor crie condições e estratégias que sirvam para despertar o seu interesse, permita-lhe enfrentar as dificuldades e avançar no processo de ensino e aprendizagem e, alcance os objetivos almejados. Com base no contexto, visa-se a que o aluno desenvolva habilidades relatadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 159).

Portanto, todos os profissionais envolvidos com a formação de alunos leitores devem dar vida às páginas dos livros, abrindo espaços para discussões, estabelecendo pontes entre os indivíduos e os textos, entre a escrita e a leitura, entre os estudantes. Esse entrosamento, essa busca e a troca de experiência que se estabelecem no momento da leitura da obra literária, é um processo que pode despertar nos leitores o gosto pela leitura.

Pudemos observar que os alunos estavam mais atentos ao ler os textos. O trabalho com textos literário embora seja de uso corriqueiro em nossas escolas, o que fez a diferença agora foi a forma como foram apresentados e as abordagens neles imbricadas. Os temas trabalhados nessas obras tiveram relação identitária direta com a vida desses jovens e, percebemos que alguns alunos, depois da quarta aula, já demonstravam ter maior interesse pelas leituras, teciam críticas, procuravam refletir sobre a condição da pessoa na sociedade.

O conto, por ser um gênero literário consagrado em todas as línguas, faz parte da vida das pessoas, sejam idosos, adultos ou crianças, todos já ouviram um conto.

Porque todo mundo gosta de história e de poesia. Não há sociedade sem narrativa. O homem é um animal narrativo. Homo narrador. Todo mundo quer ouvir histórias. Contamos histórias desde o amanhecer até a hora de dormir. Senta num táxi, história; entra em um ônibus, história; vai para a escola, história; dá uma topada, história; briga com o namorado, história. Todas as situações da vida propiciam acontecimentos narráveis e vivemos desse entrelaçamento de narrativas”. (ARRIGUCI JR, 2009, p. 14).

Possivelmente, o conto seja um dos gêneros textuais mais acessíveis em sala de aula, visto que, todos tiveram um professor que tenha trabalhado um conto, desde a infância à fase adulta.

[...] conto (do latim *contare* = falar) é uma narrativa breve de um fato real ou fantasioso, desenrola-se com poucas personagens, apresenta apenas um drama, tem espaço e tempo restritos, privilegia o diálogo e possui uma linguagem objetiva. [...] por meio da leitura do conto podem-se descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e ser, outra ética. (ARRIGUCI JR, 2009, p. 15).

Trabalhar o gênero conto nas leituras pode ser uma alternativa que promova o aluno a aproximar-se ou reaproximar-se do texto, podendo criar um vínculo para toda a sua vida. Consoante a Arriguci Jr. (2009), guardamos na memória heróis, vilões, objetos mágicos e forças sobrenaturais que povoavam contos maravilhosos, de aventura, de mistério, lidos e ouvidos ao longo da vida. Os contos fazem pensar, intrigam, trazem descobertas, provocam susto, riso, encantamento. (ARRIGUCI JR, 2009, p. 14).

No momento atual, um dos maiores desafios da escola diz respeito ao domínio da leitura por parte dos alunos, pois muitos alunos terminam o ciclo da Educação Básica com graves dificuldades na leitura. Tornar o aprendizado da leitura e interpretação uma realidade é uma meta a ser alcançada pela escola, as competências de ler, compreender e escrever são essenciais. A sociedade, no geral, exige do indivíduo habilidade com a leitura e a escrita. Essas duas habilidades desenvolvem no sujeito a capacidade de compreender a sociedade em que está inserido, o mundo que vai se mostrando cada vez mais provocador. De acordo com Arriguci Jr. (2009, p.14), “Cabe à escola o papel de aproximar crianças e jovens de boas obras literárias, ampliando suas experiências de letramento” [...]. Por essa razão, ler melhora a percepção do aluno, de seu mundo, de organizar os conceitos, opiniões, sustentar argumentos.

3.2.4 As personagens ficcionais

A personagem tem um papel importante a ser abordado na análise de um texto narrativo. Ela é criada no contexto da ficção, mas simula as características de uma pessoa real, por verossimilhança. O narrador tem a incumbência de caracterizá-la e fazer com que o leitor aceite como a representação verossímil de um ser (pessoa, animal dentre outros).

Ferreira (2010, p. 581) define personagem como “[...] pessoa notável: personalidade. Cada um dos papéis de uma peça teatral que devem ser representados por um ator. Cada um daqueles que figuram numa narração, poema ou acontecimento”. Ou seja, a personagem é aquela que vive a ação dos fatos narrados na história, portanto são dotados de características físicas, psicológicas, sociais, culturais, as quais contribuirão para delinear seu perfil. A menina

Negrinha, no conto “*Negrinha*”, e a vilã, em “*Felicidade clandestina*”, emocionam o leitor por apresentarem características relativas ao mundo real. Vimos que desde a antiguidade as personagens encantam o imaginário de crianças, jovens e adultos.

Tanto o conceito de personagem quanto a sua função no discurso estão diretamente vinculados não apenas à mobilidade criativa do fazer artístico, mas especialmente à reflexão a respeito dos modos de existência e do destino desse fazer. Pensar a questão da personagem significa, necessariamente, percorrer alguns caminhos trilhados pela crítica no sentido de definir seu objeto e buscar o instrumental adequado à análise e à fundamentação dos juízos acerca desse objeto. (BRAIT, 1985, p. 29).

Toda história precisa de um eixo central que é a personagem, esta está presente para dar vida à narrativa, mesmo tendo sofrido transformações ao longo dos tempos.

A partir da segunda metade do século XVIII, a concepção de personagem herdada de Aristóteles e Horácio entra em declínio, sendo substituída por uma visão psicologizante que entende personagem como a representação do universo psicológico de seu criador. Essa mudança de perspectiva se dá a partir de uma série de circunstâncias que cercam o final do século XVIII e praticamente todo o século XIX. É nesse momento que o sistema de valores da estética clássica começa a declinar, perdendo a sua homogeneidade e a sua rigidez. É também nesse momento que o romance se desenvolve e se modifica, coincidindo com a afirmação de um novo público — o público burguês —, caracterizado, entre outras coisas, por um gosto artístico particular. (BRAIT, 1985, p. 37).

Na antiguidade, acreditava-se que as personagens representavam o universo psicológico do seu criador, entretanto, com o passar dos anos essa concepção mudou, o público é outro.

No que diz respeito especificamente ao romance e à personagem de ficção, é somente com a obra *Teoria do romance*, de György Lukács, publicada em 1920, que essas questões são retomadas em novas bases. Lukács relaciona o romance com a concepção de mundo burguês, encara essa forma narrativa como sendo o lugar de confronto entre o herói problemático e o mundo do conformismo das convenções. O herói problemático, também denominado demoníaco, está ao mesmo tempo em comunhão e em oposição ao mundo, encarnando-se num gênero literário, o romance, situado entre a tragédia e a poesia lírica, de um lado, e a epopéia e o conto, de outro. (BRAIT, 1985, p. 40).

As personagens vivem em um grupo específico, há personagens que ficam imortalizadas, despertam o interesse do espectador, bem como a sua empatia. Embora essenciais numa narrativa, os outros elementos também são elementares.

Ainda na década de 20, um outro crítico empenha-se em esclarecer alguns aspectos diretamente ligados ao romance e à personagem de ficção. Mais precisamente em 1927, aparece o livro *Aspects of the novel*, de E. M. Forster, romancista e crítico inglês que, apesar de todas as suas outras obras, portalizou-se pela sua classificação de personagens em flat — plana, tipificada, sem profundidade psicológica — e round redonda, complexa, multidimensional. (BRAIT, 1985, p. 39-40).

Trata-se da caracterização das personagens em planas ou redondas. Estas têm sua evolução na narrativa, observadas de vários ângulos e várias perspectivas. Elas são agraciadas de grandeza psicológica e vida interior, mudam sua conduta ao longo da história. Os elementos que irão fazer com que o leitor as conheça vai depender do autor. Por isso, faz-se imprescindível que suas características físicas e psicológicas sejam evidenciadas.

Essa concepção, que encara a obra como um sistema e possibilita a averiguação da personagem na sua relação com as demais partes da obra, e não mais por referência a elementos exteriores, permite um tratamento particularizado dos entes ficcionais como seres de linguagem, e resulta numa classificação considerada profundamente inovadora naquele momento. (BRAIT, 1985, p. 41).

Brait, ao se referir à personagem plana e sua atuação na narrativa, discorre sobre a sua não evolução, a falta de profundidade psicológica, e ações consideradas estáticas. Outros autores analisam a importância desse ser ficcional que na obra adquire grande relevância.

Geralmente, da leitura de um romance fica a impressão duma série de fatos, organizados em enredo, e de personagens que vivem estes fatos. É uma impressão praticamente indissolúvel quando pensamos no enredo, pensamos simultaneamente nas personagens; quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha do seu destino - traçada conforme uma certa duração temporal, referida a determinadas condições de ambiente. O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo! Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam. (CANDIDO, et al, 2009, p. 51).

Os elementos das histórias fictícias ou reais são recursos utilizados para detalhar acontecimentos de um texto narrativo. O enredo, tempo, narrador e personagens ajudam a contextualizar os acontecimentos. Esses elementos são indissociáveis, um depende do outro.

Em *Negrinha*, a menina órfã sofre maus tratos por ser negra, filha de escrava, a senhora Dona Inácia não suportava o choro de criança. É possível notar as várias manifestações de

preconceito em relação à mulher, pois o texto mostra a ideologia estereotipada não somente no século passado, mas também na atualidade, a qual se baseia na aparência. Enquanto no conto clareciano a personagem é apresentada de forma mais crítica, o narrador procura desconstruir a ideia da mulher submissa. Identifica-se uma possível subjetividade feminina e enfatiza os vínculos que aproximam autor e leitor.

3.3 Comunicação e a linguagem não verbal

Com a tecnologia de comunicação cada vez mais aperfeiçoada, é comum a linguagem verbal e a não verbal estarem na mesma mensagem. Ler e escrever são habilidades que permitem interagir e agir no contexto social. Essas habilidades são colocadas em prática com a linguagem, por meio dela conhecemos as inúmeras possibilidades de usá-las para melhor nos expressarmos e ao mesmo tempo compreender os outros. Pensando nisso, procurou-se avaliar o trabalho com a linguagem não verbal, em classe.

O ser humano tem necessidade de comunicar-se. É por meio desse processo que nós construímos socialmente, que produzimos conhecimentos, que convivemos. Nesse sentido, recorremos a diferentes formas de estabelecermos esses contatos, que não se limitam ao uso da linguagem verbal. O nosso corpo, as nossas expressões faciais e o próprio silêncio, às vezes, constroem mais sentido do que uma fala ou um texto escrito. Basta nos lembrarmos daquele olhar de mãe, ao repreender uma criança sem sequer pronunciar uma palavra. E é por isso que também nos valemos da chamada linguagem não verbal em nossos atos comunicativos, um tipo de linguagem que não se estabelece por meio de palavras, mas, muitas vezes, por meio de índices, ícones e símbolos [...]. (CASTRO, 2021, p. 15).

A linguagem não verbal leva/conduz a interpretações variadas, um gesto pode comunicar e ter valor significativo tanto ou mais que a palavra expressa. Define-se a comunicação como:

Tornar comum; fazer saber. Pôr em contato ou relação; ligar, unir.[...] Transmitir, difundir. Prover passagem. Estabelecer comunicação entendimento.[...] Tornar-se comum; transmitir-se, propagar-se. Travar ou manter entendimento; entender-se. Pôr-se em contato, em relação [...]. (FERREIRA, 2010, p. 183).

Mediante a avanço crescente dos recursos audiovisuais que têm entrado no âmbito escolar da atualidade, propusemos uma aula cujo objetivo foi refletir sobre o uso didático da

linguagem audiovisual, especificamente a linguagem de um curta-metragem. Entendemos ser importante para os alunos o conhecimento dos vieses da linguagem não verbal. Preparamos a exibição do vídeo pelo *YouTube*: “O preconceito cega”, dirigido por Patrick Thouin e com a duração de 4min38s. Um curta-metragem é veículo de informação, de cultura, de documento da realidade ou ficção. Ferreira (2010, p. 214) define curta-metragem como “filme com duração máxima de 30 minutos [...]”. Procuramos atender a demanda do tema do projeto de intervenção sobre preconceito e estereótipo, ao recorrermos ao curta-metragem. Esse gênero abarca capacidade de crítica social, marcas multimodais e produção audiovisual, então possibilitamos múltiplas aprendizagens.

[...] equipara-se ao conto na literatura ou ao haicai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem [...]. Esse formato de cinema tem como principais características a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana. (MOLETTA, 2009, p. 17).

O curta-metragem ajuda a potencializar a compreensão da mensagem aos interlocutores, por meio da linguagem verbal e não verbal, além de ser breve, que traz uma mensagem explícita, pois, além do enredo, explora o visual.

Explicamos que o filme necessitava de atenção para o que não era falado, como os gestos, expressão facial, cores, cenário, música, legendas, sotaques, vestuário, dentre outros. Depois de assistirem, os estudantes expuseram suas interpretações, os efeitos de sentidos, os sentimentos sobre o conteúdo, interpretando a injustiça e o preconceito do enredo. Propusemos que falassem com argumentações textuais e contextuais, para além do texto. Cinco alunos relataram já haver passado por situações preconceituosas. Seguem alguns relatos, literais: “Já aconteceu comigo dentro do supermercado, o dono ficou perto de mim me observando o tempo todo achando que eu ia roubar... fiquei com vergonha e fui embora”. (V.C.R. 13 anos) “Outro dia no supermercado a mulher do caixa pediu para mim abrir a mochila ... ela achou que eu tinha roubado bolachas, ela olhou e não tinha nada...nem pediu desculpa”. (T.S.S. 13 anos) “As pessoas não querem saber, viu que é negro já é ladrão...complicado”. (P .H. S. A.12anos).

Após o debate, visando desenvolver a potencialidade escrita, enviamos um rol de questões, via internet, atividade que copiaram e responderam em aula.

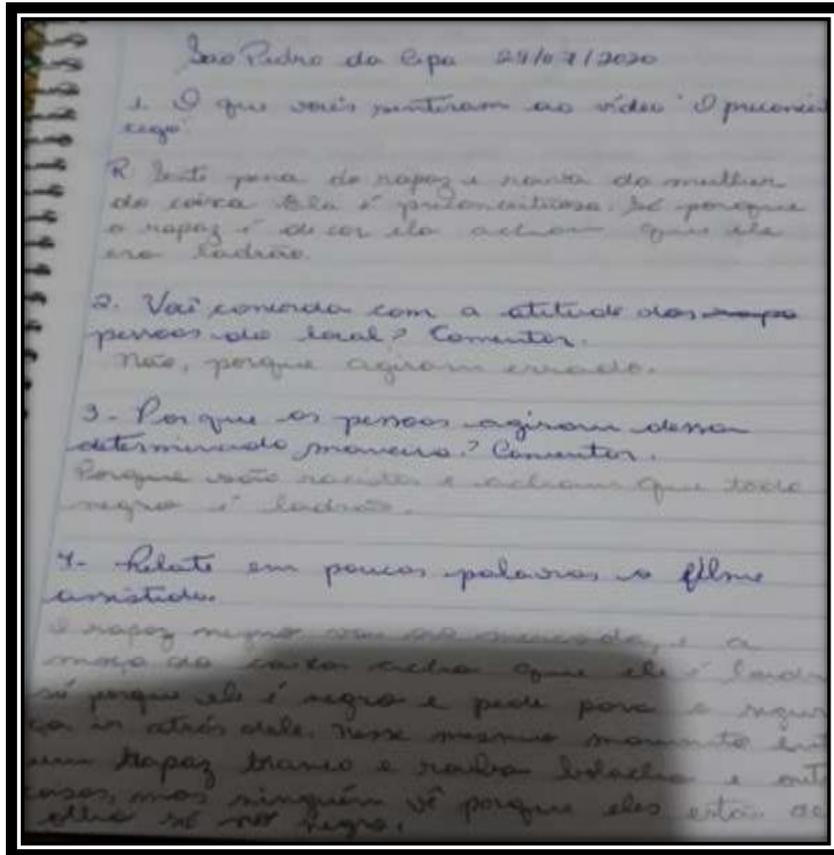


Figura 17 - Foto do questionário realizado pelo aluno R.S.S. 7ª Ano.

Como nosso objetivo foi garantir que os alunos vivenciassem experiências estéticas, ao lhes propor o diálogo entre a literatura e o curta-metragem, eles experienciaram uma aproximação das artes visuais. Para Bakhtin (1997, p. 45), a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que os sujeitos desse ato e dessa contemplação artística ocupem na existência, um lugar concreto, único.

A estética da criação verbal ganharia em se inspirar mais na filosofia estética do que nas generalizações pseudocientíficas da genética, tal como elas se manifestam na história da literatura. É lamentável que aquisições importantes da estética geral não tenham exercido nenhuma influência sobre a estética da criação verbal. Chega-se a registrar como que um temor ingênuo ante um eventual aprofundamento filosófico. E o que explica o nível extraordinariamente baixo em que se encontra a problemática dos fatos de literatura. (BAKHTIN, 1997, p. 33).

O desempenho da proposta desse trabalho foi exemplar. Entendemos que isso foi possível porque, além da estética, o enredo abordava um tema da sua realidade, por isso se identificaram, houve alto nível de aceitação. Para Zilbermam (1999, p. 16), “[...] a Estética da Recepção pode ser utilizada quando se precisa dar a conhecer a realidade cotidiana, o dia-a-dia,

os hábitos e costumes dos indivíduos”. Logo após a análise do vídeo, foi-lhes solicitado que apresentassem, em forma de texto verbal ou não verbal, o tema discutido: o preconceito.



Figura 18 – Aluno Rodrigo, 7ª Ano.



Figura 19 - Aluna J.A.R., 7ª Ano.

Para a Semiótica, a imagem pode ser a representação de algo e pode ser caracterizada, de acordo com quem a lê. Cada pessoa faz uma leitura diferente, com sentido diversificado. De acordo com Peirce, ao definir a imagem como signos, diz que o signo é objeto interpretante e para ser um signo não precisa que esteja num papel ou em uma tela.

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse *objeto* não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen. (PEIRCE, 1995, p. 46).

As imagens interpretadas pelos discentes levaram-nos a diferentes visões/interpretações sobre estereótipo e preconceito. Vimos que encontravam ou se apropriavam das noções com alusões intertextuais do texto e do contexto. Em “Negrinha”, o signo peirceano, desmembrado em três possibilidades: índice, ícone e símbolo. Pode ser interpretado como: índice - a cor da menina (preta); ícone - a escrava; símbolo - o racismo. Segundo Carneiro (1996, p. 6), preconceito é o conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos. É uma ideia preconcebida e desfavorável a um grupo racial, étnico, religioso ou social. Implica à aversão e ódio irracional contra outras raças, credos, religiões etc. O preconceito é e ainda está presente em todo lugar, inclusive na escola. Atualmente, aceitar as diversidades tem sido o grande problema social.

O estereótipo é um conceito, ideia ou modelo de imagem atribuída às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica. Em resumo, os estereótipos são impressões, pré-conceitos e “rótulos” criados de maneira generalizada e simplificada pelo senso comum. Foi com o desenvolvimento das sociedades que os estereótipos surgiram e padronizaram diversos aspectos relacionados ao ser humano e suas ações. De tal modo, esses modelos ou clichês foram se repetindo com o passar do tempo, resultando em padrões impessoais e ideias preconcebidas. (DIANA, 2011, *On-line*).

Entendem-se como estereótipos as generalizações que são utilizadas pelo pensamento e pela linguagem humana. São os moldes impostos pela sociedade; são rótulos, tipos, hábitos e comportamentos que reconhecemos e reproduzimos facilmente, automaticamente e esse estereótipo se cristaliza em forma de preconceito.

3.4 Processos avaliativos em aulas remotas

A avaliação deve ser realizada considerando o processo de cada atividade, de leitura e de escrita. As habilidades discentes devem ser comparadas ao antes e ao depois das aulas, com tudo o que foi feito durante a aplicação do trabalho com a leitura literária. A apropriação da leitura de textos literários, partindo da fruição literária, configura um processo lento em que

professor e alunos vão construindo seu próprio conhecimento.

Vimos na prática que a leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico. A prática desses textos configura-se como momentos de descobertas, construção de ideias e reflexão sobre a vida. Procuramos criar condições para que o estudante gostasse da leitura dos textos. Os temas sobre preconceitos e estereótipos foram instigantes, uma vez que estão presentes no cotidiano dos jovens.

É fundamental que se repense o lugar da literatura na escola, seja por meio da divulgação oral ou escrita para que se desenvolvam habilidades e os discentes cheguem à proficiência. Acreditamos que um bom início para a formação do aluno/leitor seja o mergulho em leituras de textos bem escolhidos e profissionais comprometidos com o trabalho, que estejam dispostos a se “reinventar”, a “driblar” os obstáculos para realizarem um trabalho inovador.

Relatórios de avaliação, ao contrário do sistema de notas ou conceitos, permitem a todos conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes de todas as idades. Ao mesmo tempo, retratam o interior das salas de aula, revelam concepções e juízos de valor dos professores (que as notas escondem) favorecendo a melhoria da ação educativa nas escolas e a melhor aprendizagem dos alunos. (HOFFMANN, 2013, p. 89).

Nesse sentido, as avaliações descritivas, denominadas de relatório são mais eficazes, pois, refletem a imagem do que ocorre nasala de aula. É possível trazer mais informações sobre os alunos que, consoante aos professores, também sofrem com as mudanças ocorridas.

3.5 Processos metodológicos

No que se referem aos procedimentos metodológicos, nossas aulas se basearam na realização de um projeto de intervenção, pesquisa de campo e também a pesquisa bibliográfica, com o intuito que, dessa forma, fosse possível confrontar teoria e prática, para um trabalho eficaz. A pesquisa bibliográfica possibilitou-nos a nós e aos alunos a formação de novos conhecimentos sobre o tema em estudo. Entretanto, a pesquisa de campo buscou a compreender a realidade observada e a sua relação com a teoria.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONÇALVES, 2001, p. 67).

Para haver a pesquisa, a leitura, a elaboração das atividades, lançamos mão das metodologias ativas. Os conteúdos que iriam ser trabalhados foram enviado para os alunos no grupo do *WhatsApp*. Eles usaram a internet com o objetivo de pesquisar assuntos, conceitos, definições, temas, tudo o que iriam estudar na próxima aula. Ao propormos aos estudantes fazer uma entrevista com seus familiares sobre o tema preconceito, conseguir o envolvimento das famílias.

Os alunos fizeram pesquisas na internet, com o aparelho celular e perguntaram para os pais. Portanto, houve dois tipos de pesquisas: pesquisa baseada no senso comum e pesquisa científica.

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17).

Observamos que os alunos mostraram-se interessados, visto que estavam envolvidos, motivados. No momento das aulas, relataram oralmente como fizeram e as dificuldades encontradas. De acordo com Fonseca (2002, p. 35), “A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (*Ibid*, p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social, situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar, independentemente do resto.

Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando como elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise, sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

E, notamos que a pesquisa pode ser um valioso instrumento que contribui na construção do conhecimento dos estudantes, observamos isso no resultados das atividades realizadas pelos alunos. Por meio da pesquisa descobriam algo novo, pois, a curiosidade estimula a aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos nossas reflexões sobre o projeto interventivo, confirmamos que um trabalho planejado com textos literários contribui para a formação leitora na escola. Os pressupostos teóricos, que fundamentaram o projeto e as metodologias usadas para aplicação em aulas virtuais, foram elementares para a concretização dos estudos e o alcance de resultados.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – possibilitou fortalecer a nossa luta por um ensino-aprendizagem de maior qualidade, que busque garantir aos estudantes o acesso aos saberes científicos, bem como inseri-los no mundo letrado, para que possam atuar de forma ativa e consciente no lugar em que vivem.

Quando pautamos nossos estudos nos princípios da Estética da Recepção, de Jauss (1984), e em Zilbermam (2003, 2004), consoante aos autores, centramos o foco de nosso trabalho com textos literários, na recepção do leitor. Nossos leitores, discentes de uma escola pública, entusiasmaram-se e aceitaram o desafio das aulas virtuais e remotas, antes das aulas regulares serem veiculadas pelos governos estaduais e municipais, dando-nos a clareza que crianças e jovens estão sempre abertos a novos conceitos situacionais. Conforme consta no segundo capítulo, quando discorremos alguns vieses teóricos, objetivamos encontrar bases para contribuir com a formação de leitores. Procuramos entender sobre como mostrar a importância desse gesto ao aluno que lê, para que possa compreender a si e ao mundo, que argumente e desenvolva a consciência cidadã. Que ele saiba entender e interpretar as mensagens textuais, implícitas ou não, que vinculam nos mais diversos meios de comunicação e participe com autonomia no contexto social em que vive, entendendo e libertando-se de estereótipos e preconceitos vigentes.

Segundo Antônio Candido (2005), a literatura se manifesta universalmente através do ser humano, no passado e no presente. Primordialmente, tem função e papel humanizador. A literatura faz parte da vida do ser humano, já que este está sempre em contato com algum gênero textual, em todo o momento da vida. Nesse viés, quando optamos por textos do gênero literário a serem trabalhados em nosso projeto, pretendemos despertar o interesse de todos os discentes, não somente dos mais atentos, mas também daqueles considerados dispersos, ou até disléxicos. Por isso iniciamos os trabalhos virtuais com textos poéticos, lúdicos, visando à total adesão dos adolescentes e ao mesmo tempo promover a interação comunicativa. Os textos narrativos, crônica e conto, foram lidos, interpretados e apreciados criticamente. Foi possível trabalhar em pouco tempo, durante a aplicação das aulas previstas, os textos em sua totalidade: início, meio e fim. Quanto ao tema “preconceito e estereótipos”, constatamos o quanto fazem parte da

realidade e cotidiano da comunidade escolar. Essa temática possibilitou reais condições para os alunos constituírem um processo de letramento literário, ao lerem, interpretarem, escreverem e reescreverem narrativas motivadas por novas possibilidades de inserção e respeito ao outro, no seu contexto.

As estratégias de leitura e de escrita, via Internet, além de bem aceitas, deram-nos a certeza de que alunos adolescentes precisam de incentivos, de motivação, de mudanças, de novidades, de aulas que os levem a desafiar seus próprios interesses.

As Metodologias Ativas possibilitaram utilizar diferentes recursos pedagógicos, estratégias e métodos de ensino. Evidencia-se também, neste estudo, que a pesquisa-ação assume um papel essencial, pois, propiciou aos estudantes aprender a pesquisar, a buscar, a ter autoconfiança e, principalmente, a buscar por algo novo.

O uso das tecnologias, que inicialmente gerava incertezas e insegurança, mostrou-se eficiente. Também trouxe uma realidade à tona: muitos alunos interessados não puderam participar porque não tinham acesso à internet, ora por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem, muitos são da zona rural conforme já está relatado.

Para as aulas, a tecnologia digital teve especial destaque, visto que além do ambiente virtual, foi possível trabalhar vídeos, letra de música, textos verbais e não verbais visualização face a face. A junção de novas tecnologias com métodos de ensino e pesquisa propiciou aos alunos um interesse maior, uma recepção positiva dos textos e atividades propostas.

Quando trabalhamos o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, para além da leitura, da interpretação, da oralidade e da escrita, surgiram questões extratextuais não somente ligadas ao preconceito da negritude, ao estereótipo da senhora bondosa, mas a outras questões sociais e culturais, como a maldade humana, a intertextualidade, o descumprimento das leis que regem a sociedade. Enfatizamos sobre a importância do trabalho com o texto literário, em classe. Este possibilita à percepção de preconceitos que permeiam o cotidiano dos alunos, levando-os à reflexão, análises, além de serem ferramentas necessárias à produção do conhecimento. Quando abordamos o tema referente a estereótipo, muitos alunos se identificaram, perceberam que essa questão é muito presente no seio familiar.

Os resultados das interpretações, orais e escritas, apontam para o fato de que há inúmeras manifestações de preconceitos e estereótipo que se cristalizaram, mesmo de maneira inconsciente. Isso não só quanto à negritude, mas também quanto às classes sociais, à escolaridade, à aparência física, à religião e à política. Essas reflexões discentes, a partir de leituras com os textos literários, mostraram a importância deste estudo. As interpretações adolescentes não ficaram na superficialidade, mas se aprofundaram, desafiando os próprios

alunos, para que saiam da passividade, para que estudem, e realmente se posicionem como sujeitos ativos.

REFERÊNCIAS

- ARRIGUCI, JR. De conto em conto. **Na ponta do lápis**. São Paulo. No. 12. Dez. 2009.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e estética. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a [1920/30], p. 23-220.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica**. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al **Internet & ensino - novos gêneros, outros desafios**. 2 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- BRANDINO, Luiza. **Eu lírico**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/eu-lirico.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2021.
- BRASIL. MEC. Olimpíada de Língua Portuguesa. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**. São Paulo: CENPEC, 2010.
- BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo, Ática, 1985.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: --- Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANDIDO, Antonio, GOMES, Paulo Emílio Salles, PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASTRO, Sara de. **Linguagem verbal e linguagem não verbal**. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/linguagem-verbal-linguagem-nao-verbal.htm>. Acesso em 27 de abril de 2021.

CENPEC. **Cadernos Virtuais. 1987** Disponível em: <[http:// https://www.cenpec.org.br/](http://https://www.cenpec.org.br/)>. Acesso em: 30 out. 2021.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 7ºano; língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo; Atual, 2006.

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

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

COLOMER, Teresa. **La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida** –Revista Latino-Americana de Lectura, Buenos Aires, ano 22, n. 1, p. 6 a 23mar. 2001. Disponível em: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/colomer.pdf>. Acesso em: 6 set. 2008.

COSTA, Luciana Raimunda de Lana; HUNHOFF, Elizete Dall' Comune. **A leitura – um ato experiencial na construção de sentidos**. In. SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (Orgs.) **Educação, linguagens e ensino: saberes interconstitutivos**. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

CURTA-METRAGEM In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Curta-metragem> Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

DAVIS, Angela, **Mulheres, raça e classe [recurso eletrônico]** / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2016.

DIANA, Daniela. Estereótipo. **Toda Matéria**, 2011. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/estereotipo/>>. Acesso em: [s.d.].

DIAS, Ana Crélia, **Que farei com este texto?** In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.) *Olhares em Labirinto: modernidade e arte literária no (contra)tempo*. Campinas, SP: Pontes 2019.

DIAS, Ana Crélia. **Educação literária e escolarização: entre tensões e dicotomias**. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.) *Nas linhas de Ariadne: Literatura e ensino em debate*. Campinas SP. Pontes, 2017.

DIREITOS HUMANOS. **Curta-metragem "O preconceito cega"**. Youtube, 21 de set. de 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=aec-i7n6V48>. Acesso em: Set. 2020.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O dicionário da língua portuguesa**. 8a. ed., Curitiba: Positivo, 2010.
- FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a estética da recepção**. Letras, Curitiba, v. 37, 1988, pp. 265-285.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002..
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Educação e Pesquisa, v.31, n.3, set/dez.2005, São Paulo: FEUSP.
- GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas** [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/ UFRN, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9a ed., Série Princípios, São Paulo: Ática, 2014.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP Alinea, 2001. HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006. História do Município. 01 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.saopedrodacipa.mt.gov.br/historia/>
- GONZALES, Lélia e HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro, Marco Zero. 1982.
- HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. – 4ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.
- HUNHOFF, E. D. **Literatura e leitura - Concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor**. Revista Ecos (Cáceres), v. 11, p. 31-40, 2011.
- HUNHOFF, E. D. ; CONCEICAO, M. F. . **O letramento literário no Ensino Fundamental - uma proposta para a formação do aluno leitor**. Revista Ecos, v. 28, p. 104-134, 2020.
- HUNHOFF, E. D. **A dicotomia autor-personagem: a imagem de autoria na literatura**. Revista Ecos (Cáceres), v. 8, p. 17-21, 2010.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.
- _____. **Vivendo de Amor**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>. 2010.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ativa, 1994.

- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: <https://ufprbrasileiraluis.files.wordpress.com/2015/02/jauss-arquivo-melhor.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.
- JAUSS, H. R. **O texto poético na mudança de horizonte da leitura**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da literatura em suas fontes. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 305 - 357.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Vincent Jouve; tradução Brigitte Hervot. São Paulo, UNESP, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. **Os doze arquétipos comuns**. 12 de maio de 2016. **Psicologias do Brasil**. Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/carl-gustav-jung-os-doze-arquetipos-comuns/Acesso>. 12 de maio de 2016.
- JUNG, Os **arquétipos e o inconsciente coletivo**. 5.ed. [tradução Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2014
- LEAL, Telma Ferraz. **Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa**. Práticas avaliativas da aprendizagem significativas.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. In: LISPECTOR, Clarice. O primeiro beijo & outros contos. São Paulo: Ática, 1993.
- LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de linguagens: educação básica**. Cuiabá. Gráfica Print, 2012. 128p.
- MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital: Uma proposta para produções de baixo custo**. São Paulo: Summus, 2009.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 19a ed. São Paulo: Cultrix, 2014.
- MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Informática na educação: teoria e prática. Porto Alegre, v. 3, nº 1, 2000.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

PENSADOR, Gabriel. **Lôrabúrria**. Letras, 2003. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/gabriel-pensador/116215/>. Acesso em: 2021

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1985.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Poetas da escola: Caderno do Professor: **Orientação para produção de textos**. São Paulo, Cenpec, 2021.

PORTILHO, Gabriela. **Leve a crônica para as aulas de Língua Portuguesa** In: Nova Escola. São Paulo, 01 de Jan. de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2171/leve-a-chronica-para-as-aulas-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 01 de Janeiro | 2013.

REIS, Carlos. **Narratologia(s) e teoria da personagem**. Revista do Programa de PósGraduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 26-36, jan./jun. 2006.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

Revista Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf> Acesso em: 16 set. 2020.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Leve a crônica para as aulas de Língua Portuguesa**. Disponível em: ><https://novaescola.org.br/conteudo/2171/leve-a-chronica-para-as-aulas-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura – perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça;

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SOUZA, A. A.; HUNHOFF, E. D. **Literatura infantojuvenil: a diversidade étnico-racial na obra 'O menino Marron', de Ziraldo**. Revista Moinhos, v. IV, p. 20-32, 2014.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente –do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1998.

VERSIANI, Zélia (Org.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.** Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008a.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 2004. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 2004. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e o acolhimento brasileiro.** In: Moara – Ver. dos Cursos de Pós-Grad. Em Letras UFPA. Belém; n. 12, p 7-17, jul./dez1999.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** In. Via Atlântica N° 14. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2ª.ed.São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

Neusa Silva da Cruz

**COLETÂNEA
DE ATIVIDADES
COM TEXTOS
LITERÁRIOS
ENS. FUNDAMENTAL II**

**Mato Grosso
Mestrado Profissional em Letras - PROLETRAS
2021**

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

NEUZA SILVA DA CRUZ

**COLETÂNEA DE ATIVIDADES COM TEXTOS LITERÁRIOS: ENSINO
FUNDAMENTAL II**

CÁCERES – MT
021/1ºsemestre

NEUZA SILVA DA CRUZ

**COLETÂNEA DE ATIVIDADES COM TEXTOS LITERÁRIOS: ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Atividades desenvolvidas com ensino remoto, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra no PROFLETRAS, Cáceres.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Dall'Comune Hunhof.

CÁCERES – MT
2021/1º semestre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
I. AULA REMOTA VERSUS EXPECTATIVA DE ENSINO	7
CAPÍTULO II	
CAPÍTULO III	24
CAPÍTULO IV	31
CAPÍTULO V	38
CAPÍTULO VI	46
CAPITULO VII	54
ANEXO 8	60
ANEXO 10	87
ANEXO 11	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91

INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção “Literatura infanto-juvenil: uma reflexão sobre personagens, preconceitos e estereótipos”, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS, teve por objetivo, além do cumprimento às exigências do Programa, despertar nos alunos do Ensino Fundamental, o interesse e o gosto pela leitura de textos literários, a sensibilidade para produzir textos ficcionais, orais e escritos, de diferentes gêneros, com coesão e coerência, visando a auxiliar para a formação de leitores, tendo como subtema o preconceito e estereótipos.

Como o projeto foi elaborado e aprovado antes da pandemia do Covid-19, que assolou todo o planeta neste ano de 2020, evento que obrigou ao fechamento das escolas de todo o país, isso nos fez pensar em algumas mudanças e a repensar alternativas e estratégias que até então eram-nos inimagináveis; embora a UNEMAT tenha sido uma das primeiras instituições do país a oferecer o ensino à distância. A Resolução N°003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020, definiu e autorizou alternativas para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional, ao mesmo tempo que apontou, duas alternativas para a realização do projeto de inserção: 1 – Propositiva; 2 - Interventiva. Optamos pela interventiva com aulas remotas.

Em meio a um certo caos, recorreremos, entre outras, à pesquisa ação e às metodologias ativas. Para a realização das aulas virtuais que nos propúnhamos, pesquisamos e escolhemos o aplicativo *Google meet*, seguindo o que já ocorria nas escolas privadas. Vimos nas metodologias ativas um referente de ensino-aprendizagem para estimular a autonomia intelectual do estudante. Estas propoem, entre outras ações, que se utilize menos aulas expositivas e mais aulas dinâmicas. Assim, o aluno deixa de ser um agente passivo na aprendizagem, que apenas escuta o que é ensinado, e passa a ser o protagonista na construção do conhecimento. Quanto à escolha de textos que constituiriam o *corpus*, ampliamos para além do conto, que fora inicialmente proposto, e assim trabalhar texttos de vários gêneros literários, Essa mudança foi eficaz, pois conhecíamos a turma de adolescentes e na mudança de presencial para o remoto, almejamos a total interação discente nas aulas.

Após o replanejamento do projeto para aulas remotas; a reelaboração de Planos de Aula; o acordo com os gestores da Escola Estadual Irmã Miguelina Corso, na cidade de São Pedro da Cipa, MT; o contato com pais e responsáveis, via telefones, iniciamos os trabalhos com aulas remotas, com um grupo de quinze alunos do 7º e 8º Ano, do Ensino Fundamental, bem antes do retorno das escolas públicas, que posteriormente foram

autorizadas a retomarem suas atividades educacionais com aulas remotas. Nosso desafio foi imenso, mas o resultado mostrou-se positivo. Os relatos que seguem nas sessões deste caderno,

trazem nos anexos os Planos de Aula e as atividades discentes, desenvolvidas. Dentre as referências citadas, encontram-se também na dissertação, apresentada ao Programa.

A falta de acesso à Internet foi um dos fatores negativos, pois, dificultou o acesso e impediu que muitos alunos participassem do curso que propusemos. Pudemos perceber que o uso de tecnologias ainda é um entrave às classes menos favorecidas, pois, diversos adolescentes e seus irmãos usavam um único aparelho celular, da mãe ou de alguém responsável, para acessar à aula. As aulas remotas tiveram início no dia 27 de julho de 2020, com a duração de cerca de uma hora, no período vespertino. Optamos pela duração de sessenta minutos, tendo por experiência as aulas de ensino à distância, que quando muito demoradas, podem tornar-se cansativas. Também por ser uma experiência nova aos discentes. Esse horário sofreu alteração, para a matutino, quando houve a volta das aulas regulares da escola.

I. AULA REMOTA *VERSUS* EXPECTATIVAS DE ENSINO

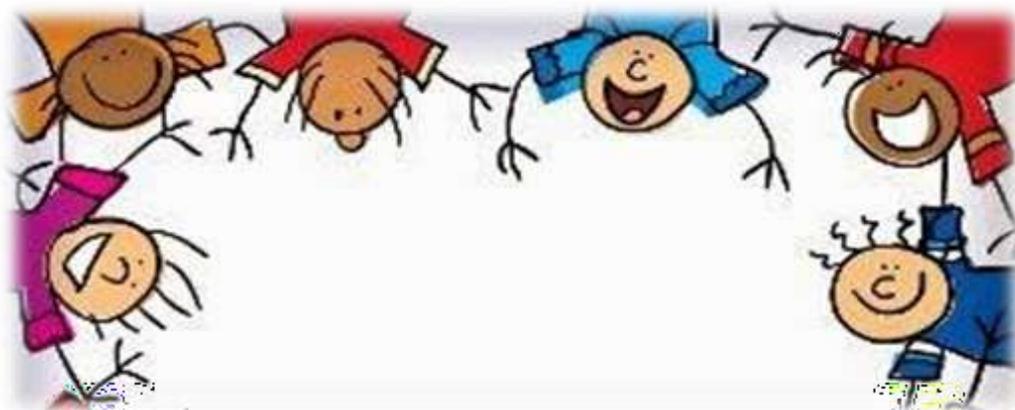
A primeira experiência com aula remota e o aplicativo *Google Meet*, como ferramenta, teve diversos atropelos de ordem técnica. Observamos que a tecnologia ainda causa estranhamentos, muitos deixaram de entrar na aula virtual e justificaram não ter conseguido acesso. E, nesse dia, conseguiram entrar na aula virtual apenas onze alunos.

Conteúdo: Propusemos nesse dia leitura, audição e exibição de textos como o tema preconceito e estereótipo; produção oral, escrita e pictográfica (linguagem não-verbal) seguindo o Plano de Aula 01.

Objetivo: É fundamental frisar que um dos objetivos deste projeto foi estimular os educandos à leitura e à escrita de textos literários, com reflexão sobre os temas preconceito e estereótipos, estes que estão, muitas vezes, imbuídos nos textos trabalhados na escola. Os conteúdos de leitura visaram a melhorar o nível comunicativo, argumentativo e interacional dos discentes.

Estratégias: Após as apresentações e boas-vindas, visando a motivá-los, apresentamos a leitura da letra da música do DVD Super Eca: *Racismo e preconceito, não!* seguida da exibição de um vídeo da mesma. Após a visualização, propusemos uma interpretação.

Os alunos ouviram a música e gostaram muito, pois faz parte das expressões significativas dos jovens geralmente todos gostam. Apesar de ser uma música aparentemente simples, entretanto com uma letra riquíssima que aborda o respeito e a aceitação do diferente. Comentamos oralmente sobre as palavras o uso de metáfora que aprimora a poesia da música. A literatura e o gênero música estão próximas, por serem artes, que passam por transformações ao longo do tempo.



Texto:

RACISMO E PRECONCEITO, NÃO!

O mundo é colorido
A pele tem cor também
É mais uma beleza
Assim é a natureza

Que o ser humano tem
O racismo é coisa feia
Ao preconceito diga não
O índio, o negro e o branco

Tem mãos, pernas e braços
Bate forte o coração
O cravo tá de bem com a rosa
E cada um tem sua cor

Nos quatro cantos do mundo
Conhecer nossos irmãos
E viver com mais amor
Bonito é ser diferente

De uma chance meu irmão
Evoluir é um presente
Com saúde, educação
Bonito é ser diferente.

*DVD Super ECA (Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=v7kaB4ARxP4&feature=share>)*

Vimos que muitos alunos se mostraram tímidos no momento da análise oral da letra. Então, conforme o Plano B colocamos cinco perguntas, pré-elaboradas, para instigá-los a expor suas ideias e opiniões sobre o que assistiram e entenderam. Essas questões foram ditadas e os discentes as escreveram em seus cadernos. À medida que os chamamos pelo nome, liam suas respostas.

Questões:

- 1- Depois de ouvir a música: Qual o tema que ela aborda? Comente:
- 2- Vocês sabem o que é racismo e preconceito? Comente/explice:
- 3- O que você entende por ser diferente?

A interação foi alvissareira. Três, dentre os onze alunos não interagiram. Houve quem dissesse que “não tinha nada para dizer”. “O que ia ser dito já havia sido contemplado na fala de outros colegas”.

Logo após a reflexão oral a respeito do tema em pauta, propusemos que cada aluno fizesse um desenho (seguem em anexos) visando a ilustrar a interpretação sobre o tema preconceito e estereótipos. Destinamos para essa atividade 10 min.

Entendemos que a linguagem não verbal também deve ser estimulada por proporcionar ao aluno a ampliação das estratégias de leitura nessas modalidades de linguagem, ou seja, compreender a imagem como forma de representação, bem como desenvolver habilidades de textos não verbais. A princípio acharam difícil fazer a ilustração, embora tivessem interpretado e visualizado o vídeo. Um garoto indagou: “Como vou representar o preconceito através de desenho”? Quatro alunos terminaram o desenho na mesma aula, os demais pediram para melhorar e foram enviando-os durante a semana, pelo *WhatsApp*, com fotos. Embora lentos na realização da tarefa, sentimos haver atenção e empenho em fazer bem o trabalho representativo/pictográfico.

Seguem alguns textos realizados pelos alunos:

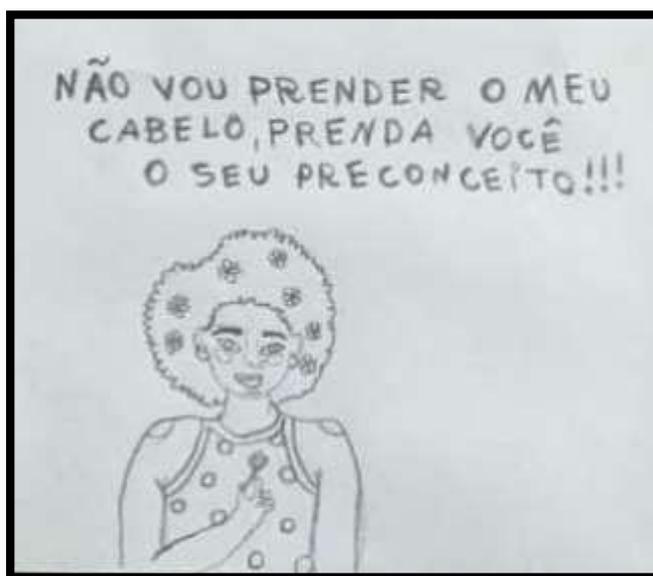


Figura 01 - Texto da aluna V.H, 8º ano.



Figura 02 – Texto da aluna M.S.G. 8º ano.

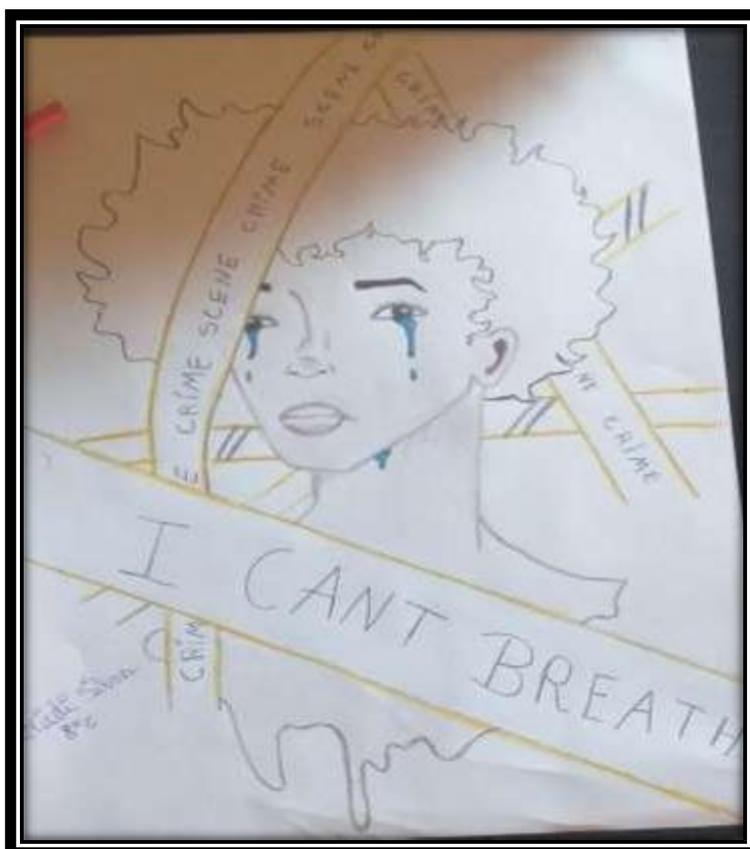


Figura 03 - Texto da aluna Nicolí Silva, 8ºano.

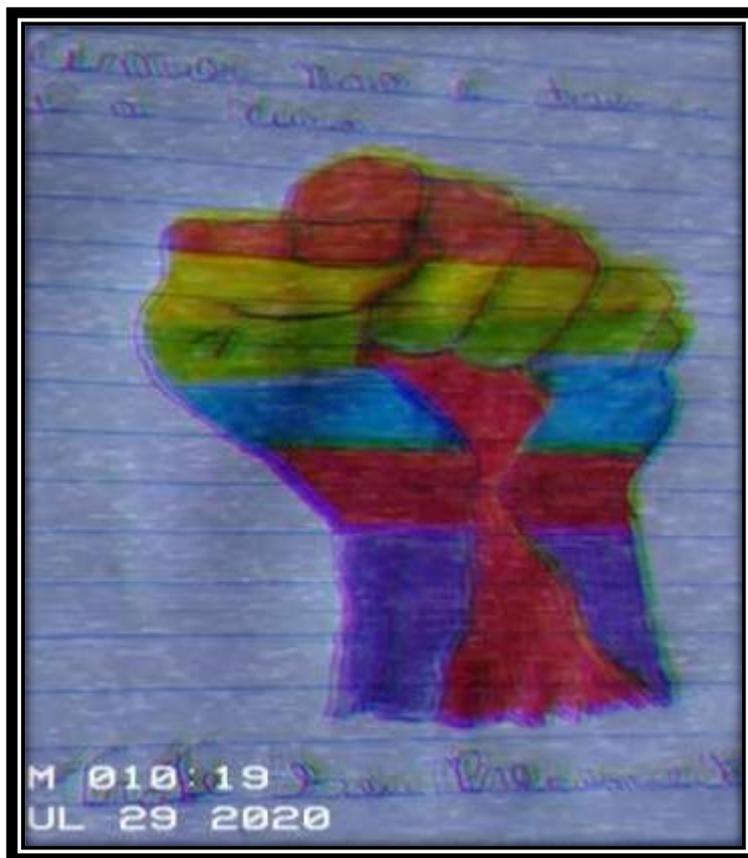


Figura 04 - Texto do aluno M.S.G.

Em cada quadro, é possível perceber que os alunos se sentiram motivados e entenderam o conteúdo mostrado em linguagens verbal e não verbal.

A seguir, postamos uma tarefa: Solicitamos que pesquisassem na Internet formas de preconceito: preconceito racial, preconceito social, preconceito cultural, preconceito linguístico e preconceito religioso. Explicamos como realizar essa atividade, por mais de 5 min., com apontamentos e orientações sobre como e onde (*sites*) pesquisar.

Quanto à tarefa, todos fizeram em casa, tiraram foto e enviaram-na no número privado pelo *WhatsApp*. Quem não fez, enviamos mensagem solicitando. Assim, foram enviando aos poucos. Seguem algumas, escolhidas aleatoriamente:

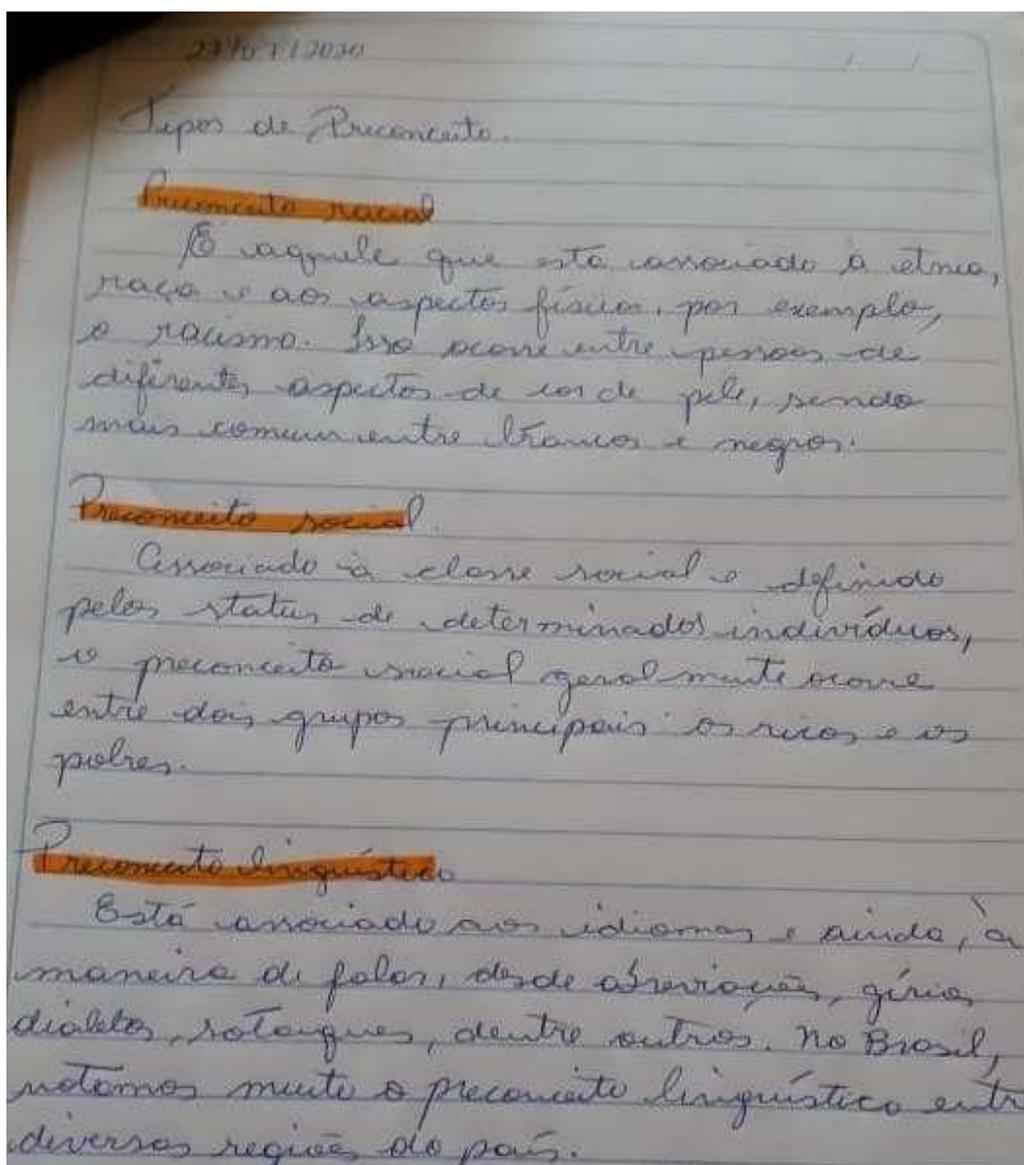


Figura 05 - Pesquisa da internet realizada por uma aluna do 8º ano.
 (Fonte: <https://www.todamateria.com.br/tipos-de-preconceito/> Acesso: 14/05/20)

A aluna pesquisou e registrou três tipos de preconceitos: preconceito racial, preconceito social e preconceito linguístico. Na sala de aula os alunos identificaram, além do preconceito racial, o preconceito linguístico. A escola recebe muitos alunos que vêm do estado de Alagoas, esses estudantes sofrem o preconceito linguístico, com brincadeiras e *bullying*.

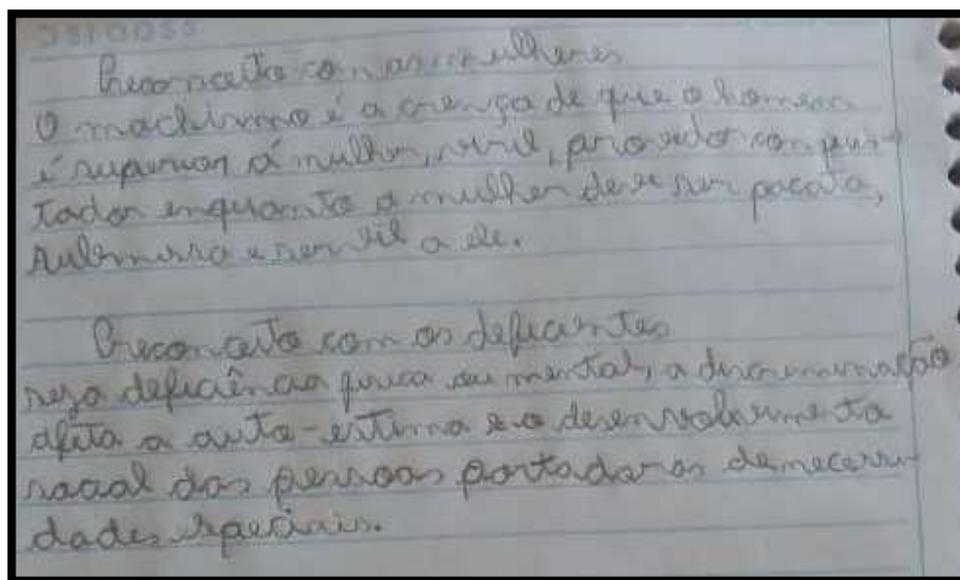


Figura 06 - Pesquisa da internet realizada por um aluno do 7º ano.

(Fonte: <https://www.hipercultura.com/tipos-de-preconceito/Acesso: 2017>)

Avaliação

As perspectivas foram boas, houve interesse pela maioria dos alunos, portanto, os objetivos previstos no Plano de Aula foram alcançados. Mesmo com timidez ou insegurança no método remoto, os alunos participaram e realizaram as atividades propostas ao longo da aula.

Foi negativo perceber que vários alunos não participaram por não terem à Internet de qualidade (quando tinha só os dados móveis). Alguns alunos relataram que em casa têm um aparelho celular, e isso dificultou por serem vários irmãos a estudarem.

Pereira e Hunhoff (2020, p.274) são incisivas nesse aspecto:

[...] A leitura on-line, que poderia ser uma alternativa em tempos de grandes avanços tecnológicos, também é desigual na medida em que o acesso não chegou a todos. Além do mais, os alunos precisam ser estimulados e direcionados na difícil tarefa de selecionar leituras pertinentes, dentro de um redemoinho de informações soltas na Internet.

Nota-se que os alunos usam o celular, contudo têm dificuldades para acessar conteúdos e aplicativos no que se refere à aprendizagem, uns têm dificuldades e outros não demonstram ter interesse.

No que tange ao ensino de literatura, vimos que o poema surtiu efeito em significativos aspectos: os alunos cantaram o poema do vídeo, conseguiram entender a essência da proposta de trabalho, falamos oralmente sobre as rimas, o verso que mais lhes chamou atenção.

Foi avaliado o interesse e o desempenho no momento das discussões e realização das atividades propostas. De acordo com Hoffmann (2015 p.04):

Tratando-se a avaliação de um “processo”, caracteriza-se pela provisoriade e complementaridade da ação educativa: toda a resposta do aluno é sempre ponto de partida para novas aprendizagens; a aprendizagem só pode ser acompanhada no sentido longitudinal, pois envolve construção e reconstrução de conhecimento.

Valorizamos todos os trabalhos dos alunos, individual, com e sem consulta, avaliação oral, entre outros que pudessem ser usados. Tomamos o cuidado com a clareza e adequação das questões usadas em relação ao objetivo a ser avaliado.

Com entusiasmo, procuramos motivar os discentes a comparecem às aulas, falamos da importância das mesmas para o seu aprendizado e crescimento intelectual.

REFERÊNCIAS

RACISMO E PRECONCEITO, NÃO! Super Eca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7kaB4ARxP4&feature=share>

II. LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - REFLEXÃO SOBRE PRECONCEITO E ESTEREÓTIPO

O segundo dia de nossa experiência com aulas remotas foi recheado de expectativas, pois, embora já não fosse novidade, havia no ar a dúvida da volta ou não dos alunos às aulas das escolas. Assim, no dia 28 de julho de 2020, ao iniciarmos, logo na chamada, ficamos felizes, pois havia dez alunos presentes na tela. As metodologias ativas deram suporte para entendermos, a partir da motivação, como despertar o interesse dos alunos em serem protagonistas do seu saber.

Conteúdo: Nesse dia propusemos mostrar para aos alunos conceitos de preconceito, estereótipo e discriminação em forma de *slide*; fazer leituras e propor um breve debate sobre o assunto - Leitura, audição e expressão oral - seguindo o Plano de Aula 02, anexo ao final desta sessão.

Objetivo: Como o objetivo foi criar condições para o aluno ler, discutir e debater, refletir sobre os temas como preconceito, racismo e estereótipo para se posicionarem diante qualquer tipo de discriminação e preconceito, elaboraram paráfrases conceituais, procederam entendimentos extratextuais e se mostraram críticos a ações adversas ao respeito humano, às regras sociais.

Estratégia: Essa aula teve a duração de 60 minutos. Dos dez alunos presentes, três não conseguiram permanecer devido à má conexão com a Internet. Para esses educandos que saíram da sala, depois lhes enviamos o conteúdo e as atividades pelo *WhatsApp*, no número privado de cada um.

Iniciamos a aula às 14h. Cumprimentamos, houve interação entusiástica. Pedimos para que mostrassem a tarefa, a qual era uma pesquisa na Internet sobre os tipos de preconceito. À medida que os chamávamos, nominalmente, habilitavam o microfone e faziam a leitura dos tipos de preconceitos que pesquisaram. Nessa tarefa, feita por todos, sentimos que nosso curso teria sucesso, pois, os alunos mostravam-se comprometidos. Quanto propusemos tarefas extraclasse, vemos nessa ação a possibilidade de protagonizarem o conhecimento. Concordamos com Romano (2012, p.10), que “[...] as tarefas são uma oportunidade de autoaprendizagem, autoconhecimento, de reflexão, de expressão e de crescimento pessoal do aluno”. Nesse sentido a lição de casa desempenha um papel importante para possibilitar ao aluno um aprendizado a mais.

Com essa correção, foi-nos possível entenderam pouco sobre o conhecimento dos alunos quanto ao potencial de leitura, interpretação e aprendizagem. Sobre os temas

“preconceito e racismo” demonstraram sensível interesse, percebido em suas argumentações. Dentre as definições, citamos algumas enviadas, transcritas literalmente: Aluna do 8º Ano: “O preconceito é algo cruel que acontece com as pessoas e vai matando aos poucos a pessoa para de querer estudar, só quer ficar em casa e muitas vezes cometem suicídio”.

Aluno do 8º Ano: “O racismo não é bom só quem já sentiu na pele é que sabe, o racismo é mais contra o negro Tem preconceito contra a mulher, religião, o pior deles é o racismo”.

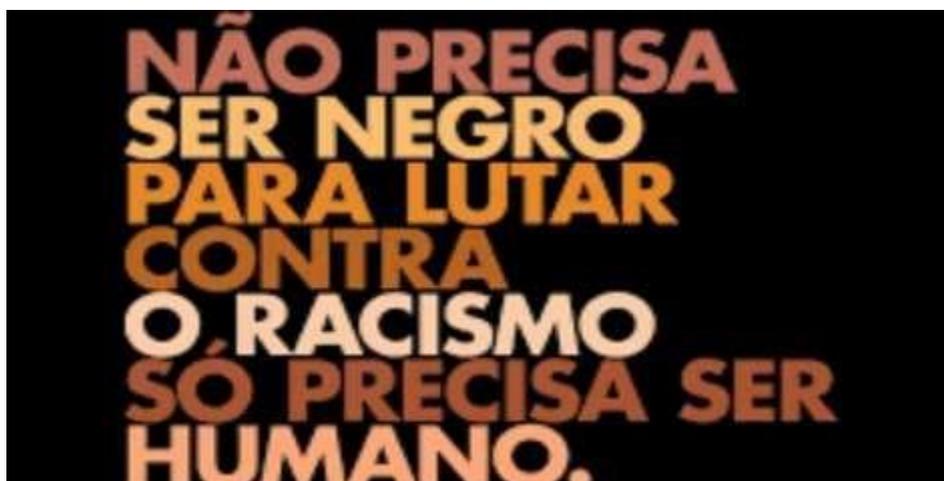
Em seguida, apresentamos *slides* ilustrativos sobre preconceito, racismo e estereótipo e, à medida que íamos passando *os slides*, comentávamos, internacionalmente (professora-alunos). Visamos a atingir o objetivo para que os alunos possam posicionar-se, argumentar e até se defender diante qualquer tipo de atitudes discriminatórias e preconceituosas que ocorram no contexto social.

Slide 1 - Racismo – preconceito – estereótipo

Slide 2 - Racismo: A palavra racismo tem origem na junção de dois termos: raça e “ismo”, sendo raça a palavra mãe. Racismo = Raça + o sufixo “ismo”. Para que possamos perceber o significado da palavra racismo temos que entender o que significa a palavra raça. Raça é um conceito para categorizar diferentes populações de uma mesma espécie biológica desde suas características genéticas. O racismo não é nada menos do que uma teoria que afirma a superioridade da raça X ou Y em relação as outras raças.

(Disponível em: <https://pt.slideshare.net/tatatisemedo/racismo-e-preconceito-28733435>.
Publicada em 29 de nov. de 2013)

Slide 3:



Slide 4 - Racismo é o modo de pensar, em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, normalmente relacionando características físicas hereditárias a determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais. O racismo não é uma teoria científica, mas um conjunto de opiniões pré concebidas que valorizam as diferenças biológicas entre os seres humanos, atribuindo superioridade a alguns de acordo com a matriz racial.

Slide 5 - O preconceito é uma atitude (algo que pensamos) prejudicial e geralmente nociva baseada em generalizações acerca dos elementos de um grupo. A generalização inadequada na qual o preconceito se baseia é o estereótipo. O preconceito é muitas vezes manifestado na forma de uma atitude “discriminatória” perante pessoas ou tradições consideradas diferentes. As formas mais comuns de preconceito são: social, racial e sexual e até lugares.

Slide 6:



Slide 7- Os estereótipos são crenças ou modos de pensar que generalizam ou atribuem a todos os indivíduos de um grupo características que se podem encontrar apenas em alguns. Quando usamos um estereótipo de um grupo de pessoas retratamos todos indivíduos do mesmo grupo como tendo as mesmas características. Exemplo :Alguém que teve problemas de trânsito, causados por um jovem, pode concluir que todos os jovens são imprudentes .

Slide 8:



Percebemos que nessa segunda aula, os alunos estavam mais desinibidos, habilitaram suas câmeras, fato que alguns recusaram a fazer na primeira aula. À medida que *os slides* passavam, os educandos tinham liberdade para questionar e opinar, quando achassem necessários, usando o microfone ou o *chat*, citando exemplos de si ou ocorridos com outros. Eles se mostraram interessados e registravam em seus cadernos o que achavam mais relevantes, ou algo que era solicitado para copiarem. O *slide* 08 chamou mais a atenção, pois, todos o queriam comentar. Tratava da visão estereotipada da figura da mulher na sociedade; um aluno até citou um exemplo de um dito popular bem presente no seu cotidiano: “Mulher no volante perigo constante”. Segundo ele, essa frase é falada pelo seu pai. Fluíam outros exemplos. Para essa atividade destinamos 30m.

Como tarefa, orientamos como é o gênero textual “entrevista”. Os alunos teriam que escolher um integrante da família e realizar essa atividade, por conta do isolamento social. Mostramos e lemos as perguntas, explicamos cada uma. Nesse momento não copiaram, pois falamos que íamos postar no grupo do *WhatsApp*. Assim que terminou a aula, postamos as questões da entrevista no grupo. Seis alunos fizeram, tiraram foto e enviaram no mesmo dia, quatro enviaram no decorrer da semana.

Além do gênero entrevista, os alunos iriam produzir um texto narrativo abordando os temas estudados em classe: preconceito e estereótipos, podendo finalizar com desenhos

para ilustrá-los. Eles deveriam, após a produção, tirar foto e enviar à professora pelo *WhatsApp*, para avaliação.

Eis algumas atividades:

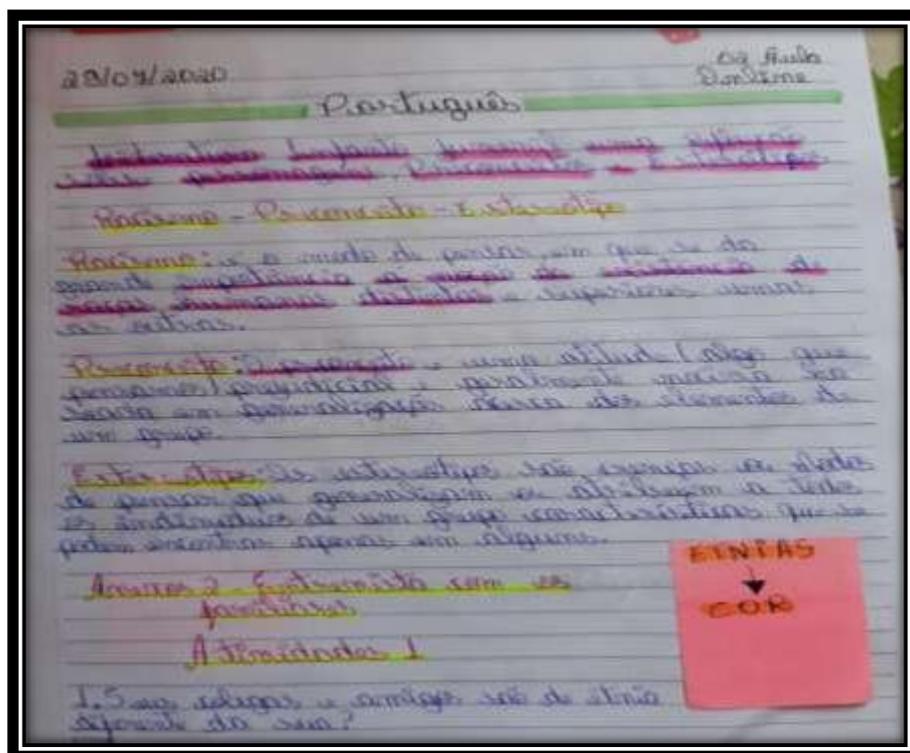


Figura 01 – conteúdo e entrevista – aluna V. H. 8º ano.

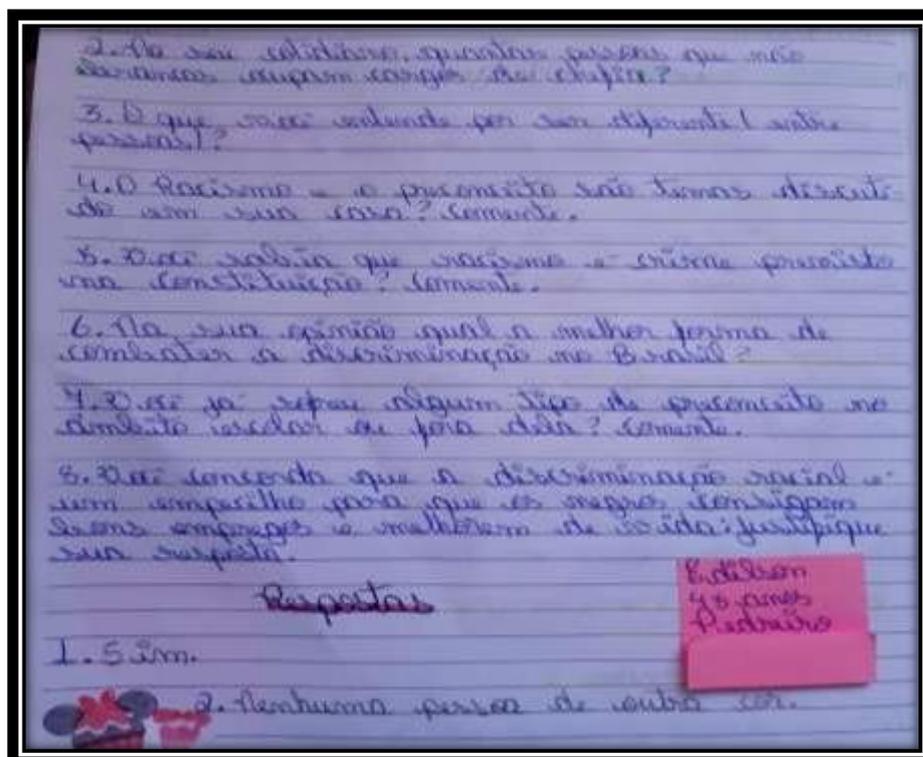


Figura 02 – entrevista – aluna V.H. 8º ano

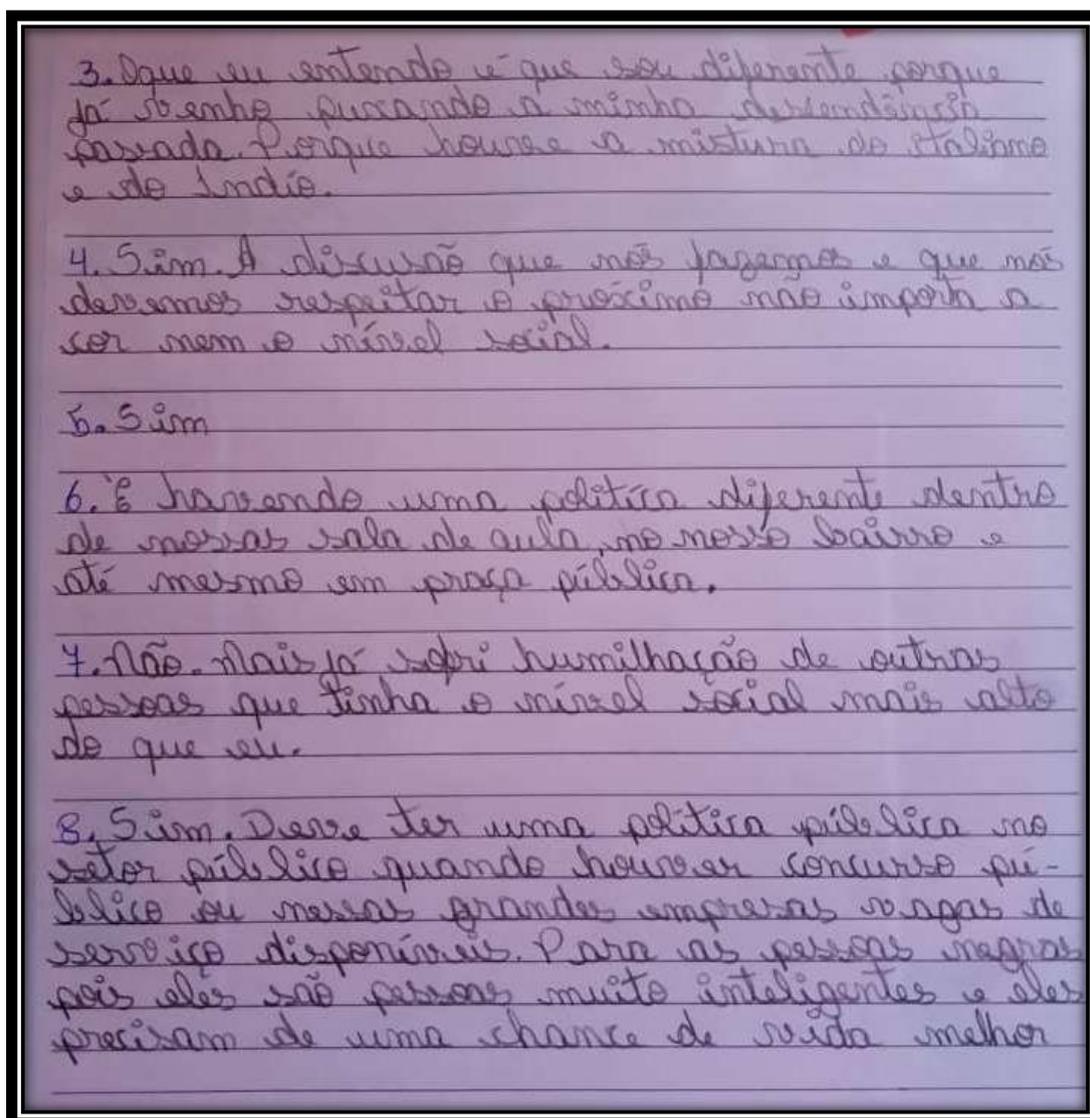


Figura 03 – entrevista – aluna V.H. 8º ano

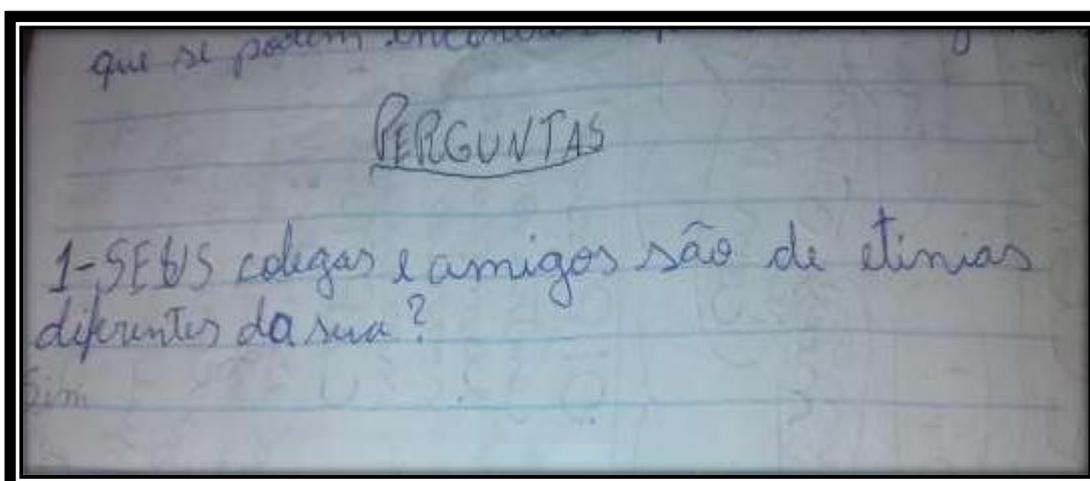


Figura 04 – entrevista – aluno R. 7º ano

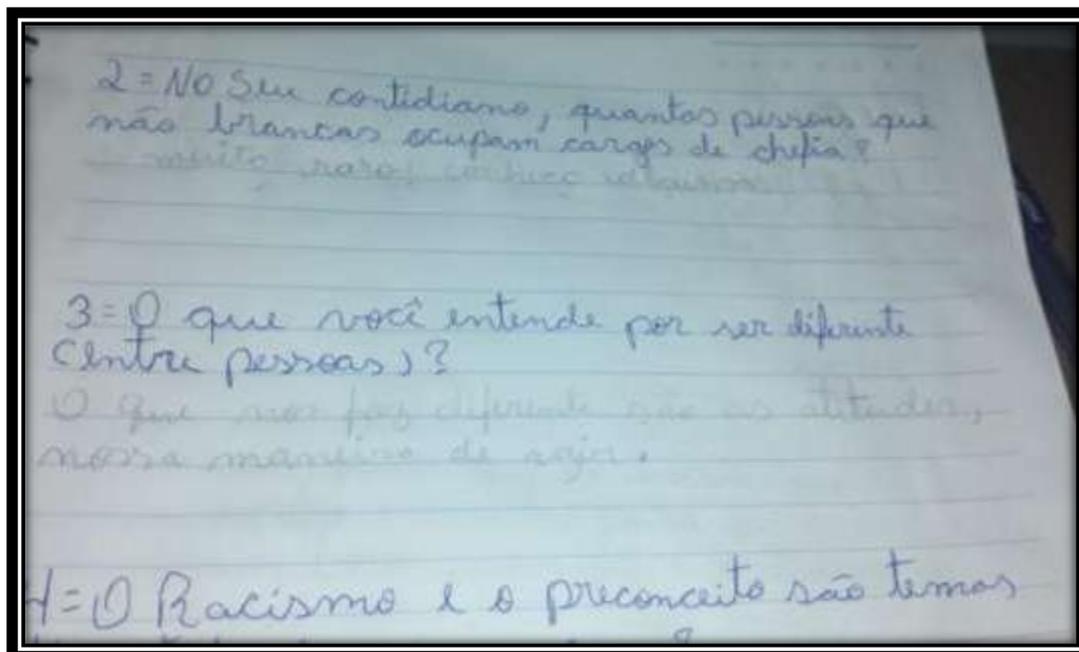


Figura 05 - entrevista – aluno R. 7º ano.

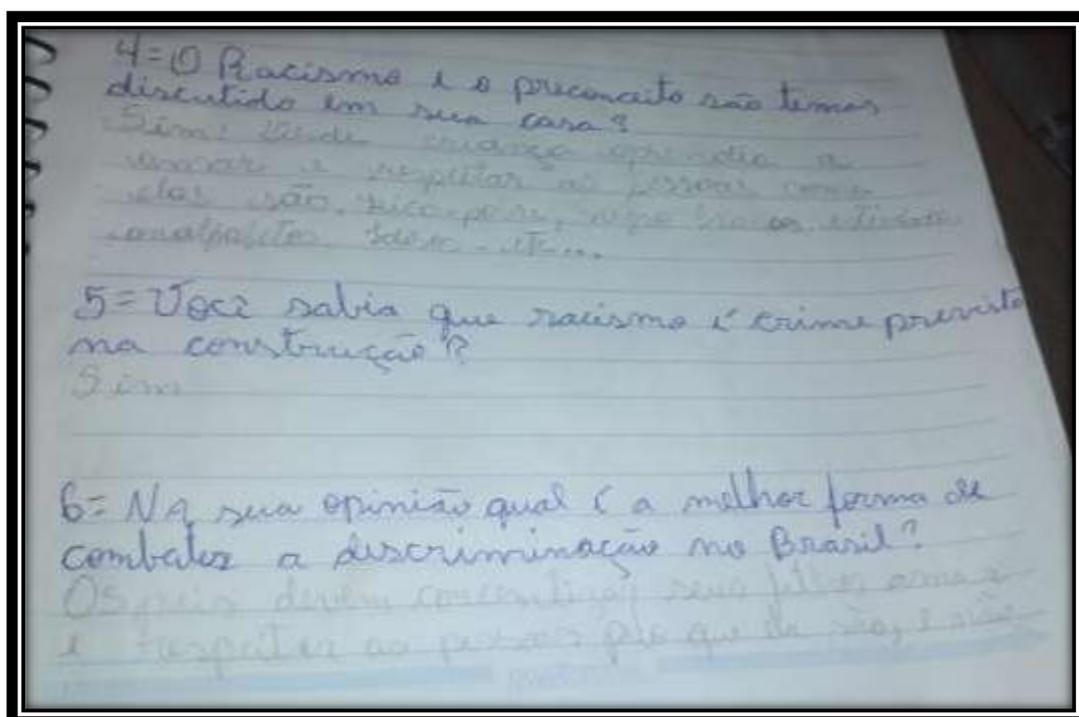


Figura 06 – entrevista – aluno R. 7º ano.

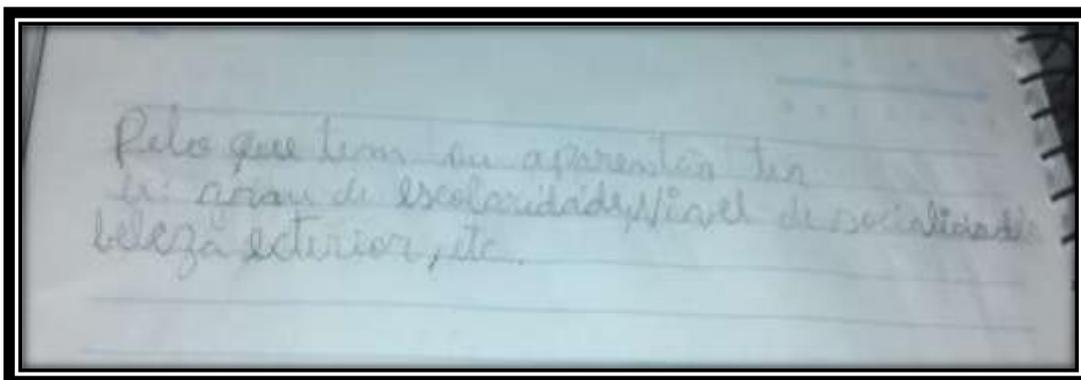


Figura 07 – entrevista – aluno R. 7º ano.

Avaliação

A ideia do protagonismo, visto nas teorias, foi importante para desenvolver o processo no que tange às mudanças que “reinventamos”, mediante a situação epidêmica, vigente.

Acreditamos que os objetivos almeçados para essa aula foram alcançados pois houve a participação de todos que entraram na sala, mesmos aqueles que participaram menos. Consoante ao Plano de Aula um, a avaliação foi interativa: professora e alunos. Foi processual, dinâmica, contínua e cotidiana, ou seja, avaliamos todas as atividades dos alunos, desde a oralidade até a escrita. Segundo Hoffmann (2003, p. 60):

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno.

Os alunos foram avaliados continuamente durante as atividades. Isso permitiu-nos redimensionar as ações quando estas se fizeram necessárias e, principalmente, nas exposições orais, quando os alunos puderam opinar, criticar e acrescentar novos saberes. Procuramos agir seguindo as metodologias ativas que dizem:

O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

A arte foi vista nos *slides* número 03, 06 e 08. Nestes, a mistura de cores para chamar a atenção do leitor para o tema abordado. Utilizando-se da linguagem, verbal, não verbal e mista. Podemos avaliar a sua importância no ato da comunicação. Um aluno chamou atenção para a cor (azul) da roupa da mulher no *slide* 08 associando ao seu desejo.

Referências

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

METODOLOGIAS ATIVAS. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado> 25 de junho | 2018)

“Racismo e preconceito, não!” DVD Super Eca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7kaB4ARxP4> último acesso em 16 de dez. de 2013.

ROMANO, Eliane palermo. **Lição de casa – que prática é esta**. Disponível em: http://www.ecc.br/site/pasta_258_0_licao-de-casa-%C3%82%E2%80%93-que-pratica-e-esta.html acesso em 23 de novembro de 2013.

III. LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

No dia vinte e nove de julho de dois mil e vinte compareceram nove alunos, virtualmente. A aula durou 60 minutos.

A linguagem, como atividade humana, tem sido estudada amplamente por teóricos que dizem que a evolução da humanidade foi possível mediante os registros que foram ao longo do tempo deixadas às gerações. Estas procuravam ampliar, entender e também acrescentar conhecimentos. E, nossos alunos, como seres em ascensão intelectual, mostraram-se interessados em adquirir conhecimentos e a protagonizar aprendizagens.

Conteúdo: Linguagem verbal e não verbal, leitura e análise. A linguagem não verbal torna-se um importante veículo de leitura e interpretação, Suassuna (apud OLIVEIRA, 2005, p. 112 -113), afirma que os textos verbais e não-verbais devem ser objetos de leitura.

[...] é preciso ler muito e ler tudo, rompendo preconceitos e assegurando no espaço escolar, o lugar do texto literário como preposição do novo e não como doutrinação. É preciso ler o verbal e o não-verbal, procurando dar conta da retórica dos meios de comunicação de massa, até mesmo para descoutar suas estratégias massificantes.

Conforme Os PCNs (2001, p. 30), “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los”.

Sentimos o quanto o ato de ler é imprescindível aos alunos e na vida das pessoas de um modo geral, pois, proporciona ao indivíduo a sua inserção na sociedade em que está inserido, caracterizando-o como cidadão ativo no seu meio de convívio.

Quanto à leitura, esta deve ser constantemente valorizada, pois, mesmo que o indivíduo não perceba, ele está rodeado pelo mundo da leitura, direta e indiretamente. Assim a função do todo professor, de qualquer área, não será só a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o aluno realizar a sua própria aprendizagem, consoante seus próprios interesses e necessidades, conforme requer a vida em sociedade.

Objetivos:

Quando propusemos proporcionar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental o aprimoramento das capacidades linguísticas em ler e escrever textos, por meio de narrativas literárias infanto-juvenis, de forma reflexiva, tendo como tema o preconceito e os estereótipos, preocupávamo-nos em que eles alcançassem a compreensão da língua como interação social. Então, procuramos criar condições para que refletissem sobre preconceitos vigentes em nossa sociedade; visamos a contribuir para a formação cidadã e ação transformadora, para que analisem informações, argumentem e posicionem-se de forma ética e reflexiva.

Estratégias

Iniciamos a aula com a acolhida aos alunos, cumprimentando-os, e com comentários sobre a tarefa da aula anterior. Com cinco alunos presentes, começamos a aula às 14h20. Mesmo com problemas de conexão, mais quanto alunos acessaram.

Comunicamos-lhes que nessa aula assistiriam a uma exibição do vídeo pelo *YouTube*, de curta-metragem: *O preconceito cega*. Ficaram animados, um aluno perguntou o que era curta-metragem, explicamos que era um filme de pequena duração. *O Dicionário Houaiss* define: "Filme com duração de até 30 minutos" (HOUAIS,2004 p.205). Falamos também que é um vídeo em linguagem não-verbal, portanto deveriam prestar atenção nas pessoas, na cor no cenário, nos gestos para que pudessem entender o que estaria sendo transmitido. O curta apresentava o cenário de um supermercado. Narra o episódio polêmico, onde um homem negro e ao mesmo tempo um branco entram no recinto. A moça do caixa chama o segurança, achando que o negro iria roubar, mas na realidade quem estava furtando era o homem branco.

Depois que assistiram, propusemos um tempo livre para que eles expusessem suas impressões. Dois alunos, ao comentarem, deram depoimentos que já sofreram preconceito como o citado. Outros educandos expuseram o que interpretaram. Houve os que não se pronunciaram e a esses fizemos perguntas para que interagissem, tais como: "O que você sentiu ao assistir o vídeo "O preconceito cega"? Você concorda com a atitude das pessoas do local? Você já sofreu algum tipo de preconceito? Essas questões foram

instigantes. Um só aluno disse que não gostaria de responder nada, mas permaneceu atento a tudo o que ocorria.

Essa *práxis* contribuiu no processo argumentativo comunicacional dos alunos que, nesta terceira aula, demonstraram atenção e interesse no vídeo de curta-metragem.

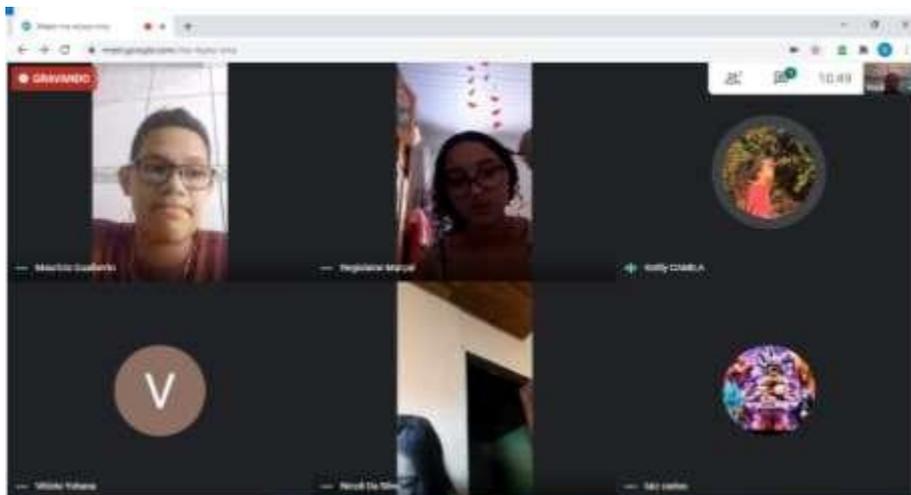
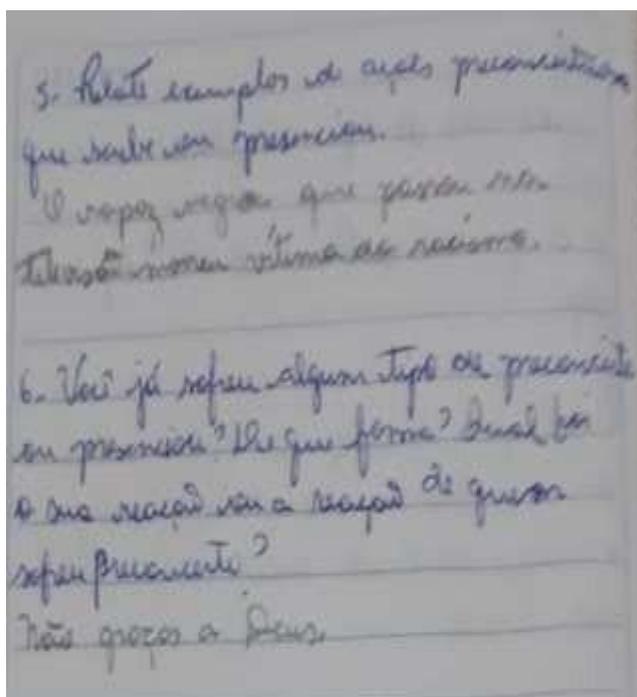
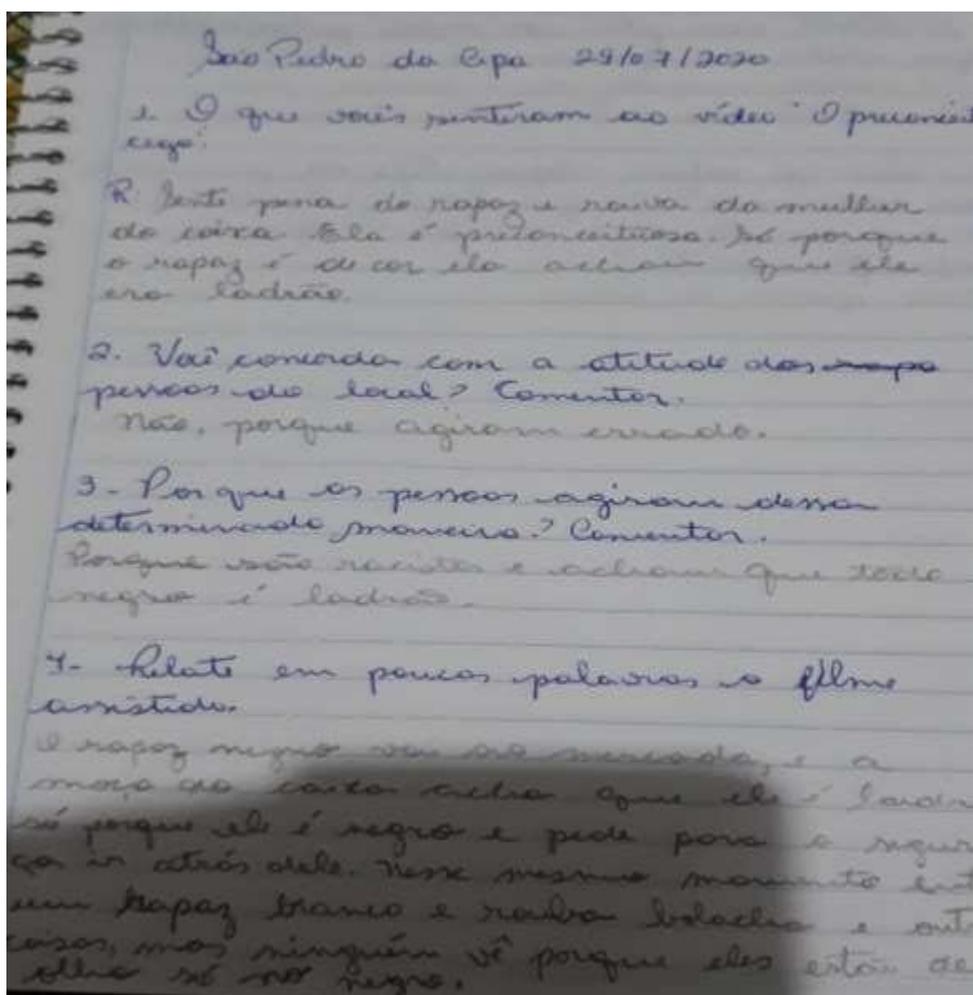


Figura 1 – alunos participando da conversa sobre o vídeo.

Observamos também que os alunos ainda se sentiam inibidos, pois, não habilitavam as câmeras, recusavam-se a aparecer. Respeitando a decisão de cada um, não insistimos muito. Após essa atividade, postamos seis perguntas referente ao vídeo assistido “*O preconceito cega*” para que copiassem no caderno e respondessem. Eram perguntas de respostas subjetivas, contextuais extracontextuais, como seguem:





Figuras 2 - Perguntas sobre o vídeo "O preconceito cego" enviado pela aluna. M.G. 8ºano.

Propusemos criarem um texto narrativo em forma de história em quadrinhos com o tema preconceito. Comentamos que o gênero "quadrinhos" tem se mostrado um grande auxiliar para os alunos que ainda não desenvolveram o gosto ou o hábito da leitura. Sobre isso, Luyten (2011 p. 25) afirma: "O uso de quadrinhos tem o objetivo de ajudar, motivar e estimular o aluno a desenvolver habilidades, além de ensinar de forma lúdica. Os benefícios serão muitos".

Essa atividade foi bem aceita. Mostraram-se interessados e todos fizeram e enviaram foto no número privado. Quem não conseguiu enviar no horário da aula, enviou depois. Pudemos observar que alguns apresentaram dificuldades na ortografia, outros com a exposição do conteúdo, mas como o nosso objetivo era ver como eles estavam se apropriando do tema e desenvolvendo o poder de leitura e interpretação, nesse momento consideramos o resultado satisfatório. Isso porque conseguimos que os educandos argumentassem/opinassem sobre o assunto e fizessem todas as atividades propostas.



Figura 3 - Texto criado pelo aluno Rodrigo 7º ano.



Figura 4 - História em quadrinho.

A avaliação

O processo avaliativo, nesta aula, ocorreu durante todos os momentos, com a exposição das ideias, respostas do questionário e criação do texto narrativo em forma de história em quadrinhos.

Assim, a avaliação perpassou todas as atividades estruturadas no Plano de Aula, assumindo as dimensões: diagnóstica, formativa e somativa. Segundo Cordeiro (2009 p.160)

Afastando-se da perspectiva da avaliação normativa e hierarquizadora, é preciso caminhar na direção de procedimentos avaliativos cada vez mais diferenciados e individualizados ou que pelo menos permitam a manifestação das reais aprendizagens e dificuldades obtidas por cada um dos alunos.

Assim, a avaliação deve ser entendida pelo educador como um processo para acompanhamento e compreensão dos avanços dos educandos, bem como observar os limites e as dificuldades dos alunos para atingirem os objetivos das atividades das quais estão participando.

Na elaboração das atividades, observamos também a criatividade dos alunos, ao representar a linguagem não verbal, as cores, os traços fisionômicos dos personagens. Tudo isso demonstra que os alunos entenderam a nossa proposta de ensino.

Observamos que a arte literária está relacionada com as análises e leitura dos textos verbais e não verbais. É visível que os textos lidos provocaram diferentes efeitos de sentido nos alunos, os quais permitiram que ele (re) avaliasse seu comportamento e sua realidade. Isso porque o texto literário faz com que o leitor reflita e ao mesmo tempo das respostas a algumas das suas angústias.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1ed. São Paulo: contexto, 2009.

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

LUYTEN, Sonia Bibe. **História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. In: História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem(2011). Disponível em: http://www.moodlelivre.com.br/images/stories/pdf_ppt_Doc/181213historiaemquadrinhos.pdf (Acesso em: 29/10/2015).

Curta-metragem **O preconceito cego:** Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=aec-i7n6V48&t=28s>.

IV. UM PASSEIO PELO GÊNERO FÁBULA

No dia 30 de julho de 2020, quarto dia do curso, contamos com a presença de nove alunos. Os outros inscritos mandavam avisos sobre suas impossibilidades de conexão ao aplicativo *Google Meet*. Nessa época as autoridades já mencionavam a possibilidade de o ensino regular voltar a funcionar de alguma forma: presencial ou remota, sob os auspícios da baixa contaminação do vírus Covid 19. Iniciamos às 14h e concluímos às 15h.

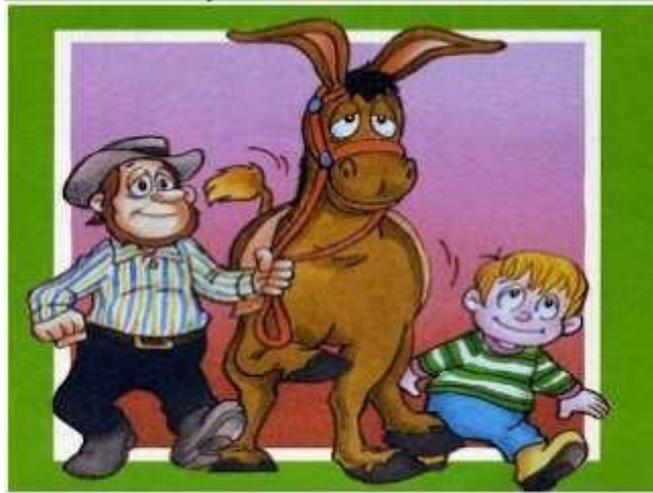
Objetivo: Com um dos objetivos foi incentivar os educandos à reflexão sobre o comportamento das pessoas na sociedade, como criar condições físicas para o aluno compreender informações implícitas em textos, então lhes apresentamos uma fábula, e com esta, proporcionamos refletirem, para saber lidar com a diversidade cultural existente no social, como na sala de aula.

Para que os objetivos se concretizassem, continuamos com os temas preconceito e estereótipos, por estarem tão presente no âmbito escolar em que estão inseridos. Pois, muitas vezes, professores e gestores não sabem como lidar com esse assunto. Na atualidade fala-se muito na aceitação das diversidades e, mesmo a sociedade passando por mudanças, o preconceito ainda tem lugar no espaço da sala de aula.

Estratégia: Começamos a aula com saudação e cumprimentos. Desta vez estavam presentes nove alunos. Iniciamos com comentários elogiosos às tarefas enviadas.... Depois expusemos o gênero fábula, mapeando os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero. Perguntamos se eles lembravam suas características, e a resposta veio de imediato: sabiam alguma coisa. Juntamos todas as respostas e criamos uma definição, que foi escrita nos seus cadernos.

Em seguida, postamos o texto *O Fazendeiro, seu filho e o burro*, de Esopo. Deixamos alguns minutos para que realizassem a leitura.

O FAZENDEIRO, SEU FILHO E O BURRO



Um fazendeiro e seu filho viajavam para o mercado, levando consigo um burro. Na estrada, encontraram umas moças salientes, que riram e zombaram deles:

- Já viram que bobos? Andando a pé, quando deviam montar no burro?

O fazendeiro, então, ordenou ao filho:

- Monte no burro, pois não devemos parecer ridículos. O filho assim o fez.

Daí a pouco, passaram por uma aldeia. À porta de uma estalagem estavam uns velhos que comentaram:

- Ali vai um exemplo da geração moderna: o rapaz, muito bem refestelado no animal, enquanto o velho pai caminha, com suas pernas fatigadas.

- Talvez eles tenham razão, meu filho, disse o pai. Ficaria melhor se eu montasse e você fosse a pé.

Trocaram então as posições.

Alguns quilômetros adiante, encontraram camponesas passeando, as quais disseram:

- A crueldade de alguns pais para com os filhos é tremenda! Aquele preguiçoso, muito bem instalado no burro, enquanto o pobre filho gasta as pernas.

- Suba na garupa, meu filho. Não quero parecer cruel, pediu o pai.

Assim, ambos montados no burro, entraram no mercado da cidade.

- Oh!! Gritaram outros fazendeiros que se encontravam lá. Pobre burro, maltratado, carregando uma dupla carga! Não se trata um animal desta maneira.

Os dois precisavam ser presos. Deviam carregar o burro às costas, em vez de este

O fazendeiro e o filho saltaram do animal e carregaram-no. Quando atravessavam uma ponte, o burro, que não estava se sentindo confortável, começou a escoicear com tanta energia que os dois caíram na água."

Moral: Quem a todos quer ouvir, por ninguém é ouvido.

(Fábulas de Esopo)

O texto narra à história do fazendeiro, e seu filho que iam ao mercado e levavam consigo um burro. Todos os lugares por onde passavam alguém dizia algo, e os dois passaram toda trajetória tentando agradar as pessoas. Logo, pedimos para que os alunos falassem o que entenderam. Três alunos acharam bom, gostaram. Os demais acharam infantil, como já esperado. Falamos para eles pensarem, que refletissem o que esse texto traz de interessante para o cotidiano. Pois, "quantas vezes faz-se coisas para agradar os outros, constantemente, pena-se o que os outros acham". Mediante questionamentos, os educandos entenderam o propósito interpretativo do texto.

E visando a instigar os alunos a se expressarem, postamos atividade com questões que remetiam ao texto lido. Eles as copiaram no caderno e responderam. Depois fizemos a correção oral, cada uma lia a pergunta e respondia o que escreveu. Quatro alunos não fizeram, alegaram que o tempo foi pouco. E isso fez-nos repensar: será que os alunos queriam coisas mais desafiadoras, ou são preguiçosos? Embora dispuséssemos do Plano B, não recorremos a ele, devido haver entusiasmo dos outros cinco alunos (dentre os nove). Concluímos que os objetivos dessa aula foram parcialmente alcançados, devido à baixa participação de quatro alunos.

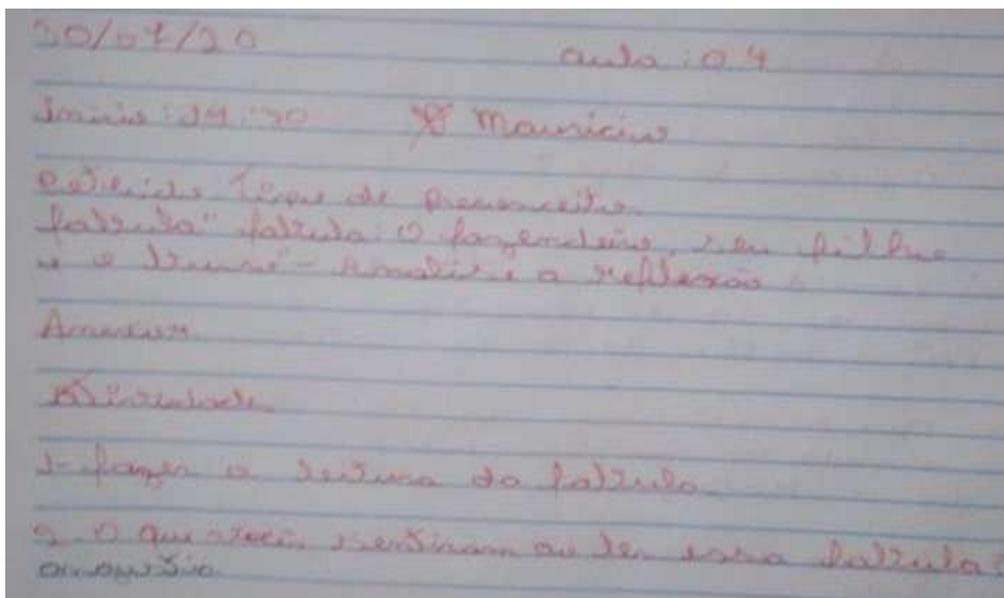


Figura 1 - Atividade desenvolvida pelo aluno M. G 8ª ano.

A atividade postada tem o objetivo de mostrar o entendimento que os discentes tiveram sobre o texto, contém perguntas do texto e respostas de cunho subjetivo, extratextuais. Tivemos o intuito de instigar os alunos fazerem uma leitura implícita do texto, ou seja, que extraíssem a mensagem que a fábula transmite. Pautamo-nos em “Matrizes de Referência, temas, tópicos e Descritores (2008) Contemplando o Tópico I: Procedimentos de Leitura o descritor D4 – Inferir uma informação implícita em um texto”.

Essa fábula remeteu a uma reflexão coletiva, discente: ninguém agrada todo mundo e que as críticas são constantes na nossa vida em sociedade.

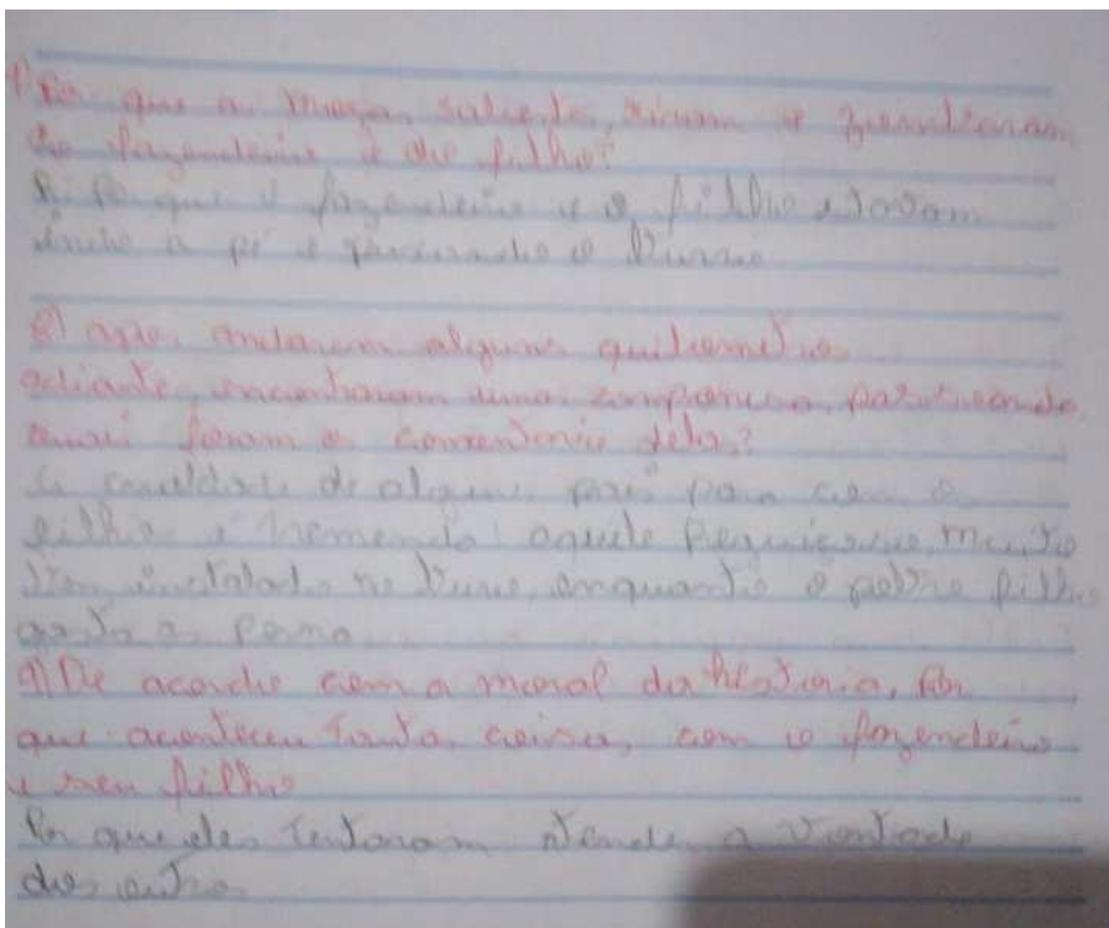


Figura 3 – Atividade desenvolvida pelo aluno M. G 8ª ano.

Nesse dia, passamos como tarefa pesquisar em livros e internet fábulas, com intuito de que conheçam mais textos desse gênero e, conseqüentemente, desenvolvam a leitura.

A avaliação: a avaliação constante possibilita informar o aluno e o educador sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas, assim, ela assumiu as dimensões: diagnóstica, formativa e somativa. Segundo Cordeiro, (2009 p. 161).

Todas as atividades realizadas em classe podem e devem ser objeto de avaliação. Não é preciso ficar esperando pela instauração daquelas situações solenes e ritualizadas que tendem a demarcar fronteiras muito nítidas entre os momentos de aprender e os momentos de avaliar.

A avaliação analisou de maneira geral os resultados alcançados ao longo e ao final da aula, tendo como objetivo principal promover cada ser humano, acompanhando cada educando em seus progressos de leitura, de intérpretes e de protagonistas do saber.

A falta de acesso e as justificativas enviadas, levam-nos a analisar a realidade social de nossos alunos, tais como: a falta de condições econômicas para ter acesso à Internet; também a falta de consciência familiar sobre a importância de estudar, pois, os responsáveis esqueciam de deixar o celular ou não insistiam para o aluno não faltar. Também, percebe-se a falta de interesse do aluno em melhorar, pesquisar e se envolver mais nos estudos.

Quanto ao texto literário, é fundamental para os estudantes por sua carga estética estimula o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Quando utilizamos a leitura literária estamos inserindo os discentes numa condição de sujeito pois quando deparam, com o texto, envolvem-se com ele, e chegam a estabelecer um diálogo que pode acrescentar, alterar e recriar suas atitudes e conhecimentos.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CORDEIRO, Jaime. **Didática** 1ed. São Paulo: contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/fabula-o-fazendeiro-e-seus-filhos-esopo.html>

V. AS PECULIARIDADES DO GÊNERO CONTO – UMA BELA HISTÓRIA OU UM BELO POEMA MELHORAM NOSSA VIDA

No dia 31 de julho de 2020, observamos que o interesse dos alunos em participar efetivamente aumentou. Mesmo com as limitações impostas pela Internet: celular da mãe, falta de acessibilidade, dentre outros.

Conteúdo: Leitura, interpretações orais e escritas; teoria do conto; atividades orais e escritas. Apresentamos o conto *Bruxas não existem*, de Moacyr Scliar.

Objetivo: Nesse dia planejamos criar condições para que os educandos pudessem refletir, literariamente, sobre as diferenças entre as pessoas: culturais, sociais, raciais, levando-os a exercerem a cidadania e a respeitarem as diversidades e os estereótipos, com leitura crítica. Teoricamente, que soubessem reconhecer a estrutura do conto, com conceitos e exemplificações;

Estratégias: Começamos a aula cumprimentando os oito alunos que se faziam presentes. Iniciamos falando sobre as tarefas, que era pesquisar em livros ou na Internet outras fábulas, escolher uma interessante para ler. Cinco alunos leram as fábulas escolhidas, os demais se esqueceram de fazer. Após breve debate interpretativo, apresentamos as características do gênero textual conto: conceito e exemplificações textuais. Conferimos haver um pouco de conhecimento prévio, identificavam personagem, espaço, enredo. Os apontamentos foram registrados nos seus respectivos cadernos.

Em seguida, propusemos a leitura do *Bruxas não existem*, de Moacyr Scliar. Apresentamos, resumidamente, a biografia do escritor. Seguindo, deixamos alguns minutos para a leitura individual.

BRUXAS NÃO EXISTEM

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixará aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

– Está quebrada – disse por fim. – Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. – "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E



tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Moacyr Scliar

(Disponível em: <http://revista.escola.abril.com.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-689866.shtml>. Acesso em: 16/6/2014)

O conto narra a história de um grupo de meninos que viviam fazendo *bullying* com uma senhora que morava sozinha. Logo após, pedimos para que falassem quais foram às impressões interpretativas. Acharam bem interessante; três alunas citaram que já aconteceu com elas de não gostar de uma colega da sala sem conhecer e, depois que conheceram, viram que não era o que pensavam e tornaram-se amigas. Outros comentaram que isso pode acontecer com as pessoas, devido aos pré-julgamentos.

Pedimos para que eles refletissem também sobre a questão do líder, que no texto incentivava os meninos a coisas erradas. Sobre isso, um aluno relatou que essa atitude do líder, no texto, é comum acontecer na vida real, principalmente na escola.

Como o texto lido aborda vários temas sobre a maldade, o estereótipo, a solidariedade, aparências, mediante os comentários, entendemos que gostaram do texto por se identificarem, por se sentirem inseridos no contexto.

Objetivando a se expressarem oralmente, postamos uma atividade com questões que exigiam respostas extratextuais, pessoais e também textuais. Copiaram e as responderam. Após, cada um lia a pergunta e respondia.

Nesse dia, dois alunos saíram da sala, com problemas de conexão.

Para tarefa, postamos uma atividade para maiores reflexões, com cinco perguntas que exigiam argumentações extratextuais. Deveriam responder e depois enviar a foto no privado. Ficou também estabelecido a tarefa de produzirem o primeiro texto narrativo, abordando o tema estereótipos e preconceito.

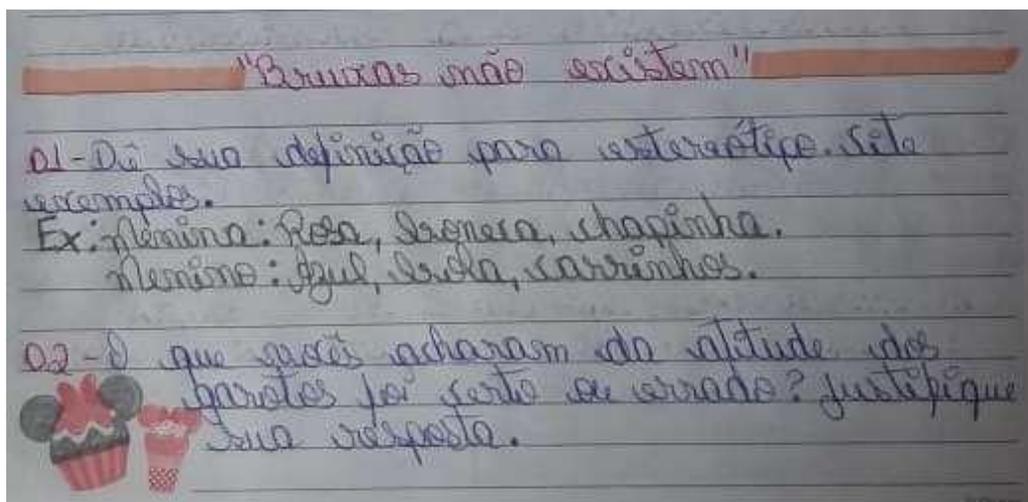


Figura 1 – Atividade com 07 questões com perguntas pessoais e perguntas do texto lido - desenvolvida pela aluna V. H 8ª ano.

Essas atividades foram respondidas no momento da aula e a correção foi oral. Cada aluno lia a pergunta e a resposta. Teve o objetivo de analisar o entendimento do texto, por isso contém perguntas textuais e perguntas de cunho contextuais, com o intuito de instigar os alunos a fazerem uma leitura implícita do texto, ou seja, extrair a mensagens que o conto transmite.

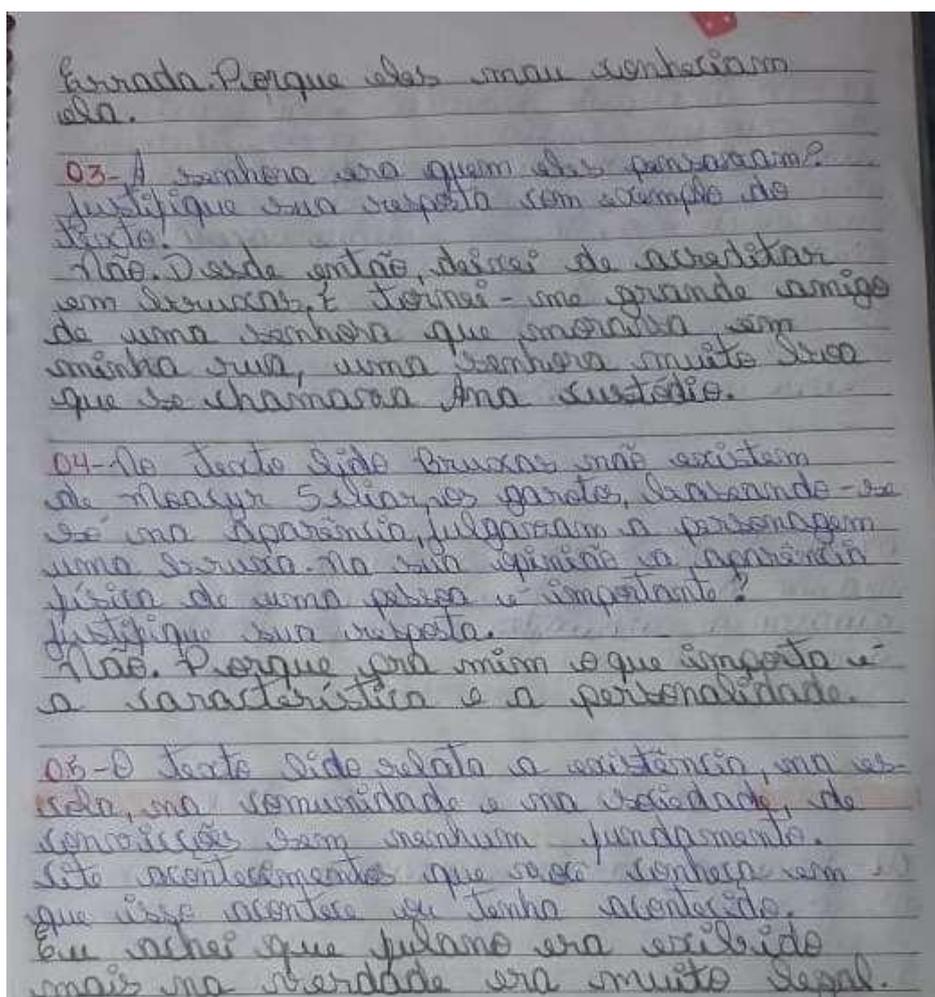


Figura 2 – continuação das atividades desenvolvida pela aluna V. H. 8º ano.

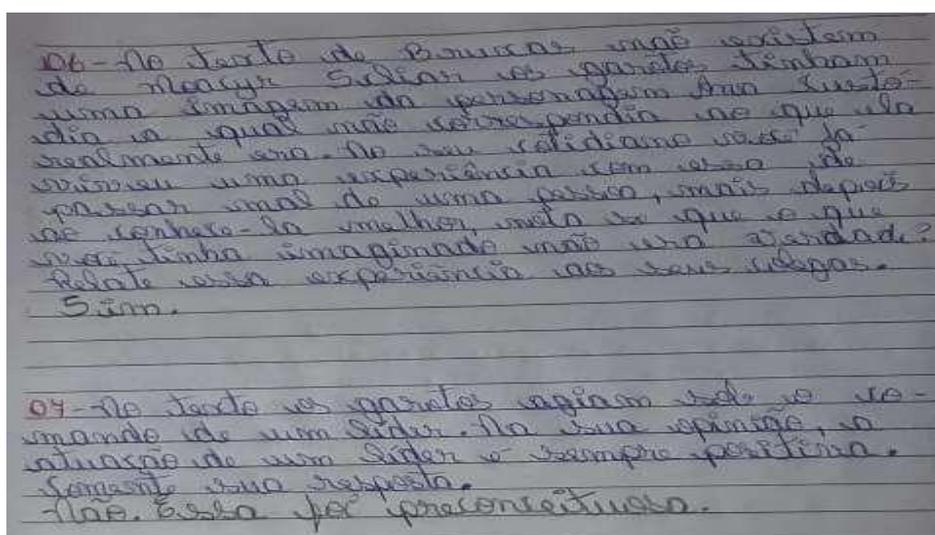


Figura 3 – continuação das atividades – realizada pela aluna V.H. 8º ano.

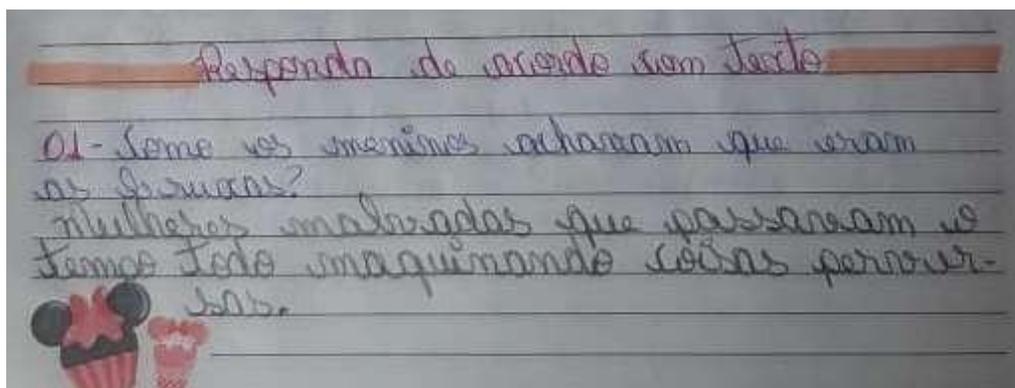


Figura 4 – Atividades - tarefa para fazer depois da aula e enviar pelo WhatsApp no privado. Realizado pela aluna V.H. 8°.

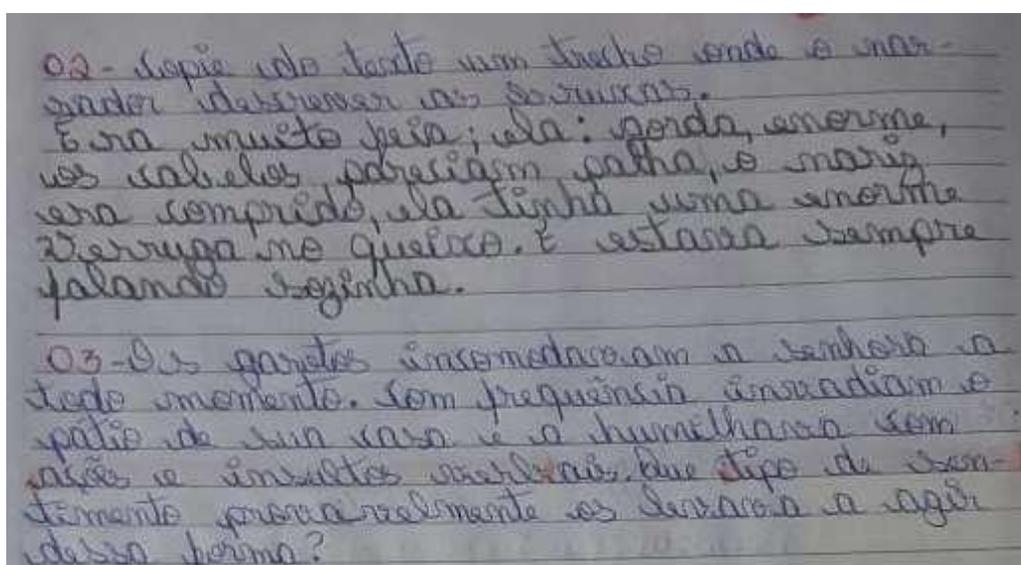


Figura 5 - Continuação da tarefa – Realizada pela aluna V.H. 8° ano.

Avaliação

Os objetivos almejados para essa aula foram alcançados. Houve participação de todos os alunos, interagiram muito bem com as leituras, interagiram. Terminamos a aula animados, pois, os educandos mostraram-se entusiasmados e interessados.

Para que haja um acompanhamento do aprendizado e que seja coerente e adequada, principalmente em aulas remotas, torna-se imprescindível que esse processo avaliativo aconteça no dia a dia escolar do educando. Mediante isso ela será diagnóstica, formativa e somativa. Segundo Vasconcellos, (2005, p. 71):

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando;

Analisamos maneira geral, os resultados alcançados ao longo e ao final da aula, tendo como objetivo principal promover cada ser humano, acompanhando cada educando em seus progressos de crescimento intelectual, quanto à leitura.

Ao apresentarmos um texto literário, percebemos falar das possíveis várias interpretações que a literatura proporciona ao sujeito que possibilidade e a capacidade da utilização da leitura a seu favor para uma prática social.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (JAUSS, 1994, p. 25)

Consoante a Estética da Recepção, o sentido do texto literário dá-se na união entre os dois momentos essenciais do processo: o momento do efeito, que é condicionado pelo texto, e o momento da recepção o qual parte do leitor. Ao se identificarem com as ações propostas na narrativa, percebemos o que Stuart Hall (2006) diz sobre identidade: faz-nos pensar sobre três concepções diferentes: a do sujeito iluminista; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Como explica Hall (2006):

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. (HALL, 2006,p.13).

Mediante exposto no que se refere a concepção do sujeito pós-moderno o mesmo tem relação com a nossa realidade, pois estamos inseridos em uma sociedade que está em

constante mudanças e transformações, seja nas informações, na cultura o qual acaba refletindo na vida das pessoas.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <http://revista.escola.abril.com.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-689866.shtml>. Acesso em: 16/6/2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 15ª ed. São Paulo, Libertad. 2005.

VI. LEITURA E A ESCRITA DE UM CONTO

“O leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor”. (JAUSS, 1981).

Nos dias 31 de julho e 03 de agosto de 2020, trabalhamos o conto. Conferimos que o conto é um gênero textual que, no geral, os alunos gostam de ler. Abordam os mais variados temas que permitem fazer um paralelo com a realidade. Conforme Coelho, também entendemos que desde os primórdios, o conto tem-se revelado como a forma privilegiada da literatura popular e infantil. (2000, p.71). Para as crianças, é o primeiro gênero textual que têm contato. Assim, o conto, em sua forma original, registra um momento significativo na vida da (s) personagem (ns). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence.

Conteúdo: Leitura, gênero conto, atividades orais e escritas.

Objetivo: Pretendemos criar condições para os alunos lerem textos literários, para discutirem, debaterem e exporem pontos de vista a respeito dos temas preconceito e estereótipos, intertextualmente. Também que se posicionassem criticamente diante de questões preconceituosas de seu convívio.

Estratégia: Iniciamos a aula remota no horário previsto, habilitamos a gravação da aula, cumprimentamos os alunos, anotamos o nome de quem estava *on-line*. Nesse primeiro momento parabenizamos a todos pelas produções enviadas, falamos da importância de estarem participando e produzindo textos. Os alunos relataram sobre as dificuldades de escreverem, disseram que faltava assunto. Comentamos que um texto não surge num passo de mágica, requer muita leitura, revisão e reescrita, pois, tudo isso faz parte do ensino-aprendizado. Falamos para os alunos que o mais importante já fizeram, que é querer escrever.

Depois desses comentários interacionais, solicitamos que lessem os textos produzidos em casa. À medida que o aluno terminava de ler, tecíamos comentários alusivos, os colegas também expunham suas opiniões, se gostaram e por quê. Alguns alunos digitaram o texto, outros apresentavam manuscritos. Esses textos já haviam sido enviados no nosso *WhatsApp*, para avaliação (coerência, coesão, ortografia e pontuação).

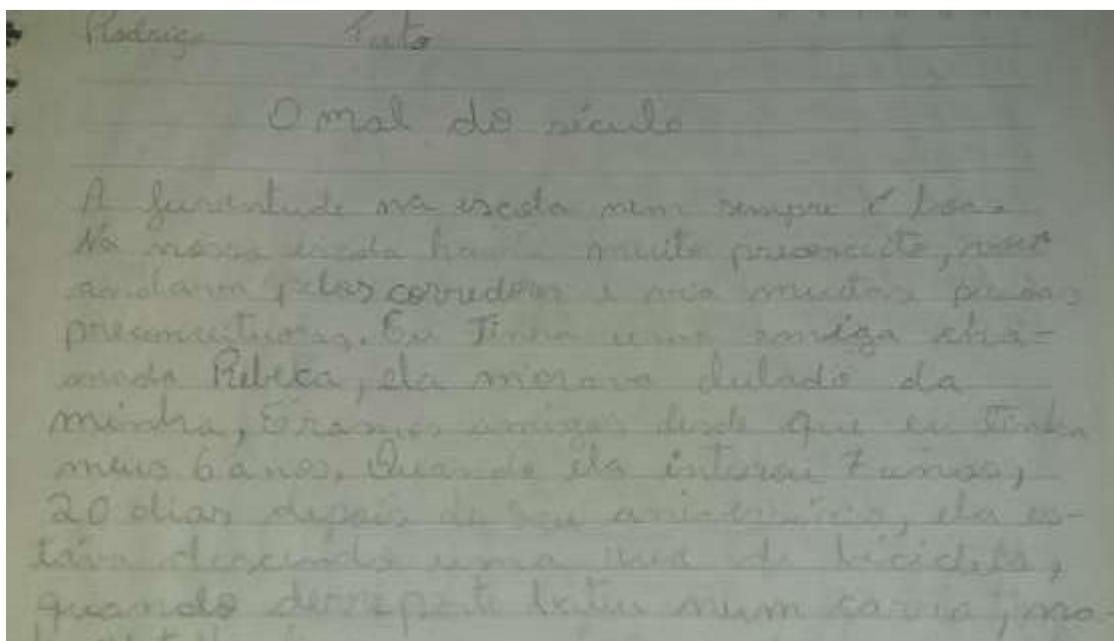
Nesse momento o nosso objetivo era ouvir os textos que eles produziram, valorizando a aprendizagem, a criatividade, o interesse e a pesquisa. Portanto, para esse primeiro momento da aula, nossos objetivos foram alcançados.

A seguir algumas produções dos alunos, escolhidas aleatoriamente:

Branco sai preto fica

-- Mike era um jovem negro de apenas 17 anos frequentava uma escola pública, mas seus sonhos iam mais além, por volta de 19 anos Maíke resolveu fazer uma faculdade de administração, mas sua família não tinha condições de bancar uma faculdade. Mike por sua vez não desistiu ousou tentar passar na federal mesmo que todos ao seu redor diziam que ele não conseguiria, tradicional mente poucas pessoas não conseguem, mas ele não foi uma dessas pessoas, muito feliz e empolgado com a sua Conquista resolveu comemorar com seus amigos, naquela noite voltando para casa foi enquadrado por dois policiais, pediram a Mike que mostrasse seus documentos, mas um policial saca arma e atira em Maíke. ele foi morto naquela noite, os policiais disseram que ele estaria armado, Mike foi revistado encontraram só os documentos e seu celular, um jovem negro espelhado como um ladrão por sua cor foi morto inocente e sem chances de poder realizar seus sonhos.

Figura 1 – texto digitado da aluna Mariana 8º ano.



Platão Fato

O mal do século

A juventude na escola nem sempre é boa. Na minha escola há muito preconceito, não andavam pelas corredores e nos corredores, não presumiamos. Eu tinha uma amiga chamada Pubeca, ela morava do lado da minha, éramos amigas desde que eu tinha meus 6 anos. Quando ela estava 7 anos, 20 dias depois de seu aniversário, ela estava desmontando uma bicicleta, quando descobri que ela estava com um celular, mas...

Figura 2 - Primeiro texto narrativo – aluno Rodrigo 7 ano ele fez no mesmo dia e enviou-me pela *WhatsApp* no privado. Obs. O texto foi postado sem nenhuma correção.

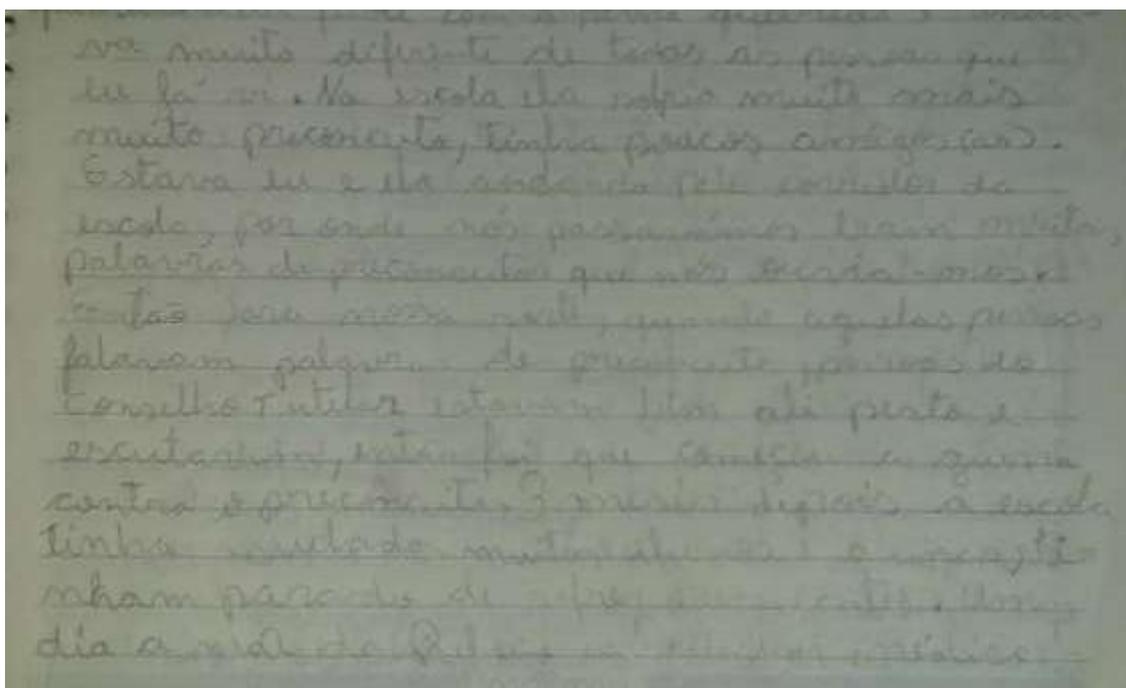


Figura 3 - Continuação do texto.

Postamos um texto em linguagem não-verbal, para que os alunos o observassem e fizessem uma análise interpretativa sobre o mesmo.



(Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_Fh6dNokswzw/SwQHfretfI/AAAAAAAAAHA/0nCnV7Pv8Qg/s1600/primeira-conceito-full.jpg).

Comunicamos que algumas perguntas referentes ao texto logo seriam enviadas pelo *WhatsApp*, para responderem, tirar foto e enviar-nos posteriormente, pois, não havia mais tempo, nessa aula.

Sequência da aula 6 (03 de agosto de 2020)

Continuamos com a sequência da aula realizada no dia 31 de julho. Nessa data as aulas passaram a ser realizadas no período matutino, com início às 9 e término às 10h.. Isso porque as aulas das escolas estaduais retornaram e esses alunos estudam no período vespertino. Sobre a mudança, os alunos e seus responsáveis foram avisados pelo *WhatsApp*. Nesse dia, para nossa surpresa, entraram onze alunos.

Conteúdo: Leitura, gênero conto, atividades orais e escritas.

Objetivo: Pretendemos criar condições para os alunos lerem textos literários, para discutirem, debaterem e exporem pontos de vista a respeito dos temas preconceito e estereótipos de forma oral e escrita.

Estratégia: Iniciamos a aula remota no horário previsto. Habilitamos a gravação da aula, cumprimentamos, anotamos quem estava *on-line*. Nesse primeiro momento parabenizamos pelo interesse que têm demonstrado na participação no projeto. Três alunos relataram sobre as dificuldades de estarem participando do projeto: “Na minha casa é um celular e nós somos três irmãos, minha irmã estuda de manhã, eu e meu irmão à tarde, hoje estou participando do projeto porque minha irmã não está em casa”. Percebemos que os alunos têm interesse, mas falta-lhes estrutura. Com esses três alunos ficamos trabalhando pelo *WhatsApp*, enviávamos atividades e eles as realizavam, tiravam foto e nos enviavam.

Em seguida apresentamos o conto *O mistério da herança* (texto da Internet) que os alunos já tinham copiado no caderno, pois, foi-lhes enviado com antecedência, via *WhatsApp*.

O MISTÉRIO DA HERANÇA

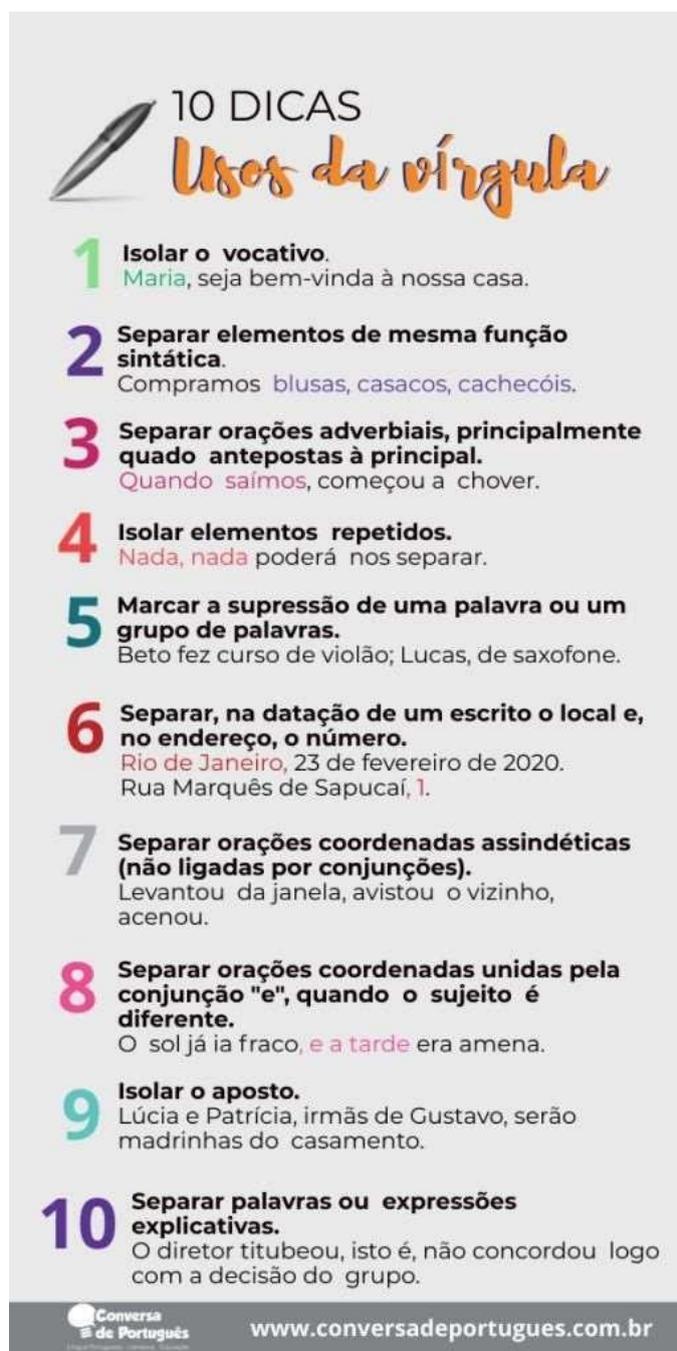
Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com a ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação. Escreveu assim: “DEIXO MEUS BENS A MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PADEIRO NADA DOU AOS POBRES.” Morreu, antes de fazer a pontuação. A quem deixava ele a fortuna? Eram quatro concorrentes: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres. Cada um pontuou o testamento a sua própria maneira. 1) O SOBRINHO fez a seguinte pontuação: Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. 2) A IRMÃ chegou em seguida. Pontuou assim o escrito: Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. 3) O PADEIRO puxou a brasa pra sardinha dele: Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. 4) Então, chegaram os POBRES da cidade. Espertos, fizeram esta interpretação: Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

(<https://www.diariodajaragua.com.br/colunistas/post/pontuacao-o-misterio-da-heranca/419238/>. Acesso:25/10/2019).

O texto relata sobre um homem rico que fez um testamento e morreu antes de pontuá-lo. Primeiro pedimos para fazerem uma leitura silenciosa, depois em voz alta. Logo após perguntamos aos alunos que acharam do texto? Responderam que não entenderam para quem, afinal, ficou a herança. Dependendo do lugar que colocavam a vírgula, a herança ficava para outra pessoa. Falamos sobre a importância do uso da vírgula, pois, dependendo de onde era colocada a vírgula, muda-se o clímax do conto e o desfecho. A pontuação é importante para a produção de sentido.

A atividade proposta era que cada aluno lesse seu texto e colocasse a vírgula mudando o clímax e o desfecho da história. Em seguida, justificar o porquê de escolher um entre os quatro concorrentes.

Seguiu-se explicações sobre a pontuação, conforme o quadro abaixo:



10 DICAS
Usos da vírgula

- 1 Isolar o vocativo.**
Maria, seja bem-vinda à nossa casa.
- 2 Separar elementos de mesma função sintática.**
Compramos blusas, casacos, cachecóis.
- 3 Separar orações adverbiais, principalmente quando antepostas à principal.**
Quando saímos, começou a chover.
- 4 Isolar elementos repetidos.**
Nada, nada poderá nos separar.
- 5 Marcar a supressão de uma palavra ou um grupo de palavras.**
Beto fez curso de violão; Lucas, de saxofone.
- 6 Separar, na datação de um escrito o local e, no endereço, o número.**
Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2020.
Rua Marquês de Sapucaí, 1.
- 7 Separar orações coordenadas assindéticas (não ligadas por conjunções).**
Levantou da janela, avistou o vizinho, acenou.
- 8 Separar orações coordenadas unidas pela conjunção "e", quando o sujeito é diferente.**
O sol já ia fraco, e a tarde era amena.
- 9 Isolar o aposto.**
Lúcia e Patrícia, irmãs de Gustavo, serão madrinhas do casamento.
- 10 Separar palavras ou expressões explicativas.**
O diretor titubeou, isto é, não concordou logo com a decisão do grupo.

 www.conversadeportugues.com.br

Avaliação

Terminamos a aula satisfatoriamente, gostamos dos resultados. Acreditamos que nossos objetivos foram atingidos, pois, os alunos pareciam entender a proposta: produziram, abordaram o tema em discussão, embora alguns demonstrassem muitas dificuldades. Essa foi a primeira produção narrativa. Se a literatura tem a função de socializar, consoante Candido (1995, p.175).

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

No momento da avaliação procuramos reconhecer os esforços dos alunos para realizar suas produções e respeitamos suas limitações. Segundo Luckesi (2013, p.84):

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários [...]

A avaliação deve ser realizada para o professor saber como foi desenvolvido uma determinada atividade na sala de aula e observar o que precisa ser melhorado na sua prática pedagógica. Muitos textos não apresentavam a estética necessária quanto à paragrafação, quanto a correções, à pontuação, às características estruturais do conto, mas, mesmo assim, valorizou-se a criatividade.

Quando os alunos receberam o texto *O mistério da herança*, copiaram-no. Quando lhes solicitamos lessem e pontuassem, houve interesse geral pelas atividades propostas. Acreditamos que nossos objetivos também foram atingidos, pois, os alunos entenderam a proposta de uso da vírgula.

Mesmo cientes que em uma aula não se consegue esclarecer todas as dúvidas em relação ao conteúdo, os alunos vão ser mais criteriosos na pontuação de seus textos, pois se surpreenderam com as interpretações.

No momento da avaliação procuramos reconhecer os esforços dos alunos para realizar suas produções e respeitamos suas limitações. Segundo Luckesi (2013, p.84)

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários [...]

A avaliação deve ser realizada para o professor saber como foi desenvolvido uma determinada atividade na sala de aula e observar o que precisa ser melhorado na sua prática pedagógica.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M. **Português - contexto, interlocução e sentido**. 3 ed. São Paulo Moderna, 2016

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escola – Estudo e proposições** 1ªed.São Paulo, Cortez.2013.

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

NICOLA, José e INFANTE, ULISSES. **Gramática essencial**. São Paulo. Scipione, 1997.

TUFANO, Douglas. **Gramática e literatura Brasileira – curso completo**. 1ed. São Paulo, Moderna 1998.

Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_Fh6dNokswzw/SwQHfretfI/AAAAAAAAAHA/0nCnV7Pv8Qg/s1600/preconceito-full.jpg.

Antonio Candido, do ensaio “**O direito à literatura**”, no livro “Vários escritos”. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

VII. O CONTO E RECONTO: *NEGRINHA*

...o conto tem-se revelado como a forma privilegiada da literatura... (COELHO, 2000, p.71)

No dia 11 de agosto de 2020, em novo horário: das 9h às 10h, continuamos a sequência dos Planos de Aula.

Conteúdo: Leitura e interpretação do gênero conto.

Objetivos: Em atividades de leituras e interpretações, possibilitamos condições para que os educandos pudessem refletir sobre a imagem social construída em torno do que representa o negro na sociedade. Assim, despertar o gosto pela leitura.

Estratégia: Saudamos os alunos, anotamos os nomes de quem estava *on-line*, pedimos para colocar a data no caderno. Relembramos sobre a proposta e o objetivo de trabalho para aquela aula, sobre a escolha do conto: *Negrinha*, de Monteiro Lobato. Na aula anterior Relembramos o enredo já lido na aula anterior: a protagonista é uma menina negra, órfã, filha de mucama, vivia desprezada e maltratada por Dona Inácia, dona da casa. A narrativa ocorre em uma época pós abolição da escravatura, no Brasil. Perguntamos quem fez a tarefa sobre impressão do conto lido. Constatamos que todos fizeram, uns escreveram muito, outros pouco, mas todos fizeram. Então cada aluno leu o que escreveu, fomos anotando os nomes dos alunos. As amostras abaixo referem-se a atividades enviadas para avaliação, via *on-line*.

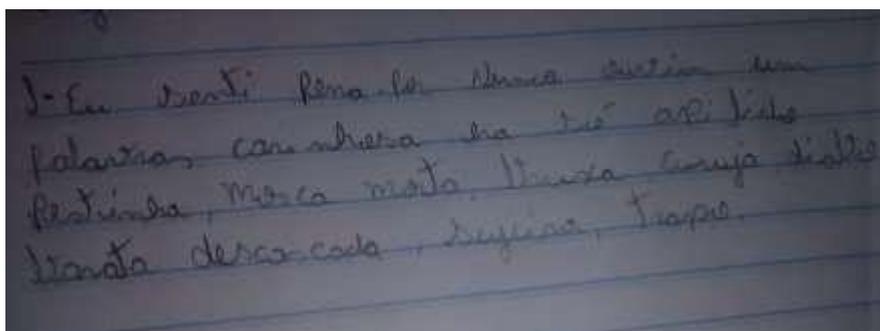


Figura 1 - Aluno do 8 ano.

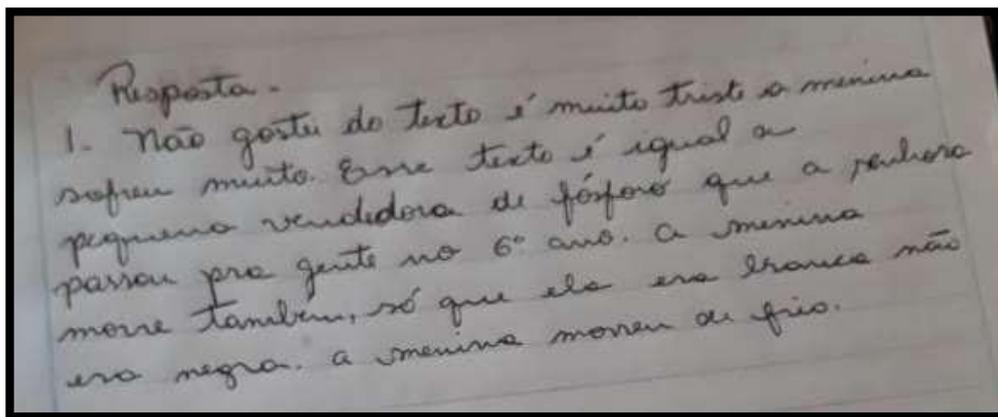


Figura 2 - Aluna do 7º ano.

Diante dessa resposta, fizemos uma observação para o aluno, sobre a intertextualidade percebida. A personagem do texto do conto *A vendedora de fósforos* era uma garotinha desprovida de tudo, pois, além da descrição do seu ínfimo vestuário, o vocábulo, sozinha, tem a falta de afeto, de proteção... Só que o contexto histórico era outro, embora também muito triste.

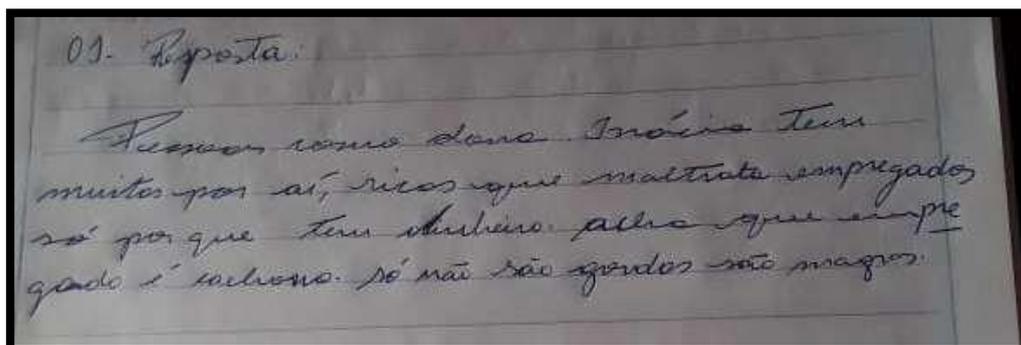


Figura 3 – Aluna do 8º ano.

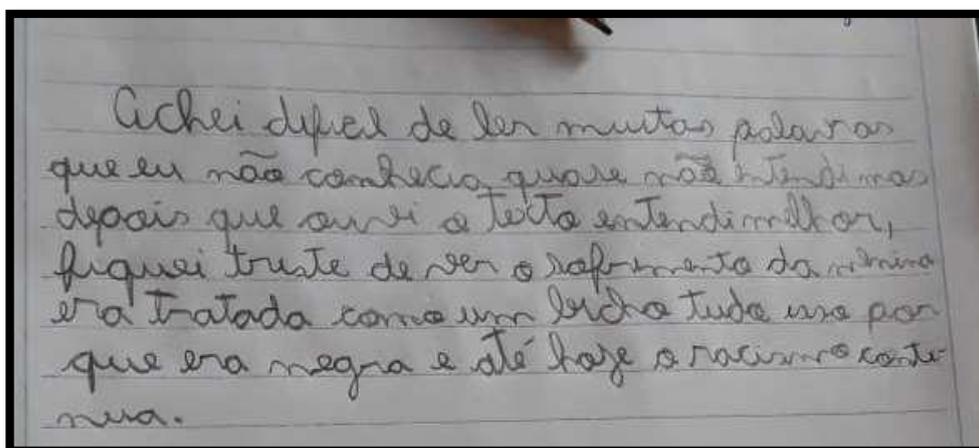


Figura 4 – Aluno 7º ano.

Logo após, fizemos um breve debate, com perguntas orais, visando a instigar os alunos a refletirem.

1- O que vocês acharam da D. Inácia? Como ela era vista na sociedade? O reverendo o que achava da sua pessoa?

Seguem as repostas orais de alguns discentes, transcritas literalmente (por isso alguns desvios da norma padrão da língua):

Aluno 1- “Ela era uma pessoa, ruim não tinha dó da menina, só que a sociedade via ela como uma pessoa boa, o padre também.”

Aluno 2- “Tem muitas pessoas que são assim não mostram quem realmente é. Finge ser boa, mas no fundo tem o coração ruim, a minha madrasta é assim...”

Aluno 3- “Ela dizia que era boa, e as pessoa acreditava...”

Terminando essa etapa, fizemos a correção oral das atividades, demoramos um pouco mais na atividade cinco, que foi: Recontar, recriar um outro desfecho para o conto, todos queriam falar. Seguem transcrições:

Aluna 1- “Um chegou na casa da Dona Inácia uma amiga dela muito rica, viu a negrinha e teve dó dela e levou ela para morar em sua casa”.

Aluna 2- “A Negrinha ficou muito doente, mas não morreu, o tempo passou e se transformou numa bela mulata dos cabelos cacheados, um dia apareceu um viúvo rico dono de muitas terras, viu a Moça e se encantou com ela. Casou com e levo para morar na sua fazenda”.

Avaliação

Os educandos são vistos como sujeito do processo, ativo, que não só reproduz conhecimento, mas que os constrói a sua própria identidade. Percebemos que os alunos gostam de finais felizes. Os contos expressam um conflito interno, de uma forma simbólica, sempre propõem soluções para os conflitos, transmitindo ao leitor a esperança de o final feliz, que na realidade é um novo começo e o que toda pessoa quer e espera é ser feliz. Como afirma Coelho (2000, p. 116), “[...] finalmente realizará o ideal perseguido (final feliz) e, obviamente, recomeçará a caminhada perseguindo um novo ideal ou projeto”. Processo que só deve terminar com a morte.

Assim a avaliação é processual e dinâmica. Uma vez que buscamos meios pelos quais todos os alunos possam aprender. Ela é inclusiva. A avaliação é uma forma do educador analisar os avanços dos alunos. Nesse sentido, Hoffmann esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

O nosso objetivo maior foi fazer os alunos terem contatos com textos literários e conduzi-los à reflexão, aumentar seus conhecimentos através das obras literárias. Ficamos satisfeitos por notar o interesse dos alunos para a leitura do texto. Estávamos apreensivos em relação ao conto Negrinha, de Monteiro Lobato, por ser extenso e do período do pré-modernismo (1902–1922), com muitas palavras que não fazem parte do contexto atual dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SARMENTO, Leila Lauar e TUFANO, Douglas **Português: literatura, gramática, produção de texto**. 1ªed. São Paulo, Moderna, 2010.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ObF-T7lSdXU> Acesso:30 de mar. de 2017

NEGRINHA

Monteiro Lobato

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos de vida, vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre farrapos de esteira e panos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu. Entaladas as banhas no trono uma cadeira de balanço na sala de jantar, — ali bordava, recebendo as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o padre.

Ótima, a D. Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da sua carne, e por isso não suportava o choro da carne escrava. Assim, mal via, longe na cozinha, a triste criança, gritava logo, nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos?? O pilão?? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e corria com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões desesperados:

— Cale a boca, peste do diabo!!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, ficou por ali, feita gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma

coisa, o mesmo ato, a mesma palavra pro- vocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas não andava, quase. Com pretexto de que, às soltas, reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão de porta.

— Sentadinha aí, e bico!!Hem??

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. — Braços cruzados, já, diabo!! Cruzava os bracinhos, a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria.

O relógio ba- tia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se, então, feliz um mo- mento.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança, que nunca ouvira uma palavra de carinho?

Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachor- rinha, coisa ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi — bubônica. A epidemia andava à berra, como novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal, achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida, nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais roxos, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. A sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço.

Mão em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça, de passagem. Coisa de rir, e ver acareta...

A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora se- nhora de escravos e daquelas ferozes, amigas de ouvir contar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca seafizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco; e qualquer coisinha, a polícia!! “Qualquer coisinha”; uma mucama assada ao forno, porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho, porque disse: — “Como é ruim, a sinhá!”....

O 13 de maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava, pois, Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Simples derivativo.

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados! ...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade: cocres, mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha:

o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar!) e o a duas mãos, o sacudido. A gama dos beliscões: do miu- dinho, com a ponta da unha, a torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortan- te: para doer fino, nada melhor.

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem?? Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir

— um peda- cinho de carne que ela guardava para o fim. A criança não sofreu a revolta e atirou- lhe um dos nomes com que a mimoseavam, todos os dias.

— “Peste”?? Espere aí!! Você vai ver quem é peste. E foi contar o caso à patroa.

D. Inácia estava azeda, e necessadíssima de derivativo. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! disse, desentalando as banhas do trono e indo para a cozinha, qual uma perua choca, a rufar as saias. — Traga um ovo!!

Veio o ovo. D. Inácia mesma pô-lo na chaleira de água a ferver e, de mãos à cinta, gozando- se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, trêmula, olhar esgazeado, aguardava alguma coisa de nunca vis- to. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora exclamou:

— Venha cá!! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca!!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, prática que era D. Inácia nesse castigo, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surda- mente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez!! Ouviu, peste??

E voltou contente da vida para o trono, a virtuosa dama, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah! Monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha de

Cesária; mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes! exclamou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres, empresta a Deus! A virtuosa senhora suspirou piedosamente: — Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com “Santa” Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Negrinha, do seu canto, na sala do trono, viu-as irromperem pela casa adentro como dois anjos do céu, alegres, pulando e rindo numa vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediata- mente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir sobre os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era um crime brincar??

Estaria tudo mudado e findo o seu inferno — e aberto o céu??!

No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela ale- gria dos anjos.

Mas logo a dura lição da desigualdade humana chicoteou sua alma. Beliscão no umbigo e nos ouvidos o som cruel de todos os dias:

— Já, para o seu lugar, pestinha!! Não se enxerga?? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha somar aos já conhecidos, a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? perguntou uma das meninas, curiosa. — Quem há de ser?! disse a tia num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus. Uma órfã... Mas, brinquem, filhinas!! A casa é grande. Brinquem por aí afora!!

“Brinquem!!” Brincar! Como seria bom brincar! refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolo- rosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco!

Chegaram as malas; e logo:

— Meus brinquedos!! reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou- os fora.

Que maravilha! Um cavalo de rodas!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim, tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que fala “papá”... que dorme...

Era de êxtase, o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

- É feita??... perguntou extasiada.

E, dominada pelo enlevo, um momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente,

tudo, e aproximou-se da criaturinha de louça. Olhou-a com assombro e encanto, sem jeito sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo. — Nunca viu boneca??

— Como é boba! disseram. — E você, como se chama?

— Negrinha.

As meninas, novamente, torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, estendendo-lhe a boneca:

— Pegue!!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que aventura, santo Deus! Seria possível?? Depois, pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino, sorria para ela e para as meninas, com relances de olhos assustados para a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara o céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe viesse adormecer ao colo. Tamanho foi o enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. D. Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, imóvel, presenciando a cena.

Mas era tal a alegria das sobrinhas ante a surpresa estática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida soube ser mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala, Negrinha tremera, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente, e hipóteses de castigos piores ainda. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo: estas palavras, as primeiras que ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim!! e vá você também!! mas veja lá!! Hem??

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu nela a fera antiga. Compreendeu e sorriu-se.

Se a gratidão sorriu na vida, alguma vez, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório, e momento dos filhos, — definitivo. Depois disso está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma.

Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser

humano. Cessara de ser coisa e de ora avante lhe seria impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!...

Assim foi, e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa reentrou no ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

D. Inácia, pensativa, já a não atenazava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita.

Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro de seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!...

Acalentara dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer papá e a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

A repentina retirada de tudo isso fora forte demais para a débil resistência de uma alma, com um mês de vida apenas. Enfraqueceu, definhou, como roída de invisível doença consuntora. E uma febre veio e a levou.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Ninguém, entretanto, morreu jamais com maior beleza. O delírio rodeou-se de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos rodoinhavam em torno dela, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça, abraçada, rodopiada.

Veio a tontura, e uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e o cuco pela última vez lhe apareceu, de boca aberta. Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas. Depois, vala comum. A terra papou com indiferença sua carnezinha de terceira — uma miséria, quinze quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas:

— Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca??

Outra de saudade, no nó dos dedos de D. Inácia: — Como era boa para um cocre!...

ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Mimoseavam: presenteavam

Berra: moda

Cocres: pancadas leves na cabeça, aplicadas geralmente com os nós dos dedos; o mesmo que coques ou croques.

Cantar o bolo: contar as pancadas dadas com palmatória.

Bacalhau: Chicote de couro cru, trançado ou torcido.

Nunca se afizera: nunca se acostumava.

Mucama: escrava ou criada negra, geralmente jovem, que fazia serviços domésticos.

Novena de relhos: surra de chicote durante nove dias seguidos.

Azorrague: chicote.

Gana: ímpeto, ódio.

Frenesis: exaltações, rabugices.

Derivativos: remédio usado para tratar irritações na pele.

Vagia: chorava, lamentava-se.

Entanguem: endurecem de frio, enregelam-se.

Sofreou: reprimiu, refreou.

Prelibação: antegozo.

Eclosão: desabrochamento.

Ramerrão: monotonia.

Atenazava: atormentava.

Não obstante: apesar disso

Farândola: dança.

4. Que sentido simbólico pode ter o fato de negrinha não ter nome próprio?

5. Vamos dar um desfecho diferente para esse conto?

CONTOS PARA LER E REFLETIR...

“Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar”.

(MORAES, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996, p.12).

A PRINCESA E A RÃ

(Luís Fernando Veríssimo)

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de autoestima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.

Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... Nem morta!

Sobre as impressões, eis algumas respostas, literais:

Aluna 1 – “É diferente pois os textos que a gente lê as princesas são delicadas, fica esperando um príncipe para casar.”

Aluna 2 – “Essa é o contrário as outras mesmo, nossa! Comeu a rã!”

Sentimos a necessidade de explicar um pouco sobre intertextualidade e indagamos:

Vocês conhecem o conto a que esse texto faz referência?

Aluna 3 - “Sim, a princesa pega o sapo leva para o palácio, beija o sapo e ele vira príncipe”.

Comentamos que, quando os textos conversam ocorre a intertextualidade: é um recurso realizado entre textos, ou seja, é a influência e relação que um estabelece sobre o outro. Ou seja, “[...] é o diálogo entre textos, de forma que essa relação pode ser estabelecida entre as produções textuais que apresentem diversas linguagens”.

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br/intertextualidade>)

Com o nosso intuito foi abordar o tema estereótipo, o tema foi recapitulado.

- Vocês lembram que o que é estereótipo? Apenas uma aluna manifestou lembrar.

Resposta oral 4- “É uma ideia já pré-estabelecida sobre uma pessoa, e isso passa ser o certo para todos”.

Diante da resposta acima, postamos a definição de estereotipo. De acordo com o *Dicionário Houaiss* (HOUAISS, 2004, p. 313; 589), “Preconceito s.m. 1. Julgamento ou opinião concebida previamente 2. Opinião formada sem fundamento justo ou conhecimento suficiente. [...] Estereótipo imagem preconcebida de alguém ou algo, baseada num modelo ou numa generalização”. E, esperamos, por meio das leituras, escrita e reescrita, que os alunos entendam criticamente o que ocorre em seu meio, e assim, conscientes de novos valores comunicacionais, possam saber argumentar junto aos colegas e todo o seu social, quanto às diferenças existentes, sem preconceitos.

Em seguida postamos o conto *A Princesa Sabichona*, de Babette Cole. Deixamos alguns para os lerem, silenciosamente.

A PRINCESA SABICHONA

A Princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira.

A Princesa era muito bonita e rica, por isso todos os príncipes queriam se casar com ela.

A Princesa Sabichona queria viver sossegada no castelo, com seus bichos de estimação, fazendo o que bem entendesse.

- Está na hora de criar juízo - disse a sua mãe, a Rainha. - Chega de só ficar às voltas com esses bichos! Trate de arranjar um marido!

Um monte de pretendentes chatos ficavam o tempo todo rodeando o castelo.

- Tudo bem! - declarou a Princesa Sabichona. - Quem passar pela prova que eu determinar, terá minha mão em casamento, como se costuma dizer.

Ela ordenou ao Príncipe Adubo que fizesse as lesmas pararem de estragar seu jardim. Mandou o Príncipe Ousado alimentar seus animais de estimação. (os dragões). Desafiou o Príncipe Roque para uma maratona de patinação. Convidou o Príncipe Tremelique para andar de moto pelo campo. Chamou o Príncipe Tontura para resgatá-la do alto da torre. Mandou o Príncipe Quebra tudo buscar lenha na floresta. Exigiu que o Príncipe Rastejante levasse sua mãe, a Rainha, para fazer compras. Deu ordens ao Príncipe Mergulhão para tirar seu anel mágico do tanque de peixinhos. Nenhum dos príncipes conseguiu cumprir a tarefa que lhe coube.

- Então, nada feito - disse Sabichona, pensando que estivesse livre.

Mas então apareceu o Príncipe Fanfarrão. E fez as lesmas pararem de estragar o jardim... alimentou os animais de estimação... patinou e rodopiou até o dia amanhecer ... rodou centenas de quilômetros de moto ...

Ele resgatou a Princesa do alto da torre. Foi buscar lenha na floresta ... levou a Rainha-mãe para fazer compras e tirou o anel mágico do tanque de peixinhos.

O Príncipe Fanfarrão não estava achando a Princesa Sabichona tão sabida assim.

Então ela lhe deu um beijo mágico... e ele virou um sapo ENORME!

O Príncipe Fanfarrão foi-se embora depressa!

Quando os outros príncipes ficaram sabendo o que tinha acontecido com o Príncipe Fanfarrão, ninguém mais quis se casar com a Princesa Sabichona...

E ela viveu feliz para sempre.

(Autora: Babette Cole)

Desta vez um aluno leu o texto em voz alta. Em seguida começamos a análise oral. Orientamos para os educandos falarem sobre o que acabaram de ler.

O que você achou do texto?

Aluna 1: “Achei esse texto mais interessante, por que a mulher tem que casar? Eu não quero casar”.

Aluna 2: “Minha vó disse que na época dela a moça era obrigada casar, devia ser horrível!!”

Aluna 1- “Agora, que eu entendi o que é estereótipo. Igual esse texto. Toda princesa tem que casar com príncipe. Parece que quando a gente fala de princesa já pensa no príncipe, e tem gurria que pensa que vai achar um príncipe também”.

Solicitamos que os alunos pensassem sobre o estereótipo, dando ênfase para as princesas é sempre o mesmo, são consideradas como personagens planas, moças bonitas, loiras e à espera de um príncipe encantado para casarem, viverem felizes para sempre. O nosso objetivo foi desconstruir o conceito que já vem enraizado na sociedade. Até nos dias atuais esse estereótipo perdura: a mulher tem que casar e construir família.

Mediante respostas dos alunos, percebemos que entenderam sobre o tema “estereótipo”, os discentes fizeram um paralelo entre o tempo passado e a atualidade. E estão tendo uma visão crítica sobre essa realidade social, em que estão inseridos.

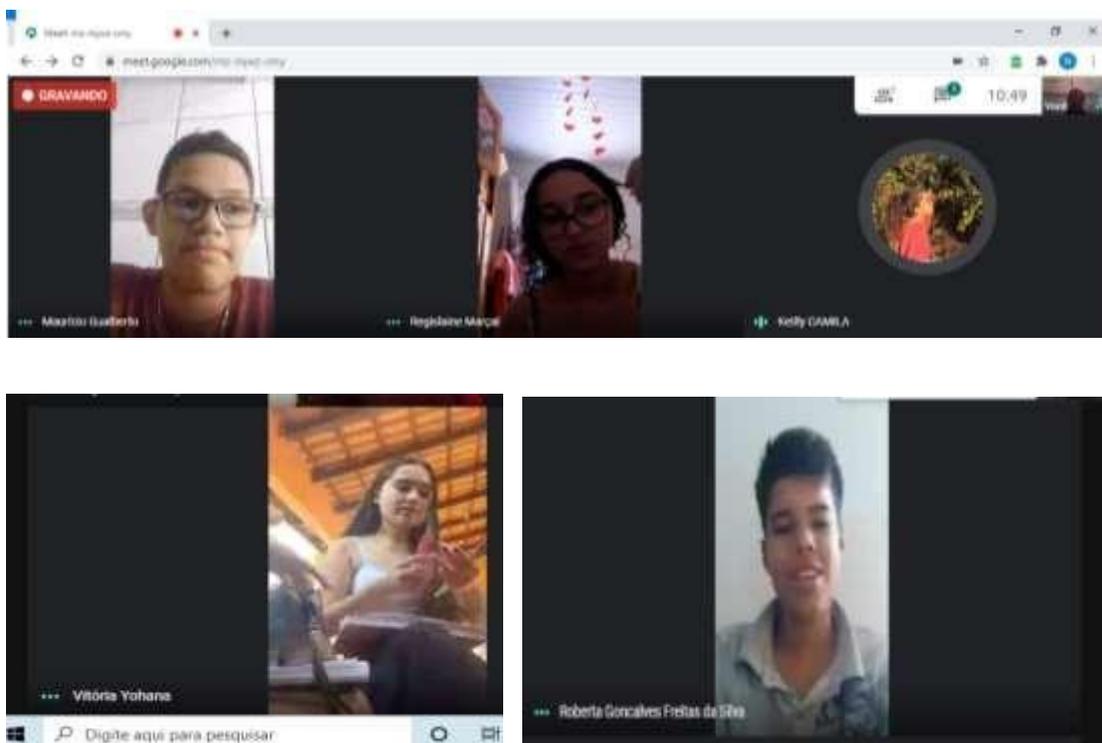


Figura 1 – Alunos que participaram aula. 3 alunos do 8º ano e 1 aluno do 7º ano.

Após o término da aula, ligamos para os alunos que não se fizeram presentes. Cada um tinha uma justificativa, problemas com a conexão da Internet, celular descarregado, travando, dentre outros. Mas na realidade o que notamos, por parte de alguns alunos, é imaturidade e responsabilidade, o excesso de liberdade por estarem fora da escola e sem os pais em casa.

Avaliação

Procuramos avaliar os alunos de todos os aspectos, oralidade, argumentação das questões propostas. Assim a avaliação é processual e dinâmica, avaliamos o seu desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, Loch (2003, p. 104) afirma: “Avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade, compromisso com o outro e, portanto, consigo mesmo, com uma nova perspectiva, com uma dimensão ética”.

Apesar de poucos alunos, nossos objetivos foram alcançados, pois, os presentes participaram, ativamente.

Referências

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **O desafio da ética na avaliação**. In: Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. / organizadores: Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann e Maria Teresa Esteban. Porto Alegre: Mediação, 2003.

<https://www.todamateria.com.br/intertextualidade/>Acesso: 13/05/20

UMA LEITURA: O CONTO *FELICIDADE CLANDESTINA*

No dia 13 de agosto de 2020, décima sessão de aulas, trabalhamos mais um conto do projeto de intervenção. Todos permaneceram na aula, apesar de alguns estarem com a conexão de internet ruim. Iniciamos às 9h e concluímos às 10h.

Conteúdo: Leitura, escrita, conto *Felicidade Clandestina*.

Objetivo: Procuramos criar condições para que os educandos pudessem refletir sobre a imagem social construída em torno do que representa o negro na sociedade, por meio de leituras e atividades orais e escritas. Também contribuir para despertar o gosto pela leitura.

Estratégias: Procuramos interagir desde o início: Saudamos os alunos, anotamos os nomes de quem estava *on-line*, pedimos para que colocassem a data no caderno. Comunicamos-lhes que essa seria a última aula do projeto. Os alunos se manifestaram, avaliando positivamente a importância de participarem do projeto, gostaram do que aprenderam, leituras dos textos, de falarem sobre os temas preconceitos e estereótipos. Enfim se identificaram com assuntos que estão próximo deles, que vivenciam a todo momento de suas vidas. Uma aluna disse: “É a nossa realidade...” E houve outras expressões do mesmo gênero.

Falamos sobre a importância de estarem participando até o fim do projeto, agradecemos quem participou, regularmente ou parcialmente.

A seguir apresentamos o conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector a ser trabalhado nessa aula. Este foi-lhes enviado no dia onze, via *WhatsApp*, no privado de cada aluno, às 13 h, para que eles fizessem a leitura prévia.

FELICIDADE CLANDESTINA

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por

cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo

que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava

quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p.7-10.)

81

Perguntamos-lhes quem leu o texto e todos afirmaram que leram. Então, perguntamos-lhes sobre as possíveis interpretações/impressões que tiveram sobre o conto. Seguem algumas respostas orais, transcritas literalmente (por estarem gravadas):

Aluna 1 – “Achei interessante, quando vim para essa escola no 6º ano demorei para fazer amizade, me chamavam de gorda, eu sentia mal porque na sala todas as meninas eram magras”.

Aluna 2 – “Na minha casa, minha mãe briga sempre comigo porque eu gosto de jogar futebol e odeio fazer serviço de casa. Gostei do texto achei legal.”

Aluna 3 – “Acontece o contrário, em vez das meninas bonitas humilhar a feia é a feio que humilha a menina bonita.”

Sobre esse comentário, teceram-se outros, Como: “É que ela não gostava de ler, o que difere das meninas da sua idade que amavam ler”. “A menina, dona dos livros, além de feia, acumulava maldades”.

Após ouvir as respostas, mapeamos os conhecimentos prévios dos alunos: Vocês sabem o que é clandestino, sadismos? Como não sabiam, demos-lhes um breve tempo para que pesquisassem. Os significados foram comentados dentro e fora do contexto textual.

Expusemos a biografia de Clarice Lispector (1920-1977). Esta foi um dos maiores nomes da literatura brasileira do Século XX. Com seu romance inovador e com sua linguagem altamente poética, sua obra se destacou diante dos modelos narrativos tradicionais. Ancorados por Jauss (1988, p.281) que afirma: “[...] a hermenêutica literária, no desempenho da tarefa de interpretação de um texto do passado, deve partir de uma leitura de reconstituição histórica. Essa leitura começa pela busca das perguntas às quais o texto, na época do seu aparecimento, era uma resposta”.

O conto *Felicidade Clandestina* foi sendo apresentada pelos alunos presentes: Tem duas personagens principais: uma menina egoísta, má, descrita como gorda, baixa, sardenta e filha do dono de uma livraria, e a sua colega da mesma idade, descrita como e bonitinha, esguia, altinha, de cabelos livres que era uma leitora ávida, porém, que sempre teve seus pedidos de livros emprestados negados pela outra.

A protagonista entra como uma anti-heroína em relação à colega quando, após tantos pedidos, resolve fazer uma brincadeira de mau gosto, afirmando-lhe falsamente que lhe emprestará um exemplar de *Reinações de Narizinho* no dia seguinte, bastando apenas ir até sua casa para pedi-lo, mas sempre fazendo a menina voltar, dia após dia, de mãos abanando e com uma desculpa diferente, até sua mãe descobrir e reverter a situação.

Para instigar os alunos a falarem mais sobre o conto postamos algumas perguntas: O que mais chamou a atenção de vocês nesse conto?

Aluna 01: “A fala da narradora do texto. Deu a impressão que ela metida disse que a outra era feia, gorda e elas e colegas bonitas, magras. Acho que ela mereceu o que a outra menina fez...eu acho”.

Diante da resposta dessa aluna, refletimos sobre o comentário Dias (2019, p. 185), que diz:

Associar a personagem de Clarice Lispector apenas à ideia de opressão, em “Felicidade clandestina”, fez-me viver, certa vez, um dos maiores aprendizados como professora de Literatura. Um estudante apontou o caráter sádico da personagem na descrição da colega, que abre o conto; “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas” e avança na narrativa: “Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”.

Como a autora, também sentimos em ter de “Enfrentar o desconforto de não ter o controle de todas as possíveis leituras do texto” (2019, p.185). E que talvez isso seja um aprendizado para o professor.

Após todo o debate, postamos duas questões para os alunos copiarem e responderem oralmente. Já próximo do encerramento da aula, fizemos a correção oral de questões; pedimos nominalmente para lerem as perguntas e suas respostas.

Avaliação

Procuramos avaliar os alunos de todos os aspectos, desde a sua fala na aula, como as atividades que nos foram enviadas. Assim, a avaliação foi processual e dinâmica, avaliamos o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, Cordeiro (2009, p. 160) afirma: “[...]é preciso caminhar na direção de procedimentos avaliativos cada vez mais diferenciados e individualizados ou que pelo menos permitam manifestação das reais aprendizagens e dificuldades obtidas por cada um dos alunos”.

Diante do que foi exposto pudemos avaliar que nossos objetivos, almejados, estavam sendo alcançados. Embora saibamos que não se formam alunos leitores rapidamente, contudo, plantamos uma semente. Esperamos também que esses jovens descubram o prazer de ler não só obras clássicas, mas textos curtos e, talvez, nessa nossa

longa caminhada, seja possível que alguns alunos tornem-se leitores assíduos dos livros clássicos.

Referências

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1ªed. São Paulo, Contexto, 2009.

DIAS, Ana Crelia. **Que farei com este texto? percursos literários em situação de ensino.** *In* OLHARES EM LABIRINTO: modernidade e arte literária no (contra)tempo Danglei de Castro Pereira (Org.) Pontes 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade** **Clandestina.**
<https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/>.
Acesso:17/05/2013.

Fonte: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/. Acesso: 19/10/2020.

Fonte: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/. Acesso: 19/10/2020

Fonte: <https://www.elfolivre.com.br/2018/09/a-rivalidade-entre-beleza-e-feiura-sob.html>. Acesso: Acesso em 28 de Setembro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a proposta de aulas interventivas se concretizasse, lançamos mão das metodologias ativas, as quais nos auxiliaram nesse momento em que o país está passando por uma pandemia, a COVID 19. Vimos o quanto os professores tiveram que reinventar, reaprender, buscar alternativas. Na elaboração do projeto, havíamos estudado a metodologia da pesquisa-ação, e na re-elaboração para aulas remotas, as metodologias ativas mostraram-se também eficazes e orientadoras, visando um trabalho em que os discentes protagonizaram grande parte das atividades.

Trazer os alunos para essas aulas remotas foi outro desafio que tivemos de enfrentar. Houve muitos obstáculos, entre eles a falta ou escassez do respaldo tecnológico dos alunos: na maioria dos casos, sem internet, ou quando havia, esta não era boa; a família tinha um celular para vários irmãos; houve aqueles que não entendiam como baixar o aplicativo; também a imaturidade e o desinteresse de alguns alunos, que ainda não sabem lidar com a liberdade de não terem os pais por perto para fiscalizar suas ações, dentre outros. Mas aos poucos as coisas foram se ajeitando, foram várias ligações e mensagens, para aluno, mães, pais, avós, para que incentivassem os filhos, netos a participarem das aulas.

A proposta interventiva procurou atender as preocupações mais importantes da escola: a formação de leitores. Dessa forma, procuramos ampliar a competência leitora dos alunos, auxiliando a desenvolver o gosto pela leitura. Fizemos isso por meio de um projeto, da elaboração de Planos de Aulas exequíveis, com textos literários, e com ênfase no conto. Entendemos que o não saber ler e o não gostar de ler é um grave problema que prejudica todo processo de ensino-aprendizagem como um todo, abrangendo também outras disciplinas escolares.

Trabalhar com textos de diversos gêneros literários abordando os temas “preconceito e estereótipo” foi um meio que encontramos para incentivar os alunos lerem e se posicionarem de forma crítica a respeito dos conteúdos abordados. Durante a realização das aulas remotas, os alunos foram capazes de ler textos curtos e longos, argumentar, interpretar, produzir textos narrativos.

Nossa proposta de trabalho teve como objetivo primordial desenvolver o gosto pela leitura de textos literários e a produção textual. Acreditamos que esse processo aconteceu de modo significativo, pois, conseguimos juntar a teoria, a que estamos ancorados, à prática.

No que tange à experiência com as aulas remotas, deixou-nos confiantes de que realmente vale à pena insistir e fazer acontecer. Temos consciência de que conseguimos fazer com que os alunos trabalhassem, lessem, envolvessem familiares em suas pesquisas, escrevessem textos, mesmo que ainda lhes falte a proficiência. Plantamos uma semente. O desenvolvimento dos alunos foi profícuo, e pode ser comprovado em e com as suas atividades.

Em suma, essa experiência nos foi enriquecedora, como profissionais da educação, tivemos que desconstruir para construir uma nova visão para trabalhar os textos literários.