



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA

**ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA
CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos
do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector.**

Recife,
2024

MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA

**ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA
CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos
do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, da Universidade Federal de Pernambuco - UFRPE, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Análises literárias, culturais e históricas:

Orientadora: Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Recife,
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Ana Catarina Macêdo – CRB-4 1781

P372e Pedroza, Maria Kaline de Lima.

Ensino de literatura e recursos educacionais abertos (REA) na cultura digital : interações dos discentes leitores com os contos “Restos do Carnaval” e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector / Maria Kaline de Lima Pedroza. – Recife, 2024.

148 f.; il.

Orientador(a): Ivanda Maria Martins Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTEC, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Educação aberta. 3. Literatura - Estética . 4. Ensino médio 5. Lispector, Clarice, 1920-1977. I. Silva, Ivanda Maria Martins, orient. II. Título

CDD 470

MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA

**ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA
CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos
do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, da Universidade Federal de Pernambuco - UFRPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem. Defesa e aprovação do Trabalho de Dissertação em: 26/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva (Orientadora)
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva (Examinador Externo)
PROFLETRAS - Campus Mata Norte
Universidade de Pernambuco - UPE

Prof. Dr. Natanael Duarte de Azevedo (Examinador Interno)
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

AGRADECIMENTOS

Mas a quanta gente tenho pelo
que agradecer (...). Tenho recebido olhares
que valem por uma reza. E há quem já tenha
feito promessa por mim.
Clarice Lispector

Essa deveria ser a parte mais fácil dessa jornada, ou pelo menos eu imaginaria que fosse, mas novamente me pego com uma tarefa difícil, a de agradecer a todos aqueles que contribuíram nessa empreitada, sem esquecer de ninguém.

Esse agradecimento começa a Deus, sem Ele e sem fé eu nada seria. A Ele toda honra e Glória! Esse agradecimento espiritual se estende a Nossa Senhora, que esteve, está e estará sempre comigo. Sim, Santa Teresa D'Ávila “É justo que muito custe o que muito vale”.

À minha orientadora, professora Ivanda Maria Martins Silva, que foi luz em momentos de escuridão, e que com um olhar acolhedor e um ouvido que ouve, me dizia “fala”. Sem você eu não estaria aqui, professora, obrigada por, em 2017, ter me possibilitado ler “Água Viva”, sigo querendo “escrever-te como quem aprende”. Gratidão por sua dedicação e paciência ao longo deste processo, pelas horas dedicadas, por ser um exemplo de docência e, principalmente, por ter acreditado em mim.

Agradeço, também, a todas as marias que vieram antes de mim, as que não tiveram acesso à educação, ou se quer a possibilidade de estudar. Às minhas avós, à minha mãe e a todas as mulheres a quem esse espaço foi negado.

Ao meu pai que durante muitos anos trabalhou no sol para que eu estudasse na sombra, e a minha mãe que mesmo não entendendo a importância desse trabalho na minha vida, sempre me motivou a continuar.

Ao meu namorado, companheiro e amigo, França Neto, por estar comigo desde o início dessa jornada e me auxiliar sempre que possível.

Às minhas amigas e amigos, e aqui os agradecimentos compõem muitos plurais. Vocês são parte dessa história!

Aos professores da banca de defesa pública, professor Dr. Natanael Duarte Azevedo, que participou de grande parte da minha história acadêmica nessa Universidade, e ao professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva, pela generosa contribuição nesse trabalho. Obrigada por aceitarem participar deste processo e com uma leitura criteriosa contribuírem com minha jornada.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PROGEL, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, pelo incentivo à pesquisa e brilhante coordenação deste programa. Esse agradecimento se estende a todos os professores do PROGEL/UFRPE, por terem contribuído para a minha formação e ampliado minha visão sobre as teias da linguagem.

À Secretaria do Programa, pela presteza e organização no andamento dos serviços burocráticos, bem como todos os funcionários que, por vezes, anonimamente, permitem o andamento deste programa. Especialmente, a todos os funcionários que fazem a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, UAEADTec/UFRPE, sem essa unidade eu não teria a possibilidade de estar aqui.

A todos os discentes que já passaram pela minha vida, em especial os sujeitos dessa pesquisa. E a todos os colegas professores que já me atravessaram com vivências e experiências, em especial os professores da EREM Gil Rodrigues, e do CMEI Professor Paulo Rosas, obrigada por tanto e por tudo!

Às minhas professoras de Língua Portuguesa ao longo da vida, em especial Maria José Vieira, professora do Ensino Fundamental I, que me alfabetizou e me fez apaixonada pela leitura, e a Ilka Eliane, minha professora de Literatura no Ensino Médio, a quem eu devo não só o amor pela leitura literária, mas também a escolha da minha profissão.

À menina mais teimosa que eu conheci, que na ausência de livros lia verbetes no dicionário. A que viveu esse mestrado-montanha-russa com todos os altos e

baixos que a vida oferece. A tudo que aconteceu até chegar aqui. Foi bom estar aqui. É bom ocupar esse lugar. É justo ocupar esse espaço. Que mais Marias venham e que as portas da universidade estejam abertas.

“Uma menina tímida, de nariz grande e pernas finas, lê
(Colasanti, 2023)”.

“Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas - escrevo por
profundamente querer falar. Embora escrever só esteja
me dando a grande medida do silêncio (Lispector, 2020)”.

RESUMO

Pensar o ensino de literatura hoje, bem como as práticas que norteiam esse ensino, é pensar que discente queremos formar. Um sujeito autônomo, crítico e reflexivo requer práticas literárias que favorecem seu desenvolvimento e levem em conta sua leitura de mundo. Nessa perspectiva, nossa pesquisa se delineia a partir de questionamentos e indagações sobre a forma a qual a literatura é abordada no Ensino Médio em um mundo cada vez mais veloz e digital. Com base no exposto, o objetivo geral deste trabalho é investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital. Coadunando com o objetivo geral, os objetivos específicos são: 1) Mapear portais de Recursos Educacionais Abertos – REA para apoiar planejamentos didáticos no campo artístico-literário; 2) Desenvolver sequência didática para abordar os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, na turma do 3º ano do Ensino Médio, com apoio de REA; 3) Avaliar as percepções dos discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a sequência didática aplicada. Quanto ao aporte teórico, a pesquisa está norteada pelas seguintes abordagens: na Estética da Recepção, nos debruçamos em Iser (1979, 1996); Jauss, (1976, 1994) e nas considerações críticas de Zilberman (2015) sobre tal vertente teórica, no ensino de literatura em Cosson (2009, 2020); Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013) Silva (2003, 2005, 2006, 2014, 2017) entre outros, quanto às reflexões sobre a cibercultura, recorreremos ao enfoque de Lévy (1999). No eixo temático dos Recursos Educacionais Abertos - REA, contemplamos os estudos de Pretto (2012); Starobinas (2012); Baraniuk (2015); UNESCO (2011), Amiel (2010), entre outros. Em termos metodológicos, a presente investigação é de natureza aplicada, pois trata-se de pesquisa-ação, desenvolvida por meio de estudo de campo em uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio de Pernambuco. Quanto à organização da sequência didática para ensino de literatura, recorreremos aos estudos de Cosson (2009), por meio da proposta da Sequência Básica, constituída de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A pesquisa destaca a abordagem qualitativa, com alguns dados quantitativos e possui como instrumento para a coleta de dados um Roteiro de Avaliação Diagnóstica – RAD para identificação do perfil leitor da referida turma. Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa enquadra-se no desenho descritivo/interpretativo. Os resultados nos mostram que é possível repensar o ensino de literatura, e que os discentes, quando engajados, conseguem se tornar leitores ativos. Os depoimentos dos discentes nos trazem possíveis caminhos sobre como o trabalho com contos na escola pode motivá-los no “jogo da leitura literária” (Iser, 1979), por meio de aulas de literatura subsidiadas pelo uso de REA.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; Recursos Educacionais Abertos- REA; Estética da Recepção; Clarice Lispector; Ensino Médio.

ABSTRACT

Thinking about the teaching of literature today, as well as the practices that guide this teaching, means thinking about the kind of student we want to educate. An autonomous, critical and reflective subject requires literary practices that favor his/her development and take into account his/her reading of the world. From this perspective, our research is outlined based on questions and inquiries about the way in which literature is approached in high school in an increasingly fast-paced and digital world. Based on the above, the general objective of this work is to investigate the interaction of third-year high school readers with the short stories "*Restos do Carnaval*" and "*Felicidade Clandestina*", by Clarice Lispector, considering articulations with Open Educational Resources (OER) to rethink the teaching of literature in digital culture. In line with the general objective, the specific objectives are: 1) To map Open Educational Resources (OER) portals to support didactic planning in the artistic-literary field; 2) Develop a didactic sequence to address the short stories "*Restos do Carnaval*" and "*Felicidade Clandestina*", by Clarice Lispector, in the 3rd year of high school, with the support of OER; 3) Evaluate the perceptions of the reading students of the 3rd year of high school, considering the literary experiences lived during the applied didactic sequence. Regarding the theoretical contribution, the research is guided by the following approaches: in the Aesthetics of Reception, we focus on Iser (1979, 1996); Jauss, (1976, 1994) and on the critical considerations of Zilberman (2015) on this theoretical aspect, in the teaching of literature in Cosson (2009, 2020); Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013) Silva (2003, 2005, 2006, 2014, 2017) among others, regarding reflections on cyberculture, we resorted to the approach of Lévy (1999). In the thematic axis of Open Educational Resources - OER, we contemplated the studies of Pretto (2012); Starobinas (2012); Baraniuk (2015); UNESCO (2011), Amiel (2010), among others. In methodological terms, the present investigation is of an applied nature, as it is action research, developed through a field study in a public school of the state high school network of Pernambuco. Regarding the organization of the didactic sequence for teaching literature, we resorted to the studies of Cosson (2009), through the proposal of the Basic Sequence, consisting of four stages: motivation, introduction, reading and interpretation. The research highlights the qualitative approach, with some quantitative data, and uses a Diagnostic Assessment Guide (RAD) as a data collection tool to identify the reading profile of the class in question. Regarding the proposed objectives, the research fits into the descriptive/interpretative design. The results show us that it is possible to rethink the teaching of literature, and that students, when engaged, can become active readers. The students' testimonies provide us with possible paths on how working with short stories in school can motivate them in the "game of literary reading" (Iser, 1979), through literature classes supported using OER.

KEYWORDS: Teaching Literature; Open Educational Resources - REA; Reception Aesthetics; Clarice Li Spector; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo dos REA	45
Figura 2 - Características dos REA	46
Figura 3 - Portal RELia.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 4 - Produções EA e REA	48
Figura 5 - Tela busca de projetos.....	49
Figura 6 - Encontrando Recursos.....	49
Figura 7 - Plataforma MECRED	50
Figura 8 - Tela Recursos	51
Figura 9 - Filtros de Pesquisa.....	51
Figura 10- Proposta com o SCRATCH NO MECRED	52
Figura 11 - Tela inicial SCRATCH.....	53
Figura 12 - Tela explorar SCRATCH	54
Figura 13 - Tela criar	54
Figura 14 - Clarice Lispector entrevista TV Cultura.....	91
Figura 15 - Luísa Sonza em videoclipe "Penhasco".	91
Figura 16 - Obras listadas para o vestibular seriado da UPE	92
Figura 17 - Produção inspirada em "Restos de carnaval".	99
Figura 18 - Produção inspirada em "Restos de carnaval".	100
Figura 19 - Produção inspirada em "Felicidade Clandestina"	101
Figura 20 - Continuação da produção inspirada em "Felicidade Clandestina".	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos estudantes	83
Gráfico 2 - Rotina de Leitura dos discentes.....	84
Gráfico 3 - Escola anterior possui biblioteca?	86
Gráfico 4 - Rotina de Leitura dos discentes.....	93
Gráfico 5 - Contribuições da oficina	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa no portal BDTD descritor “Estética da Recepção + Ensino de Literatura no Ensino Médio”	20
Quadro 2 - Pesquisa no portal BDTD descritor “Ensino de Literatura no Ensino Médio + Contos de Clarice Lispector”	23
Quadro 3 - Levantamento de portais/sites com foco em Educação Aberta e REA. ..	47
Quadro 4 - Síntese Metodológica da Pesquisa	77
Quadro 5 - Gênero literário favorito	87
Quadro 6 - Acesso a obras literárias em casa.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 TRAVESSIAS TEÓRICAS	19
2.1 ESTADO DA ARTE: mapeamento sistemático de pesquisas	19
2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO EM CENA: diálogos com as abordagens de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser	24
2.3 WOLFGANG ISER: a leitura e o campo de jogo	31
2.4 ENSINO DE LITERATURA: contextualização e problematizações	36
2.5 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: alternativas para dinamizar o ensino de literatura na cultura digital.	42
3 CONTOS DE CLARICE LISPECTOR: UMA VOZ, MÚLTIPLOS OLHARES	56
3.1 O GÊNERO CONTO LITERÁRIO: algumas reflexões.	56
3.2 CLARICE LISPECTOR E O UNIVERSO DOS CONTOS	59
3.3 A COLETÂNEA “TODOS OS CONTOS” E A OBRA “FELICIDADE CLANDESTINA”	62
3.4 O CONTO RESTOS DO CARNAVAL: DAS FANTASIAS AO REENCONTRO COM SENTIMENTOS	63
3.5 O CONTO FELICIDADE CLANDESTINA	67
3.6 POR QUE LER OS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NA ESCOLA?	70
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	72
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	72
4.2 LÓCUS DA PESQUISA	73
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	75
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	76
4.5 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA	79
4.6 QUESTÕES ÉTICAS	81
5 TRILHAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: A LITERATURA DE CLARICE LISPECTOR EM CENA NA ESCOLA	82
5.1 QUEM SÃO ESSES ESTUDANTES? EM BUSCA DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS LEITORES	82
5.2 PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: CONEXÕES COM A SEQUÊNCIA BÁSICA	95

5.3 A INTERAÇÃO DOS DISCENTES LEITORES COM OS CONTOS DE CLARICE: DA LITERATURA AOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS - REA NA CULTURA DIGITAL	96
<i>Após a realização do planejamento da sequência, deu-se início a parte prática com a aplicação. Dividimos as visitas para realização da seguinte maneira:</i>	<i>96</i>
5.4 A INTERAÇÃO DOS DISCENTES COM OS CONTOS “RESTOS DO CARNAVAL” E “FELICIDADE CLANDESTINA”	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES	119
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Tiquequê

A presente investigação não começa aqui, ela foi se apresentando e se delineando com o passar do tempo. A partir das aulas de Literatura durante a graduação, dos percursos dos Projetos de Pesquisa em Iniciação Científica desenvolvidos a partir de algumas das temáticas ora contempladas, e, principalmente, da observação de aulas de Literatura no contexto do Ensino Médio, por meio das práticas de Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO, nasceu a motivação para a realização da pesquisa.

Inicialmente participei como voluntária no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIC/UFRPE- 2019/2020), tendo como plano de trabalho: *“Fanfics na motivação de práticas de letramentos literários: interfaces com ensino de literatura no nível médio”*. Posteriormente atuei como bolsista PIBIC no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBIC/UFRPE- 2020/2021) e tive como plano de trabalho o: *“Ensino de literatura em tempos de inovações tecnológicas: interfaces com Recursos Educacionais Abertos (REA)”*. Em ambas as pesquisas, pude observar o contexto do Ensino Médio, o que mobilizou ainda mais minha motivação iniciada nas práticas de estágio. As observações de Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO propiciaram, além do contato direto com os discentes, a possibilidade de filtrar meu olhar para as práticas dos professores durante as aulas de Literatura.

Foi desse olhar mais aguçado, que percebemos a lacuna que existia no fazer literário, dissociando esse, do processo que os estudantes vivenciam, que é o da leitura no *ciberespaço* (Lévy, 1999). Assim, o avanço tecnológico e as inovações no campo da cultura digital trazem à tona a distância que existe entre o que se produz dentro e fora da escola. A escola, parece não ter se adaptado e adentrado no mundo tecnológico, permanecendo permeada de paradigmas (Cosson, 2020). As práticas de letramentos estão sendo realizadas no ciberespaço, com apoio das

tecnologias digitais. No entanto, a escola, ainda, parece estar desconectada dessas produções que circulam em outros meios e suportes tecnológicos.

Neste cenário, propomos, nesta dissertação, estudar o ensino de Literatura motivado por práticas que propiciem uma participação ativa (Starobinas, 2012) dos discentes em processos de ensino e aprendizagem, considerando as relações entre literatura e educação. A escola precisa garantir uma educação que priorize a reflexão e o pensamento crítico, e a literatura atua como peça-chave e fundamental desse movimento reflexivo.

A partir desse viés, uma educação motivada pelo uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) pode colaborar com as práticas de literárias na escola. Na perspectiva da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, os REA “são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.” (Unesco, 2011, *on-line*).

Portanto, o uso desses recursos pode motivar os discentes nas aulas de Literatura, uma vez que valorizará suas experiências, já que as práticas didáticas no âmbito do ensino de literatura estão normalmente atreladas ao livro didático, ou a leituras de paradidáticos apenas para respostas de questionários e preenchimento de fichas.

Logo, ao pensarmos a educação na atualidade, e, sobretudo, o ensino de literatura devemos refletir sobre a finalidade do trabalho com a literatura na escola, tendo em vista “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (Rouxel, 2013, p. 20). Para consolidarmos este ensino, devemos pensar em práticas literárias que tornem os leitores autônomos, críticos e capazes de elucidar reflexões acerca da recepção de obras literárias, dessa forma, escolhemos abordar o gênero conto na sala de aula do Ensino Médio.

As narrativas curtas, apreciadas por muitos justamente por serem rápidas de ler, ou popularmente conhecidas por narrativas que se “lê de uma sentada”, abordam os mais diversos temas e remontam à antiguidade. Nessa perspectiva,

escolhemos, então, a obra *“Felicidade Clandestina”*, da escritora Clarice Lispector, para, após análise, selecionarmos dois contos a fim de planejar e aplicar proposta de intervenção didático-pedagógica com os estudantes.

A obra de Clarice Lispector ocupa um importante espaço na Literatura nacional, mas nem sempre está presente nas escolas, e, quando está, aparecem com maior intensidade suas obras ficcionais *“A hora da estrela”* ou *“A paixão segundo G.H.”* Os contos de Clarice Lispector precisam ser amplamente abordados dentro e fora dos espaços escolares, tendo em vista as potencialidades das narrativas curtas, repletas de subentendidos e com grande expressividade artístico-estética.

Ademais, considerando que em pesquisa realizada no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>, ao utilizarmos os descritores *“Ensino de literatura + REA”* com recorte temporal de produções entre 2018 a 2022, não obtivemos nenhuma ocorrência como resultado, demonstrando a escassez de investigações científicas em sintonia com a temática desta pesquisa, vale ressaltar que fizemos a busca avançada utilizando ambos os descritores simultaneamente, caso se pesquise individualmente o termo ensino de literatura ou REA teremos resultados, mas que não contemplam completamente a temática ora estudada.

Portanto, surge a necessidade de a escola explorar práticas de letramentos literários (Paulino, 1997) que valorizem o *horizonte de expectativas* (Jauss, 1979) dos alunos e dialoguem com a cultura digital, assim a pesquisa em tela poderá contribuir para o repensar do ensino de literatura. Uma vez que o estímulo à leitura do texto literário ainda é um grande desafio nas escolas, ampliar a discussão sobre as práticas de letramento, em sintonia com as vozes dos discentes e articulá-las ao uso de Recursos Educacionais Abertos - REA pode incrementar, significativamente, os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da literatura.

Nesse viés, a presente investigação teve como questão norteadora: como repensar o ensino de literatura na cultura digital, tendo em vista interações dos discentes do 3º ano do Ensino Médio com os contos *“Restos do Carnaval”* e

“*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, em articulação com reflexões sobre usos de Recursos Educacionais Abertos- REA?

Em alinhamento à questão norteadora da pesquisa, indicamos como objetivo geral: investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital.

Quanto aos objetivos específicos, listamos os seguintes: 1) Mapear portais de Recursos Educacionais Abertos – REA para apoiar planejamentos didáticos no campo artístico-literário; 2) Desenvolver sequência didática para abordar os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, na turma do 3º ano do Ensino Médio, com apoio de REA; 3) Avaliar as percepções dos discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a sequência didática aplicada.

Como hipótese inicial partimos do seguinte pressuposto: os estudantes do 3º ano do Ensino Médio não têm sido estimulados à interação com os contos de Clarice Lispector em práticas de letramentos literários em sintonia com as potencialidades de releituras a partir de Recursos Educacionais Abertos - REA.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação, nos embasamos em leituras e pesquisas que emergem na área estudada, nesse sentido, nos estudos da Estética da Recepção, nos debruçamos em Iser (1979, 1996); Jauss, (1976, 1994) e nas considerações críticas de Zilberman (2015) sobre tal vertente teórica. Na perspectiva do ensino de literatura, nosso arcabouço teórico contempla Cosson (2009, 2020); Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013) Silva (2003, 2005, 2006, 2014, 2017); entre outros, Quanto às reflexões sobre a cibercultura, recorreremos ao enfoque de Lévy (1999). No eixo temático dos Recursos Educacionais Abertos - REA, contemplamos os estudos de Pretto (2012); Starobinas (2012); Baraniuk (2015); Unesco (2011), Amiel (2010), entre outros.

Nessa perspectiva, a presente investigação é de natureza aplicada, pois trata-se de pesquisa-ação, desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, utilizamos a

abordagem qualitativa, com alguns dados quantitativos, para aprofundamento da investigação por meio de questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a valorização do contato direto com a situação *in loco*.

Quanto à natureza dos objetivos propostos, a presente investigação enquadra-se no desenho exploratório/descritivo. Trata-se de pesquisa exploratória, porque visa a desenvolver uma aproximação com o problema, objetivando a explanação do mesmo e a construção de hipóteses (Gil, 2002). A pesquisa exploratória foi realizada no ciberespaço para mapeamento de plataformas digitais de Educação Aberta - EA, visando à coleta de dados com foco em REA que possam ser explorados em propostas didáticas de ensino de literatura no contexto do nível médio.

A análise descritiva, segundo Gil (2002, p. 42), “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno”, nesse sentido, após o mapeamento dos REA, realizamos estudo descritivo, com foco na identificação de características próprias de tais recursos, em diálogo com a organização de sequência didática direcionada para o ensino de literatura, com foco especial em reflexões sobre práticas de letramentos literários na cibercultura.

Quanto à organização da sequência didática para ensino de literatura, recorreremos aos estudos de Cosson (2009), por meio da proposta da Sequência Básica, constituída de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do aluno para “mergulhar” no texto: “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2009, p. 54). A introdução é o momento de apresentação do autor e da obra. A leitura deve ser acompanhada pelo docente para auxiliar o aluno nas suas dificuldades. A interpretação é o momento de, a partir de “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2009, p. 64). A avaliação das percepções dos discentes leitores do Ensino Médio deu-se a partir da análise de um Roteiro Literário que foi aplicado após a realização da sequência didática.

A presente dissertação está organizada em 6 capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos o desenho global da pesquisa, com a exposição da

delimitação temática, dos objetivos, da questão norteadora, da hipótese inicial e das motivações para a realização do estudo. O segundo capítulo, intitulado *Travessias Teóricas*, é destinado ao referencial teórico, que se subdivide em 5 subseções, a saber: a subseção 1 conta com o mapeamento sistemático de pesquisas acadêmicas realizadas nos últimos cinco anos, dentro das temáticas aqui abordadas, nos portais da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD; na segunda e terceira subseções, evidenciamos um panorama da Estética da Recepção a partir das abordagens de Jauss e Iser; na quarta subseção, trazemos as questões relacionadas ao ensino de literatura vinculado à cultura digital; e, por fim, a quinta subseção contempla o uso dos Recursos Educacionais Abertos - REA como alternativa para o ensino de literatura.

O terceiro capítulo foi dedicado à autora escolhida para o trabalho com os alunos e intitula-se: *Contos de Clarice Lispector: uma voz, múltiplos olhares*. Este capítulo apresenta 6 subseções; na primeira, fazemos uma abordagem sobre o gênero conto; na segunda, apresentamos a autora enquanto contista; na terceira subseção, abordamos a coletânea “*Clarice Lispector: todos os contos*”, e, mais especificamente, a obra “*Felicidade Clandestina*”, presente na coletânea. Na terceira e quartas subseções, realizamos a leitura dos contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, respectivamente; na sexta subseção, tratamos da inserção dos contos de Clarice Lispector na escola.

No quarto capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos traçados. Este capítulo divide-se em 6 subseções: na primeira subseção, temos a caracterização da pesquisa; na segunda, apresentamos o *lócus da pesquisa* bem como os sujeitos; na terceira, descrevemos os instrumentos de coleta de dados utilizados; na quarta, abordamos as etapas da pesquisa, na quinta subseção, trazemos o planejamento didático da sequência básica e na sexta elucidamos as questões éticas que permearam a dissertação.

O quinto capítulo, *Trilhas didático-pedagógicas*, divide-se em quatro subseções; na primeira, contemplamos o perfil leitor dos discentes, na segunda, trazemos o planejamento didático da sequência básica; na terceira subseção, abordamos a interação dos discentes com a proposta a partir de um breve relato da aplicação, e, na quarta subseção, abordamos as respostas dos discentes ao Roteiro

Literário final, retomando a interação destes com os contos de *Restos do Carnaval* e *Felicidade Clandestina*.

No sexto e último capítulo, apontamos as nossas considerações finais e esperamos que a pesquisa possa contribuir com aulas cada vez mais alicerçadas na leitura literária e nos inúmeros horizontes que esta pode despertar nos discentes.

Ademais, esperamos, ainda, que a pesquisa contribua para o repensar das aulas de Língua Portuguesa, e apresente subsídios que aproximem os alunos da Literatura, considerando as percepções desses alunos e as potencialidades de uso de REA. Além disso, a pesquisa também poderá trazer contribuições com vistas à ampliação da produção científica sobre ensino de literatura no contexto do nível médio, tendo em vista os desafios dos discentes da Educação Básica quanto às práticas de letramento literário.

2 TRAVESSIAS TEÓRICAS

É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades (Iser, 1999).

Este capítulo divide-se em cinco subseções: na primeira, tratamos sobre o atual estado da arte sobre o tema em tela, na sequência elucidamos a abordagem da Estética da Recepção a partir de Jauss, na terceira subseção, apresentamos a abordagem Iser, na quarta subseção trazemos algumas considerações sobre o ensino de literatura e, por fim, a última subseção aborda como pensar em um ensino literário motivado por Recursos Educacionais Abertos - REA.

2.1 ESTADO DA ARTE: mapeamento sistemático de pesquisas

“Há que se ler literatura para romper o silêncio.”
(Silva, 2008).

Para entendermos o estado da arte no tema que engloba esta pesquisa, realizamos durante o percurso pesquisas de Mestrado e Doutorado cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório digital disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Selecionamos como recorte temporal o período entre (entre 2018 e 2022). Por meio dos resultados dessa pesquisa exploratória, podemos entender quais trabalhos já foram realizados sobre o tema, e principalmente, onde estão as lacunas na produção.

Partimos inicialmente das palavras-chave “*Ensino de literatura e Recursos Educacionais Abertos*”, localizamos 37 trabalhos, entretanto nenhum deles contemplava os dois eixos da temática das palavras-chave, alguns abordavam os REA na perspectiva de outras disciplinas como a matemática, e outros pautavam-se no ensino de literatura sem o eixo REA, ou seja, o descritor não nos retorna um resultado completo o que nos faz perceber que não havia até o momento trabalhos que contemplassem os dois eixos temáticos.

Partimos, então, para a nossa segunda busca, utilizando como palavras-chave os descritores “*Estética da Recepção + Ensino de Literatura no Ensino Médio*”, obtendo 24 resultados. Localizamos 22 dissertações e 2 teses, distribuídas, em sua grande maioria, nos eixos Sul e Sudeste do Brasil.

Por fim, em nossa última busca, utilizamos os descritores “*Ensino de Literatura no Ensino Médio + Contos de Clarice Lispector*”, obtendo como respostas apenas 2 resultados. A seguir conferimos a busca por descritor:

- *Descritores: Estética da Recepção e o ensino de literatura no Ensino Médio.*

Quadro 1 - Pesquisa no portal BDTD - descritores “*Estética da Recepção + Ensino de Literatura no Ensino Médio*”

Tipo do trabalho	Título	Autor	Ano
Dissertação	Literatura no ensino médio: a recepção da obra <i>Minha vida de menina</i> , de Helena Morley.	Clóvis Maurício de Oliveira	2020
Dissertação	Amores diversos em sala de aula: leitura e recepção de contos por alunos do ensino médio.	Raimundo Mélo Neto Segundo	2021
Dissertação	A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós: uma reflexão sobre a expressividade da língua e a formação do leitor.	Jamille Claudia da Silva	2020
Dissertação	“Eu não sabia que podia fazer isto”: poesia em performance na formação de leitores adolescentes.	Lívia Marbelle Oliveira Barboza	2020
Dissertação	Negrinha na sala de aula: estímulo ao preconceito ou à reflexão?	Tatiane Cristina da Costa	2020
Dissertação	Entre textos literários e outras linguagens: diálogos para a formação de leitores em uma escola técnica.	Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú	2021
Dissertação	Repertório leitor e a transformação do horizonte de expectativa na leitura do poema.	Cristiane Aparecida Silva Nascimento	2020
Dissertação	A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG.	Flávia Silva Araújo	2019
Dissertação	A recepção da sátira na escola: entre a poesia e a prosa.	Allyne de Oliveira Andrade	2019
Dissertação	A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental.	Vilson Pruzak dos Santos	2019

Dissertação	Construindo a identidade através da literatura latino-americana: práticas e reflexões nas aulas de e/la do ensino médio.	Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt	2019
Dissertação	Leitura de contos de Paulina Chiziane em sala de aula: uma experiência no ensino médio.	Márcia Cassiana Rodrigues da Silva	2018
Dissertação	Representações da morte em contos de Mia Couto: vivências estéticas em sala de aula.	Raneide Barbosa Sabino	2021
Tese	Leitura literária e interculturalidade: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico.	Michelle Mittelstedt Devides	2022
Dissertação	Passos Iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental.	Michele de Fatima Sant'Ana	2019
Tese	"Trouxeste a chave?": a recepção das obras literárias nos diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS).	Jaqueline Thies da Cruz Koschier	2019
Dissertação	Ensino-aprendizado de literatura: currículo, recepção e representações de estudantes.	Mariana Rosa Silva	2021
Dissertação	Os jovens e a leitura: uma experiência com alunos do ensino médio.	Rosangela Cristina Diegoli	2021
Dissertação	Construindo o humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental.	Karina Lima da Silva	2022
Dissertação	O legado de Cora Coralina: um estudo da recepção de sua poesia entre alunos do ensino médio.	Sanderson Mendanha Peixoto	2019
Dissertação	As mulheres negras de um Nordeste em trânsito em "As mulheres de Tijucopapo": uma proposta pedagógica.	Risolene Joana Alves	2018
Dissertação	Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas.	Fabiana Moreira Cardoso	2019
Dissertação	O conto fantástico na formação do leitor.	Sandra de Oliveira Machado Vilela	2019
Dissertação	Contribuições das redes sociais livrescas para a sociabilidade literária.	Marina Gonçalves	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir desse levantamento, traçamos uma divisão dos trabalhos a partir das pesquisas mais alinhadas ao objeto de estudo apresentado nesta Dissertação. Desse modo, destacamos os seguintes trabalhos:

Literatura no ensino médio: a recepção da obra Minha vida de menina, de Helena Morley, dissertação de Clovis Mauricio de Oliveira, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020. A referida pesquisa teve por objetivo, refletir sobre a formação do leitor literário através da recepção da obra literária *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley (2016), realizada por meio de uma oficina de literatura com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Cerquillo, estado de São Paulo.

Os jovens e a leitura: uma experiência com alunos do Ensino Médio, de Rosângela Cristina Diegoli, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021, que teve como objetivo analisar se é possível ensinar o que se denomina leitura literária, para adolescentes, com base na teoria da Estética da Recepção.

Ensino-aprendizado de literatura: currículo, recepção e representações de estudantes, de Mariana Rosa Silva, Universidade de São Paulo, 2021, que buscou identificar e analisar representações de aprendizado de leitura de alunos do ensino fundamental e de Literatura de alunos do ensino médio, bem como compará-las.

"Trouxeste a chave?": a recepção das obras literárias nos diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas-RS), de Jaqueline Thies da Cruz Koschier, Universidade Federal de Pelotas, 2019, que investigou Diários de leitura produzidos pelos alunos e alunas do Ensino Médio integrado do IFSul, campus Pelotas, a fim de analisar como se dá a recepção da obra literária, considerando os três níveis de experimentação estética: a Poiesis a Aisthesis e a Katharsis utilizados por Jauss (1994) em suas teses acerca da Teoria da Recepção.

- *Descritores - Ensino de Literatura no Ensino Médio + Contos de Clarice Lispector*

Quadro 2 - Pesquisa no portal BDTD – descritores: “Ensino de Literatura no Ensino Médio + Contos de Clarice Lispector”

Tipo do trabalho	Título	Autor	Ano
Tese	Letramento literário na escola: um exercício de leitura pela zooliteratura.	Katiana Barbosa de Arruda	2018
Dissertação	Amores diversos em sala de aula: leitura e recepção de contos por alunos do ensino médio.	Raimundo Mélo Neto Segundo	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da seleção, percebemos que mesmo com o crescimento recente das pesquisas sobre os desafios no ensino de literatura, alguns recortes ainda não possuem muita exploração, tais trabalhos nos auxiliaram ainda a pensar determinadas abordagens do nosso trabalho.

Para Oliveira (2020), é fundamental ter a

possibilidade de repensar o ensino de literatura, pela recepção de textos que acionam rupturas, desalojamentos, questionamentos e, por conseguinte, asseguram mudanças, avanços cognitivos, sem a rigidez do ensino tradicional, pautado em datas, autores, escolas literárias e obras do cânone (Oliveira, 2020, p. 154).

Koschier (2019, p.7) concluiu que cada vez “se torna mais imprescindível a leitura integral dos textos literários a fim de se formar um leitor literário competente e com capacidade de analisar os elementos da estrutura e da estética literária.”

Todos os trabalhos apontam uma direção acerca do ensino de literatura, que é pautar-se, sobretudo, nas considerações dos discentes, tornando estes sujeitos autônomos nesse exercício literário, nesse experienciar de sensações por meio das palavras, percebendo o prazer estético dos textos e recepcionando os mesmos a partir da ampliação do seu “horizonte de expectativas” (Jauss, 1994).

Dessa forma, buscando compreendermos o quanto os sujeitos podem ter seus horizontes ampliados, pela recepção e pelo efeito de uma obra, na seção seguinte discutiremos o enfoque da Estética da Recepção, a partir das abordagens de Jauss e Iser.

2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO EM CENA: diálogos com as abordagens de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser

O marco inicial da Estética da Recepção foi a palestra proferida por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, intitulada de “*O que é e com o que fim se estuda história da literatura?*” Após tal aula, a Escola de Constança obteve um grande êxito, tendo em vista sua recusa aos métodos tradicionais utilizados no ensino da história da literatura.

Hans Robert Jauss nasceu em 12 de dezembro de 1921 e faleceu em 1 de março de 1997. Após idas e vindas na guerra, em 1959, Jauss assumiu seu primeiro cargo de professor da Universidade de Münster, Westfalen. Em 1963, ele desempenhou um papel de destaque no estabelecimento do grupo de pesquisa “*Poetik und Hermeneutik*” com outros colegas. No ano de 1966 com a fundação da Universidade de Constança, Jauss foi convidado por seu ex-professor, Gerhard Hess, para se juntar à equipe. A partir daí, cinco professores, se organizaram em um grupo de pesquisa que logo se tornou conhecido internacionalmente como “*The Constance School*” – A Escola de Constança.

A década de 1960 foi marcada por transformações, especialmente nas universidades alemãs. A reforma universitária incluiu: “[...] a democratização da instituição universitária, a transformação da educação histórico-humanista numa formação profissional e a revisão da autoimagem da teoria da ciência presente na concepção tradicional da universidade alemã” (Jauss, 1979, p.70).

A renovação dos estudos literários era necessária, e isso só seria possível através de uma “[...] teoria da história que desse conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público, utilizando-se para isso da hermenêutica da pergunta e resposta” (Jauss, 1979, p.71).

Anteriormente o objeto de concentração da estética era o:

papel de apresentação da arte e a história da arte se compreendia como história das obras e de seus autores. Das funções vitais da arte, passou-se a considerar apenas o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo (Jauss, 1979, p.68).

No Brasil, a coletânea que reúne alguns ensaios da Escola de Constança, chegou em 1979, organizado por Luiz Costa Lima. Entretanto, na mesma época, outras correntes teóricas estavam sendo veiculadas nas universidades brasileiras.

Jauss denuncia uma história da literatura fossilizada e presa a padrões do século XIX. Para que uma nova Teoria da Literatura fosse fundada, era necessária a superação das metodologias tradicionais. A análise de Jauss contra o panorama intelectual de sua época vai de encontro à metodologia utilizada que não considerava a história na análise dos textos literários. Jauss dirigia suas críticas também aos “estudos filológicos, ao *New Criticism*, à Estilística e ao Formalismo Russo” (Zilberman, 1989, p. 9-10).

Mesmo incorporando contribuições significativas do movimento de Tinianov, as críticas voltadas aos formalistas e aos marxistas, adivinham do fato de que “os marxistas submeteram a arte a infraestrutura econômica, e os formalistas separavam a literatura da vida prática.” (Zilberman, 1989, p.32).

As críticas de Jauss, voltadas ao ensino da História da Literatura, não objetiva a extinção deste, e sim para que este seja modificado e aprofundado. Para o autor é preciso “incluir a perspectiva do sujeito que produz a obra, daquele que a consome, e da interação que surge entre estes” (Zilberman, 1989, p.32).

Ademais, para Jauss a literatura possui uma dimensão imprescindível, tanto em relação a sua estética, quanto a sua função social, que é a “a dimensão de sua recepção e de seu efeito (Jauss, 1994, p.22).

Para Zilberman (1989), “a Estética da Recepção, apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor” (Zilberman, 1989, p. 10). Nesse sentido, é o leitor que ganha o campo principal nesse movimento.

Na ótica de Jauss, o leitor possui um papel genuíno e imprescindível: “tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: **o papel do destinatário** a quem, primordialmente, a obra literária visa” (Jauss, 1994, p.23, grifo nosso). Jauss divide seu projeto em sete teses. Na primeira tese, Jauss considera a história da literatura como um processo. Esse processo se realiza a partir da recepção e produção estética e da “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).

O autor defende que a natureza “histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra”. E é fruto de uma “relação dialógica entre o leitor e o texto”, logo percebemos o caráter inovador da Escola de Constança, onde o leitor ganha destaque. (Zilberman, 1989, p. 33).

Jauss (1994) acredita que uma obra estará viva à medida que se atualiza, a partir da leitura realizada por novas gerações, por isso é mutável, uma vez que seus leitores mudam de acordo com a época em que se encontram. Segundo o autor, a obra literária:

só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada - na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la (Jauss, 1994, p. 26)

De acordo com Zilberman:

a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo (Zilberman, 1989, p. 33).

A obra literária é, então, um acontecimento que se cumpre no “horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (Jauss, 1994, p. 26).

Na sua segunda tese, Jauss (1994) aponta que existe um saber prévio do leitor, sendo esse saber essencial para a experiência literária. De acordo com o autor, as obras não surgem como novidades absolutas, pelo contrário, partem das experiências de vida do leitor, logo, a obra literária:

desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a "meio e fim", conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (Jauss, 1994, p.28).

Na sua terceira tese, Jauss (1994) defende a ampliação do horizonte de expectativas, que ocorre a partir da superação do horizonte ora estabelecido. Jauss (1994) denomina de distância estética:

[...]aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova - cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma "mudança de horizonte" [...] (Jauss, 1994, p. 31).

Jauss (1994) defende, então, que o caráter artístico da obra literária pode ser determinado pela “distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a "mudança de horizonte" exigida pela acolhida à nova obra [...]” (Jauss, 1994, p.31).

Na quarta tese, o autor aborda a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra no passado, uma vez que tal reconstrução: “possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra” (Jauss, 1994, p.35).

Nessa perspectiva, a relação obra-leitor-época é primordial, uma vez que o texto é recebido por um leitor situado social e historicamente e é com esse leitor que a obra dialoga primeiro. Jauss (1994) aponta, então, que a história de recepção de uma obra pode ser compreendida “à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra[...] (Jauss, 1994, p. 35).

A partir da aplicação da lógica da pergunta e resposta, retomando, então, Gadamer, Jauss (1994) aborda que a compreensão de um texto se dá partir da compreensão da pergunta a qual ele responde. O representante da Estética da recepção revista Gadamer e comenta:

Gadamer explica que a pergunta reconstruída não pode mais inserir-se em seu horizonte original, pois esse horizonte histórico é sempre abarcado por aquele de nosso presente: "O entendimento [é] sempre o processo de fusão

de tais horizontes supostamente existentes por si mesmos". A pergunta histórica não pode existir por si, mas tem de transformar-se na pergunta "que a tradição constitui para nós" (Jauss, 1994, p.37).

Após as quatro primeiras teses, Jauss (1994) apresenta a metodologia com que investiga a literatura, um projeto ou programa "estético-recepcional" que se baseia em três aspectos. De acordo com o autor:

[...] diacronicamente, no contexto recepcional das obras literárias (ver tese X); sincronicamente, no sistema de referências da literatura pertencente a uma mesma época, bem como na sequência de tais sistemas (ver tese XI); e, finalmente, sob o aspecto da relação do desenvolvimento literário imanente com o processo histórico mais amplo (ver tese XII) (Jauss, 1994, p. 40).

Dessa forma, o aspecto diacrônico refere-se à recepção das obras literárias, o sincrônico remonta ao sistema de relações em que a literatura está imbrincada na sua época e como tal sistema se sucede, por fim, seu último aspecto refere-se à relação entre a literatura e o processo histórico que se insere.

Nesse sentido, sua quinta tese aponta que, "para situar uma obra na "sucessão histórica", é preciso levar em conta a experiência literária que propiciou" (Zilberman, 1989, p.38). Esse processo, estético e histórico, é móvel. Logo, ao pensar em uma história da literatura, é preciso pensá-la sem limitar-se a uma perspectiva unidirecional.

Principalmente, porque a literatura a partir de uma visão diacrônica não deve se contentar em "tomar já pelo aspecto histórico da literatura a exposição de uma sequência cronológica de "fatos" literários" (Jauss, 1994, p. 45).

Em sua sexta tese, Jauss (1994) reflete acerca do sistema de relações que permeiam a literatura, e que a envolve em um movimento diacrônico, mas também sincrônico. Uma vez que, uma dimensão apenas diacrônica,

somente alcança a dimensão verdadeiramente histórica quando rompe o cânone morfológico, quando confronta a obra importante do ponto de vista da história das formas com os exemplos historicamente falidos, convencionais, do gênero e, além disso, não deixa de considerar a relação

dessa obra com o contexto literário no qual ela, ao lado de outras obras de outros gêneros, teve de se impor (Jauss, 1994, p. 47-48).

Esse caráter síncrono da obra literária possibilita estabelecer as mudanças pela qual a obra passa, bem como os pontos que permanecem intrínsecos. Segundo Jauss (1994):

A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia. Deve, portanto, ser igualmente possível tornar apreensível o horizonte literário de determinado momento histórico sob a forma daquele sistema sincrônico com referência ao qual a literatura que emergiu simultaneamente pôde ser diacronicamente recebida segundo relações de não-simultaneidade, e a obra percebida como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene, como avançada ou atrasada em relação a seu tempo (Jauss, 1994, p.48).

Para o autor, o sistema sincrônico deve conter, como “elementos estruturais” que não se separam, o passado e o futuro. Sua última tese examina as relações entre a literatura e a sociedade. De acordo com Jauss (1994), a literatura enquanto função social

somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (Jauss, 1994, p. 50).

Desse modo, compreendemos que a literatura fornece subsídios para que o leitor compreenda o mundo e a atividade social que exerce. A obra literária “é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida.” (Jauss, 1994, p. 53).

Esse encontro (obra-leitor) dá ao leitor novas percepções, e apresenta, então, contribuições para a vida social, como a reflexão moral, uma vez que “a literatura não se esgota na função de uma arte da representação” (Jauss, 1994, p.57). Para Jauss (1979),

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (Jauss, 1979, p.69).

Ou seja, é a partir desse movimento dialógico entre compreensão fruidora e fruição compreensiva que a experiência de leitura de uma obra se realiza. De acordo com Zilberman (1989) “os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário”. É “a obra que predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. É ela, a obra, que “evoca o horizonte de expectativas e as regras do jogo” (Zilberman, 1989, p.34).

É a partir da conferência de 1967 que Jauss propõe que o foco do estudo da História da Literatura deve partir do leitor. Cabe, aqui, ressaltar que para Jauss, o leitor baseia-se em duas categorias, a do **horizonte de expectativas** e a de **efeito**. É a partir da mobilização dessas categorias que o leitor atinge o objetivo da leitura. Para o autor, o conhecimento e o prazer andam juntos, para defender isso ele postula dois conceitos: “os de fruição compreensiva e compreensão fruidora, processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia” (Zilberman, 1989, p.53).

De acordo com Zilberman (1989):

A natureza eminentemente liberadora da arte, fundindo os papéis transgressor e comunicativo, se explicita pela experiência estética, composta por três atividades simultâneas e complementares —a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis* — cuja concretização depende da principal reação de que é capaz o leitor: a identificação (Zilberman, 1989, p. 54-55).

Estas três atividades simultâneas, que resultam no prazer estético, realizam por meio de suas funções, as quais Jauss (1979) aponta:

para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (Jauss, 1979, p.102).

Esse movimento que dá ao literário um caráter de experiência estética, só se realiza enquanto as funções da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiverem o caráter de prazer. Para Jauss, o relacionamento obra-leitor acontece de dois modos: “ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito sobre o destinatário; de outro,

ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes — esta é sua recepção” (Zilberman, 1989, p. 64).

Concluimos, concordando com Jauss (1994), que encara a literatura como acontecimento. E esse acontecimento, “cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experimentar a obra” (Jauss, 1994, p.26), leitores estes que estão nas carteiras das nossas escolas, esperando por uma literatura que aconteça.

Na busca por entendermos melhor o jogo literário, na perspectiva iseriana, e alicerçar nosso arcabouço teórico, iniciamos as investigações acerca do trabalho de Iser, conforme seção a seguir.

2.3 WOLFGANG ISER: a leitura e o campo de jogo

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo.

Michele Petit

Wolfgang Iser, nasceu em Marienberg, Alemanha, no dia 22 de julho de 1926, e faleceu no dia 24 de janeiro de 2007. Estudou Literatura na Universidade de Leipzig, Heidelberg e Tübingen, foi professor de Heidelberg, e depois em 1952 trabalhou na Universidade de Glasgow. Posteriormente, foi professor de Inglês e Literatura Comparada na Universidade de Constança, na Alemanha, local onde conheceu Hans Robert Jauss.

Para Iser, a situação em que se encontravam as universidades alemãs na década de 60 é o ponto chave para o desenvolvimento da teoria da Estética da Recepção. Segundo o autor, “[...] a interpretação da literatura cada vez menos

comportava o conflito de interpretações diferentes dos textos e cada vez mais era incapaz de refletir sobre eles” (Iser, 1996, p.7-8). É essa conjuntura que a Estética da Recepção visa solucionar, ou ao menos, tornar-se uma possibilidade de solução.

Iser postula que os princípios da estética são a recepção e seu efeito, que operam através de “métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito).” Apenas quando esses dois princípios se articulam, a estética alcança seu pleno objetivo (Iser, 1996, p. 7).

Dessa forma, ocorreu uma mudança nas análises da literatura, estas deixam de se preocupar tanto com a significação ou com a mensagem, e passam a focar nos efeitos dos textos e na sua recepção. A estética buscava explorar dois aspectos, a elaboração do texto e a interação entre texto-leitor, uma vez que o efeito produzido pelo texto (a partir da relação elaboração-leitura), libera um acontecimento e esse acontecimento precisa ser assimilado. Para Iser (1996):

[...] a estética da recepção em seu sentido mais estrito atém-se às condições históricas da recepção documentada dos textos. **O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida.** Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso, cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência. Quando determinados elementos dela são retirados e incorporados ao texto, eles experimentam a partir daí uma mudança de sua significação. Nesse sentido, a seleção, a partir da qual se constrói o texto literário, possui o caráter de acontecimento, e isso porque ele, ao intervir em uma determinada organização, elimina sua referência. Toda transformação da referência é um acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação (Iser, 1996, p.10-11, grifo nosso).

Disso deriva o caráter de acontecimento do texto, uma vez que seu autor ao selecionar como vai construir o texto literário, o constrói a partir de uma seleção de mundo que é sua (do autor), e que se manifestará no texto, gerando no receptor um sentido. De acordo com Iser, “o sentido torna-se sentido através de sua pregnância. Isso significa, no entanto, que os processos de formação de sentido que se desenvolvem na recepção do texto só podem ser realizações seletivas do texto (Iser, 1996, p.12).”

Iser enxerga o texto como um processo integral, esse processo reúne “[...]desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor.” (Iser, 1996, p.13). Assim, a interpretação de um texto, (a partir da estética do efeito), “visa à função, que os textos desempenham em contextos, à comunicação, por meio da qual os textos transmitem experiências [...] e à assimilação do texto, através da qual se evidenciam a “prefiguração da recepção” do texto, bem como as faculdades e competências do leitor por ela estimuladas” (Iser, 1996, p.13-14).

Dessa maneira, é no processo de leitura que o potencial de efeitos de um texto se atualiza, logo o efeito estético deve ser analisado através da relação dialética e dialógica entre o texto, o leitor e a interação. De acordo com Iser (1996), “uma teoria do efeito está ancorada no texto, uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores” (Iser, 1996, p.16).

Para Iser, “[...] o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado” (Iser, 1996, p.34). Isto é, os sentidos de uma obra não precisam ser oriundos de uma explicação, mas sim do efeito que ela causa no leitor, logo, o efeito de um texto depende da participação do leitor. Assim, o papel do leitor se atualiza e se realiza sempre histórica e individualmente, levando em conta as vivências daquele que lê e a compreensão que ele possui e introduz na leitura.

Iser (1999) expande seus estudos e apresenta outros conceitos, para ele,

O autor e o leitor participam, portanto, de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. **É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades** (Iser, 1999, p.10, grifo nosso).

Ou seja, segundo o autor, a leitura é um jogo à medida em que é também uma fonte de prazer. O autor e o leitor estão jogando através do texto. Essa relação entre texto e leitor é caracterizada “pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos” (Iser, 1999, p.12-13), ou seja, ao nos deixarmos ser envolvidos pela leitura, ao mesmo tempo o que nos envolve se expande. O campo de jogo, pelo qual autores e

leitores jogam, foi pensado pelo autor, entretanto é pensado a partir de algo que ainda não existe. Uma vez que:

Os autores jogam com os leitores e **o texto é o campo do jogo**. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim **o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado** e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-la. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações (Iser, 1979, p.107, grifos nossos).

O mundo presente no texto pode ser a representação do mundo real, mas a partir do momento que se representa já não é o mesmo. É a partir desse movimento, que o jogo acontece. O leitor precisa realizar a leitura a partir de sua imaginação, e realiza a interpretação daquilo que lê. São dos espaços vazios do texto que advém a interpretação, e, nesses espaços, o leitor tem a liberdade e possibilidade de pôr o jogo em movimento. Desse modo, o leitor torna-se peça fundamental desse jogo.

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. Pois o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor, que, ao realizá-lo de seu modo, produz um "suplemento" individual, que considera ser o significado do texto. O significado é um "suplemento" porque prende o processo ininterrupto de transformação e é adicional ao texto, sem jamais ser autenticado por ele (Iser, 1979, p.116, grifo nosso).

Iser (1979) aponta que o leitor é responsável por dá movimento ao jogo do texto, e esse jogo é realizado individualmente, e cada leitor produz a partir do jogo o entendimento do texto, seu significado emerge do movimento do leitor. Para Iser, desse movimento deriva a unicidade do jogo,

E aqui está a unicidade do jogo - ele produz e, ao mesmo tempo, possibilita que o processo de produção seja observado. O leitor é, então, apanhado em uma duplicidade inexorável: **está envolto em uma ilusão e, simultaneamente, está consciente de que é uma ilusão.** É por essa oscilação incessante entre a ilusão fechada e a ilusão seccionada que a transformação efetivada pelo jogo do texto se faz a si mesmo sentir pelo leitor (Iser, 1979, p.116, grifo nosso).

O jogo do texto se apresenta, portanto, como processo dialógico, o leitor a partir da leitura, sabe o que o texto é uma ilusão, entretanto deixa-se levar por ele. E daí, decorre o movimento. As mudanças propostas por Jauss e Iser décadas atrás são necessárias ainda hoje, principalmente se levarmos em consideração o contexto de ensino de literatura nas escolas.

Não pretendemos, aqui, esgotar os conceitos e termos dos estudos desenvolvidos por Jauss e Iser, apenas traçar um breve percurso dos estudos destes, uma vez que suas contribuições não se limitam aos textos aqui estudados.

Dito isto, é válido ressaltar que aulas de literatura defasadas e que não possibilitam a fruição dos alunos são frutos de um ensino que ainda não coloca o aluno-leitor no campo de jogo. Valorizar o aluno é, também, possibilitar que este tenha uma experiência estética, colocá-lo no papel de sujeito ativo e produtivo diante da obra, estabelecendo com ela uma relação dialógica.

A escola, ao ignorar as possibilidades de colocar o aluno como protagonista do processo de leitura, nega à Literatura um de seus papéis, que é o social. O aluno-leitor, enquanto sujeito que atravessa a leitura e é por ela atravessado, estabelece com a obra a relação literatura-sociedade, que possibilita que este enxergue o mundo e nele interfira a partir de uma nova perspectiva. Desse modo, os estudos oriundos de Constança são extremamente relevantes hoje, especialmente no contexto de valorização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de literatura, conforme veremos na seção a seguir.

2.4 ENSINO DE LITERATURA: contextualização e problematizações

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens.

Roland Barthes

O fazer literário, na escola, ainda enfrenta inúmeras dificuldades já apontadas incansavelmente por diversos pesquisadores sobre o tema. Entretanto, a nós, cabe pensar além das dificuldades e identificarmos como o professor pode agir de modo que torne o ensino de Literatura interessante para os alunos e o ato de ler um processo menos tortuoso, já que “Ler é, certamente, a competência sobre a qual a escola mais se debruça, [...]. Isso, no entanto, não tem garantido boa formação leitora aos cidadãos [...]” (Ribeiro, 2021, p.12).

É válido, então, tentarmos, inicialmente, definir o que seria, para nós, literatura, apoiando-nos nesse caso em Barthes (ano), que a define como: “não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: **a prática de escrever**” (Barthes, 2004, p.16, grifos nossos). Acreditamos também na literatura como “[...]uma linguagem que usa a própria linguagem **para dar sentido ao mundo e aos sujeitos** [...]” (Cosson, 2020, p. 176, grifos nossos).

Partindo dessas premissas percebemos que tais definições estão distantes da escola, onde se tornou comum utilizar-se o texto como pretexto para o ensino de outras coisas (Lajolo, 1982), tornando as leituras um ato impositivo, sem que ocorra, de fato, uma interação entre texto-leitor, o que acarreta o afastamento dos estudantes dos textos literários. Para modificar tal cenário, a escola deve proporcionar experiências que ampliem o leque de atividades, que tornem o ato de ler prazeroso, mas sem esvaziá-lo das práticas sociais (Silva, 2005).

Por isso a importância de discutirmos as conexões e desconexões entre a leitura, a literatura e a escola, especialmente no Ensino Médio (Silva, 2005), etapa na qual se exige dos estudantes um repertório ampliado de leituras, embora em alguns casos, esse repertório seja pensado apenas como forma de aprovação em vestibulares e/ou avaliações de larga escala.

Nesse viés é preciso fazer com que o aluno-leitor compreenda o papel da literatura e sua função social, sem trabalhar a literatura de modo fragmentado, uma vez que “A literatura assume muitos saberes” (Barthes, 2004, p. 17) e não podemos tratá-la isoladamente, conforme Silva:

[...]o texto literário não pode ser compreendido como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário (Silva, 2005, p.32).

Desse modo, cabe discutirmos quem é esse leitor do Ensino Médio e para que ensinar Literatura a ele. Devemos, enquanto escola, proporcionar ao estudante a vivência da literatura enquanto experiência, criando as condições necessárias para isso. Compreendemos que o modo como se ensina literatura desempenha um papel primordial, dialogando com Cosson (2018), este diz que:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: **a aprendizagem da literatura**, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; **a aprendizagem sobre a literatura**, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; **e a aprendizagem por meio da literatura**, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2018, p. 47, grifos nossos).

Percebemos, então, que a escola, inúmeras vezes propicia apenas a aprendizagem *sobre a literatura*, focando, especialmente no Ensino Médio, apenas nas escolas literárias, nos movimentos históricos e apresentando um ou dois autores de cada movimento, fazendo com que os alunos não sejam agentes participativos e ativos nesse processo, atuando no e sobre os textos. Principalmente se consideramos que o letramento literário não começa na escola e,

consequentemente, não termina nela, cabendo à escola, conforme Cosson (2020) aprimorá-lo e ampliá-lo.

Nesse movimento de compreender como se encontra a escolarização da literatura, é válido pensarmos, também, sobre a diversidade de leituras a qual esse estudante-leitor tem acesso, fazendo que estes compreendam seu papel de interação com o texto. Principalmente por estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais digital, na qual os estudantes dialogam a todo instante com hipertextos em seus *smartphones*, *tablets* ou computadores.

Torna-se essencial, portanto, apresentar aos alunos textos diversos, é essa diversidade de leituras que propicia aos estudantes o entendimento de que “o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores *na interação com textos*” (Silva, 2005, p. 31). E a escola, enquanto *lócus* privilegiado para proporcionar aos alunos não apenas o contato com os textos, mas o encantamento por eles, deve fazer com que os estudantes-leitores entendam o mundo na e pela linguagem. Como afirma Cosson (2018):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2018, p. 30).

A escola, pensando nesse leitor, cabe entender quem é o seu estudante de Ensino Médio. Talvez, nosso aluno de escola pública ainda não tenha recebido o incentivo ou motivação para desenvolver o hábito da leitura.

Além disso, muitas cidades, especialmente no interior do estado de Pernambuco, não contam com biblioteca pública e o único espaço que o aluno possui para encontrar livros é a biblioteca escolar. Principalmente se considerarmos que entre 2015 e 2020, o Brasil perdeu ao menos 764 bibliotecas públicas¹, segundo dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), mantido pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo.

¹ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62142015#:~:text=Em%202015%2C%20a%20base%20de,dispon%C3%ADvel%20no%20site%20do%20SNBP>.

Por isso, cabe à escola pensar nas formas que vai propor esse ensino, valorizando os saberes desses alunos, sua visão de mundo, sem menosprezar ou desvalorizar a sua bagagem, uma vez que **“o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”** (Barthes, 2004, p. 41, grifos nossos).

Portanto, articular o ensino de literatura de modo interdisciplinar, propiciando que o ato de leitura de textos literários seja um movimento prazeroso e sem as obrigações habitualmente impostas como a escrita de fichas e a realização de resumos pode ser uma das possibilidades de saída para o professor, uma vez que:

[...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época (Cosson, 2010, p. 57).

A escola precisa considerar que fora dos seus muros, os discentes navegam nas redes sociais, gravam vídeos em redes, como *Tiktok* e outras, que têm a capacidade de, inclusive, fazerem aumentar e até mesmo esgotar livros²- e *podcasts*, publicam poemas, enfim, experienciam novas práticas de leitura/escrita e desenvolvem outras relações com a literatura nos meios digitais.

Esses estudantes não passam indiferentes por essas obras, e, cabe ao professor, inserir e utilizar esses recursos que já são inerentes aos jovens para motivá-los no processo de leitura literária escolar. Pois conforme Zilberman: “nenhum leitor fica imune às obras que consome; essas, da sua parte, não são indiferentes às leituras que desencadeiam” (Zilberman, 2008 p. 93).

² EUA tiveram aumento de 9% nas vendas de livros, e analistas acreditam que posts de jovens nas redes sociais foram fator decisivo. Fonte: <https://forbes.com.br/forbeslife/2022/02/booktok-como-o-tiktok-ajudou-venda-de-livros-a-bater-recorde-nos-eua/>

É fácil perceber que a escola “parece ainda não ter conseguido se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura” (Silva, 2014, p.16). A escola ao se distanciar do mundo digital, dos gêneros do ciberespaço, distancia-se, também, os seus estudantes. Logo, “a escola precisa acompanhar a evolução dos estudos literários, no sentido de desenvolver estratégias metodológicas em sintonia com as demandas de aprendizagens dos discentes na cultura digital” (Silva, 2014, 135).

Nesse processo de interação, a leitura tornar-se-á, então, um movimento prazeroso, em que o estudante é levado a atribuir suas percepções de mundo para o texto, é essa leitura que faz os leitores jogarem o jogo do texto, conforme Iser (1999): “É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (Iser, 1999, p.10).

Estamos inseridos na era da “cibercultura” (Lévy, 1999). O mundo todo está conectado por meio de tecnologias e mídias digitais no ciberespaço, e a interatividade é um dos pontos-chaves dessa sociedade. Em síntese, é preciso superar as velhas posturas da docência, reconhecendo as potencialidades do letramento em tela, pois “como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (Soares, 2002, p.9). Torna-se importante atentarmos então para o processo de letramento e como ele ocorre em/na tela.

Em seu primeiro significado, letramento é o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2009, p. 72). ”

Ampliando a definição, Soares entende também que o letramento:

[...] designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. (Soares, 2002, p.6).

Para Rildo Cosson (2009) o letramento literário é um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. (Cosson, 2009, p. 67).

Diante dessa perspectiva, de construção de sentidos, a literatura proporciona aos discentes uma leitura de mundo, um atravessar de experiências, uma forma de transformação que faz a leitura reverberar.

Entretanto, as tecnologias presentes na sociedade e veiculadas no ciberespaço, trouxeram a expansão do termo, e contemplam também os multiletramentos.

Na proposta de multiletramentos estão inscritas várias das características dos letramentos. Além do plural duplamente presente no novo termo, há **o reconhecimento das linguagens e do impacto das novas tecnologias no modo de funcionamento da sociedade** dita do conhecimento ou da informação. Há o reconhecimento da diversidade cultural (e também linguística) com que a sociedade contemporânea é constituída. Há também a **necessidade de uma pedagogia que empodere os indivíduos para lidar com essas inovações e diferenças** em um processo de educação permanente (Cosson, 2015. pp.178-179, grifos nossos).

Nessa definição, queremos chamar a atenção para dois pontos. O primeiro diz respeito a reconhecer o impacto das tecnologias nos processos da linguagem, é preciso que a escola, supere o paradigma tradicional de ensino (Cosson, 2020), e reconheça que os alunos praticam a linguagem na tela. O segundo ponto é a necessidade de formar os indivíduos de modo que estes se tornem autônomos, sujeitos ativos nas práticas de ensino-aprendizagem. Na cultura digital, a partir da utilização de REA, os alunos tornam-se coautores da aprendizagem.

Em síntese, é reconhecer as potencialidades do letramento em tela, pois “como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (Soares, 2002, p.9).

Portanto, é essencial que a escola, em especial, as aulas de Língua Portuguesa, privilegiem o processo de ensino-aprendizagem a partir da colaboração, da interação da cocriação, superando a “educação bancária” (Freire, 1987), na qual apenas o professor detém o conhecimento e o aluno é um mero receptor. Assim poderemos ter subsídios para superar a escolarização inadequada da literatura (Soares, 2009) e a forma ainda tradicional de abordagem ao texto literário que atuam, por conseguinte, desestimulando os alunos.

Uma vez que as mudanças na forma que os discentes interagem e agem na sociedade que os cerca, pode representar uma possibilidade para os professores, e a escola, discutirem e refletirem sobre uma educação cada vez mais aberta.

O conceito de educação aberta pode ser entendido como “práticas que nos ajudam e repensar o conceito de autoria e promovem o protagonismo de professores e alunos; enfatiza a produção colaborativa e o conhecimento compartilhado, construído por distintas pessoas em torno de interesses comuns” (Furtado, 2019).

Nessa perspectiva, vincular o protagonismo e a colaboração dos discentes no fazer literário, por meio dos Recursos Educacionais Abertos (REA), pode representar uma oportunidade para que professores e alunos acessem, adaptem, transformem e compartilhem estes materiais, conectando o letramento literário com as inovações promovidas pelas tecnologias, conforme veremos adiante.

2.5 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: alternativas para dinamizar o ensino de literatura na cultura digital.

O tempo escolar é escasso, mas ali se encontra a porta da literatura para as novas gerações e há que pensar-se muito detidamente a melhor forma de abri-la.
Teresa Colomer

Estamos inseridos na era da cibercultura (Lévy, 1999), porém a escola, e, especialmente, o ensino de literatura, parecem ainda estar à margem desses acontecimentos. Nossa sociedade vive um processo de estar cotidianamente imersa em alguma tela, para Kirchof “[...] a cultura contemporânea está se tornando cada vez mais atrelada ao computador [...]” (Kirchof, 2016, p. 203).

As mídias digitais têm transformado não apenas a forma em que o ser humano se comunica, mas as suas relações como um todo, seja para comprar uma roupa, ou pedir comida em *fast-foods*, fazer novas amizades, entre outros, é por meio das mídias que isso ocorre, especialmente entre os jovens. Não se pode negar

que as mídias transformaram e estão transformando a sociedade, e incluem-se nesse aspecto também os textos. De acordo com Kirchof (2016):

[...] as mídias digitais são capazes de impactar não apenas todos os estágios da comunicação – desde a produção, a manipulação, o armazenamento, a distribuição – mas também todo e qualquer tipo de texto: textos verbais orais ou escritos, imagens inertes ou em movimento, sons e construções espaciais. De fato, com a tecnologia digital, qualquer signo pode ser armazenado e processado em uma velocidade jamais antes imaginada, com recursos igualmente surpreendentes de manipulação, e consumido quase instantaneamente em qualquer parte do mundo onde haja algum aparelho de computação conectado à rede mundial de computadores (Kirchof, 2016, p. 204, grifos nossos).

Entretanto, mesmo com as demandas de inserção nesse mundo modernizado, o ensino de literatura ainda dialoga pouco com essa era de cultura digital, na qual os textos são compartilhados e a aprendizagem se dá de forma colaborativa.

Lévy (1999) conceitua a cibercultura como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p.22). Diante da definição, cabe, também, trazermos aquilo que se entende por ciberespaço:

novos meios de comunicação que surgem da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p.22).

Logo, à escola cabe repensar e promover práticas que levem em conta o dinamismo da cibercultura, pensando nisso, trazemos luz às práticas de educação abertas e colaborativas, como possíveis motivadoras do ensino de literatura, uma vez que os textos são produzidos e disponibilizados no ciberespaço, mas principalmente porque tais textos são lidos de forma autônoma e simples pelos estudantes, conforme Kirchof (2016): “essa facilidade modifica não apenas o modo como um texto é produzido, acessado, armazenado, disponibilizado e

comercializado, **mas também o modo como é lido**” (Kirchof, 2016, p. 204, grifos nossos).

Assim, pensar na educação é pensar, também, em práticas de educação aberta, retomando Furtado (2019), a educação aberta engloba cada vez mais uma educação democrática que “pressupõe o engajamento e o diálogo entre Estado, setor privado e sociedade civil e o fomento de um movimento de partilha de conhecimento” (Furtado, 2019, p.9).

Nesse sentido, os REA surgem como recursos para auxiliar esse processo. Na perspectiva indicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2011), entendemos REA como:

materiais de ensino, aprendizado, e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Os REA podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (Unesco, 2011, p.6).

Logo, o uso de REA pode amplificar o acesso e a difusão do conhecimento. Materiais e Recursos Educacionais Abertos permitem o acesso, o uso, a modificação, o compartilhamento, permitindo que alunos e professores criem materiais, divulguem essas criações, disponibilizem-nas de forma aberta, para que, desse modo, outros sujeitos possam acessá-las e modificá-las de acordo com seu contexto e suas necessidades de ensino e aprendizagem.

De acordo com Pretto (2012):

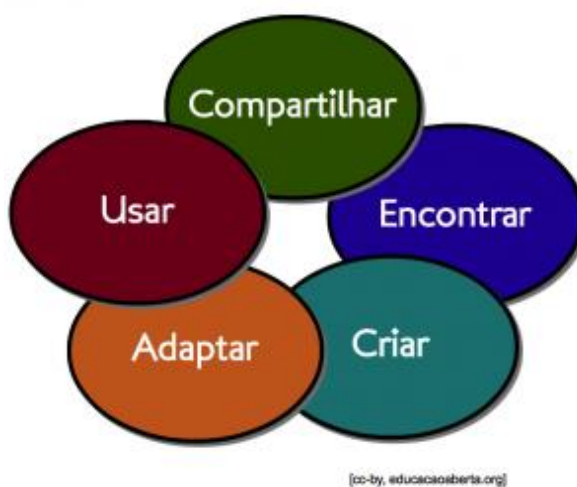
Compreendemos os recursos educacionais abertos como sendo uma oportunidade – quiçá uma enorme possibilidade – de viabilizarmos aquilo que argumentamos ao longo dos últimos anos, que é o de possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas, aqui, de forma insistente, escrita e valorizadas em seu plural pleno (Pretto, 2012, p. 104).

Ademais, os REA podem possibilitar práticas de educação aberta, uma vez que focam em: “usar e adaptar o que foi criado por outros para o seu próprio uso; compartilhar o que você cria, sozinho ou em conjunto com outros; compartilhar novamente o material que você adaptou, de forma que outros usuários possam ser beneficiados” (Furtado, 2019, p.11)

Destacamos, ainda, a diversidade de recursos que os REA incluem, possibilitando assim que o acesso à informação e o conhecimento sejam expandidos e que seu ciclo seja efetivado. A seguir verificamos tal ciclo que consiste em:

- *Encontrar*: procurar por recursos que sejam adequados a sua necessidade.
- *Criar*: consiste em criar um novo recurso, ou combinar algum já existente, criando um novo.
- *Adaptar*: esse processo inclui melhoramentos, correções e contextualizações do material encontrado.
- *Usar*: consiste na utilização do material em sala de aula.
- *Compartilhar*: uma vez finalizado, o material poderá ser compartilhado, reiniciando o ciclo de vida.

Figura 1 - Ciclo dos REA



Fonte: https://educacaoaberta.org/cadernorea/o_que

Torna-se essencial também, para a discussão aqui desenvolvida, entendermos as características de tais recursos, segue:

Figura 2 - Características dos REA



Fonte: Extraída de Gonsales; Sebrían e Markun (2017, p.35).

Essas características são imprescindíveis para que se entenda o conceito das licenças de autoria existentes e como as bibliotecas podem utilizar-se destas. São elas:

- **CC B³Y**: Permite a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho, mesmo para fins comerciais, atribuindo o crédito pela criação original. De todas as licenças, é a mais flexível. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.
- **CC BY-SA**: Permite a remixagem, adaptação e criação a partir do seu trabalho, mesmo comercialmente, atribuindo os créditos devidos e que as novas criações sejam licenciadas sob termos idênticos.
- **CC BY-ND**: Permite a distribuição comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído ao autor.

³ Cada parte da sigla indica algo referente ao tipo de licença permitida. A saber:

CC: *Creative Commons*.

BY: Atribuição, representa a preservação dos direitos autor, requisitando que qualquer tipo de uso seja acompanhado pelos créditos.

NC: Uso não comercial.

ND: Não permite a produção de trabalhos derivados.

SA: Requer que as obras derivadas obtenham a mesma licença do material original.

Fonte: Disponível em: <https://br.creativecommons.net/>

- **CC BY-NC:** Permite remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho para fins não comerciais. Embora os novos trabalhos tenham que atribuir os devidos créditos e não possam ser usados comercialmente, os usuários não necessitam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.
- **CC BY-NC-SA:** Permite a remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho para fins não comerciais, desde que seja atribuído o devido crédito ao autor e que licencie as novas criações sob os mesmos termos.
- **CC BY-NC-ND:** Essa é a mais restritiva das licenças, permite o download e o compartilhamento, atribuindo o crédito ao autor, sem realizar qualquer alteração e de uso não comercial.

A fim de atingirmos o primeiro objetivo específico dessa investigação, pesquisamos e identificamos portais e *sites* de REA. A pesquisa inicial sobre portais de REA nos revelou três portais com potenciais recursos para o trabalho nas escolas. Especificamente dois portais nos revelaram potencialidades para o trabalho com o letramento literário de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 3 - Levantamento de portais/sites com foco em Educação Aberta e REA.

Site	Link	Breve descrição
MECRED	https://mecred.mec.gov.br/sobre	É uma plataforma aberta que se destina a todos e todas que se interessam pela relação entre a escola e a cultura digital.
RELia	https://relia.org.br/	Portal que reúne recursos educacionais com licenças abertas, disponíveis no Brasil e no mundo.
Univesp	https://apps.univesp.br/repositorio/	Portal da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, que disponibiliza REA para alunos e outros interessados.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A partir da listagem dos portais acima, para realizarmos uma breve discussão, nos detemos especificamente no Portal Relia e na plataforma MECRED. Inicialmente vamos abordar o portal RELia, uma Iniciativa de Educação Aberta que atende e conecta o ecossistema da educação brasileira. Desde 2022 a Iniciativa

Educação Aberta é um grupo de pesquisa ativista, registrado no CNPq e sediado na Universidade de Brasília.

Figura 3 - Portal RELia



Fonte: <https://aberta.org.br/>

A página inicial do portal (imagem acima) introduz seu objetivo, a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. O portal também disponibiliza uma listagem de produções acerca da EA e dos REA, conforme podemos verificar a seguir:

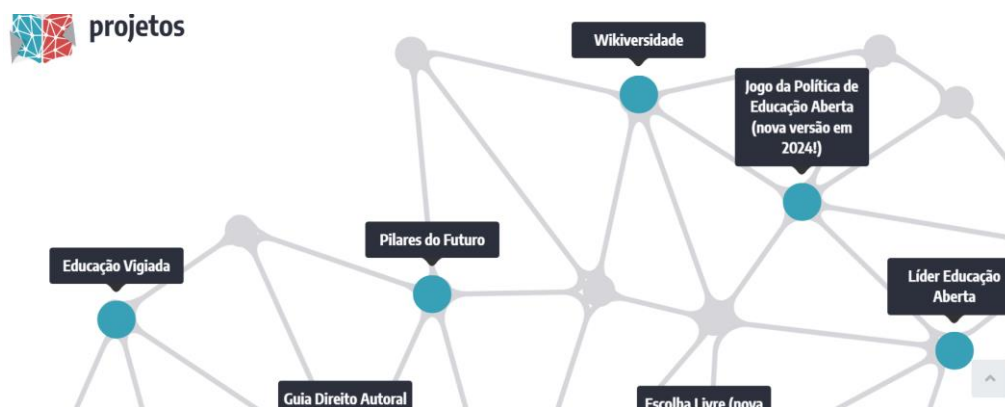
Figura 3 - Produções EA e REA



Fonte: <https://aberta.org.br/>

O referido portal possibilita ainda, a busca por projetos, nessa parte do portal, encontramos as mais diversas possibilidades de trabalho com REA. Conforme a seguir:

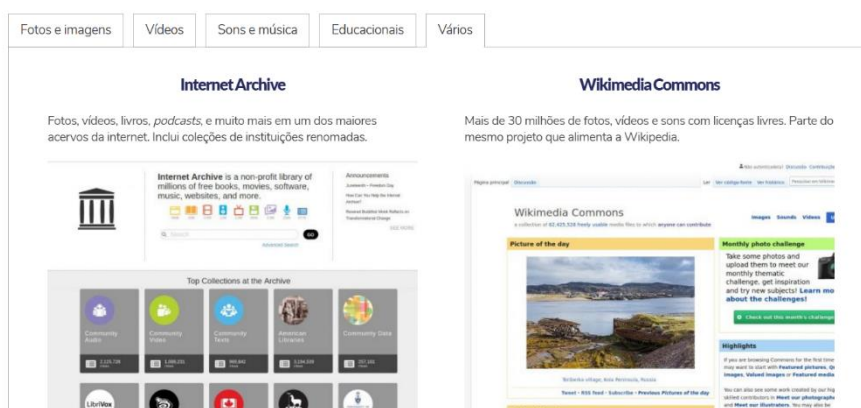
Figura 4 - Tela busca de projetos



Fonte: <https://aberta.org.br/#projetos>

Após analisarmos as seções presentes na aba projetos, nos detemos a guia “Escolha livre”, que permite que o educador encontre recursos utilizando os mais diversos filtros de busca. Podemos refinar a busca por meio dos recursos visualizados a seguir, como: fotos e imagens, vídeos, sons e música, educacionais ou vários, conforme podemos visualizar a seguir.

Figura 5 - Encontrando Recursos



Fonte: <https://escolhalivre.org.br/rea/>

Consideramos o portal como um potencializador da difusão dos Recursos Educacionais Abertos e de uma Educação Aberta e colaborativa.

Agora, vamos explorar a plataforma MECRED, uma plataforma aberta que se destina a todos que se interessam pela cultura digital, é um espaço construído por e para os educadores, com mais de 20 mil recursos educacionais disponíveis, se constitui como um ambiente colaborativo, onde os professores podem publicar recursos e compartilhar os de outras pessoas. A plataforma visa a integrar os Recursos Educacionais Digitais dos portais abertos.

Figura 6 - Plataforma MECRED



Fonte: <https://mecred.mec.gov.br/sobre>

Como podemos verificar na figura acima, ao entrarmos na plataforma, inicialmente nos deparamos com a guia de pesquisa e na lateral esquerda temos os campos MEC, Coleções, Recursos, usuários e sobre.

Ao clicarmos na aba recursos, uma nova tela aparece, dessa vez com os recursos mais recentes inseridos na plataforma, mas também com outras possibilidades de busca como: relevantes, colecionados, visualizados e alfabética, conforme imagem a seguir:

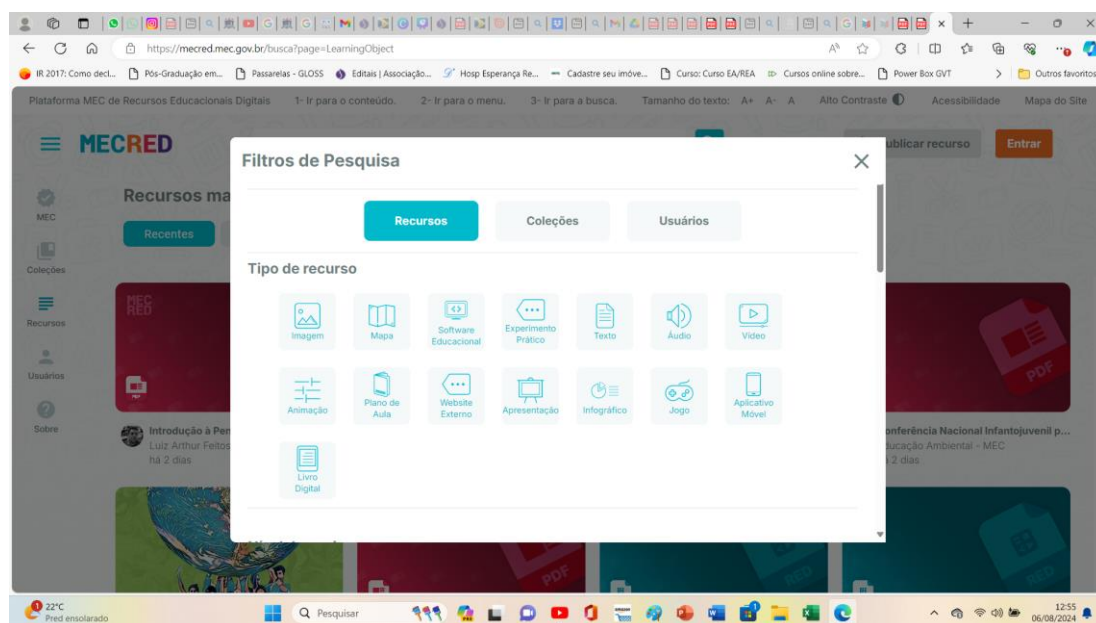
Figura 7 - Tela Recursos



Fonte: <https://meced.mec.gov.br/busca?page=LearningObject>

Ainda na guia recursos, ao clicarmos na aba filtros, podemos selecionar os mais diversos filtros voltados a nossa busca. Como podemos verificar na imagem a seguir, podemos escolher o tipo de recurso, o nível de ensino, a grande área que a disciplina está englobada, entre outros, como podemos visualizar:

Figura 8 - Filtros de Pesquisa



Fonte: <https://meced.mec.gov.br/busca?page=LearningObject>

Ao realizarmos nossas buscas dentro da plataforma, nos deparamos com o SCRATCH, portanto vamos agora nos ater ao REA selecionado por nós para o trabalho com os discentes do ensino médio.

Figura 9- Proposta com o SCRATCH NO MECRED

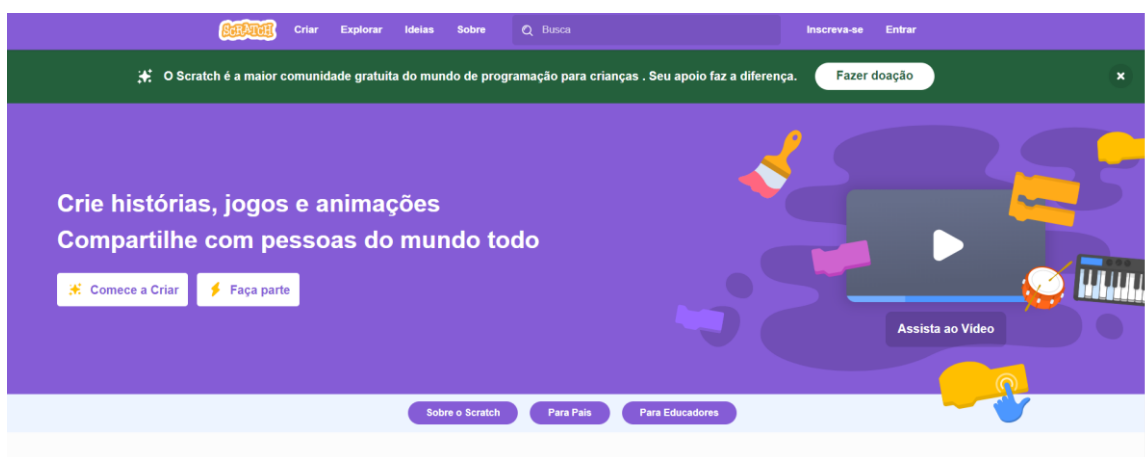


Fonte: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/25445>

Selecionamos para trabalhar o fazer literário com foco em práticas colaborativas, o *SCRATCH*, que é uma linguagem de programação livre, desenvolvida pelo *Lifelong Kindergarten no Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT)* e é normalmente utilizado para o trabalho com a linguagem da programação, O *SCRATCH* tem como objetivo promover “o pensamento computacional e habilidades de resolução de problemas; ensino e aprendizagem criativos; autoexpressão e colaboração; e equidade em computação (*SCRATCH*, 2024, *on-line*)”. E foi pensado para que a linguagem de programação pudesse ser acessada de forma mais acessível e realizada de maneira mais colaborativa pelos usuários.

Entretanto, podemos explorá-lo também para a criação de histórias. Uma vez que a plataforma também informa que os discentes podem usá-la para “programar suas próprias histórias interativas, animações e jogos. No mesmo processo, eles aprendem a pensar criativamente, raciocinar sistematicamente e trabalhar em grupo — habilidades essenciais para todos na sociedade de hoje.” (SCRATCH, 2024, *On-line*). Ao entrarmos na plataforma, nos deparamos com a seguinte tela:

Figura 10 - Tela inicial SCRATCH

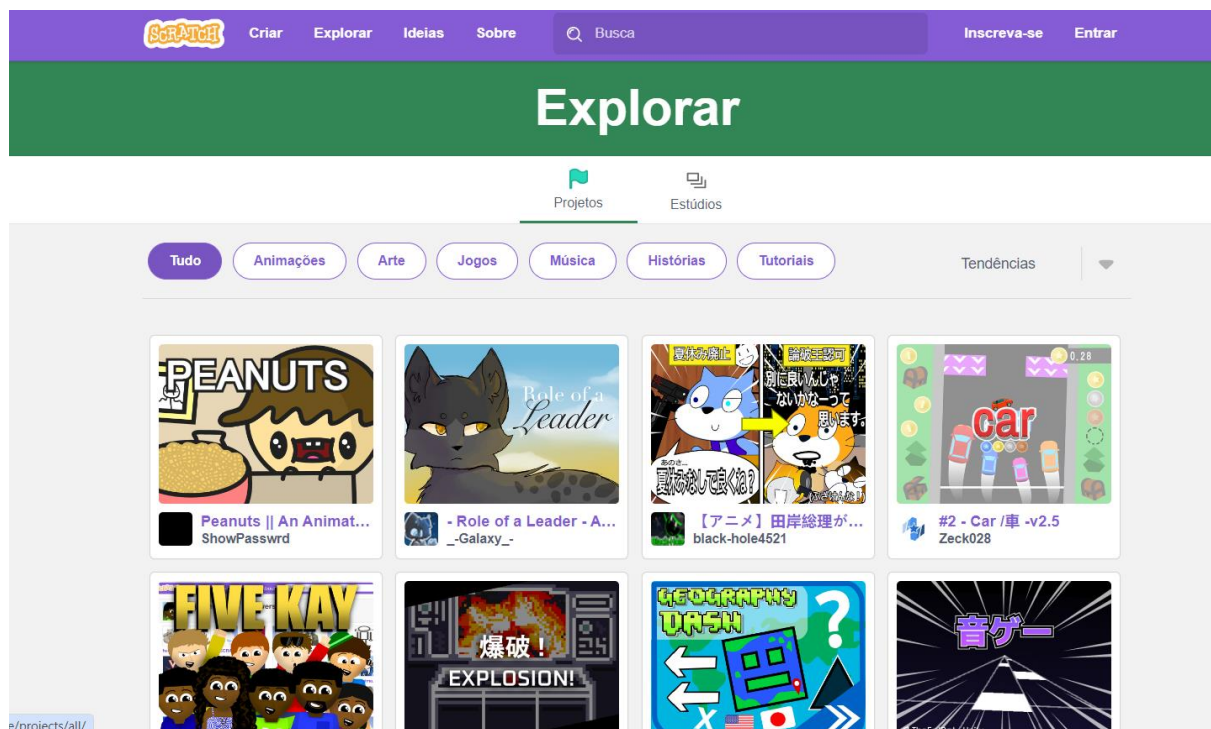


Fonte: <https://scratch.mit.edu/>

Partindo da linguagem de programação, os estudantes podem criar os mais diversos projetos, vale ressaltar que os autores dos projetos podem disponibilizá-los para os demais da forma que preferirem, como simplesmente uma animação criada, ou ainda na forma de remix, alterando assim o código do objeto.

Além de criar, os estudantes podem explorar a plataforma, ao clicar na guia explorar, eles podem investigar as criações na aba “tudo” ou selecionar às criações relacionadas ao que vão criar, como animações, arte, jogos, música e histórias, além disso, os estudantes também podem acessar tutoriais disponíveis.

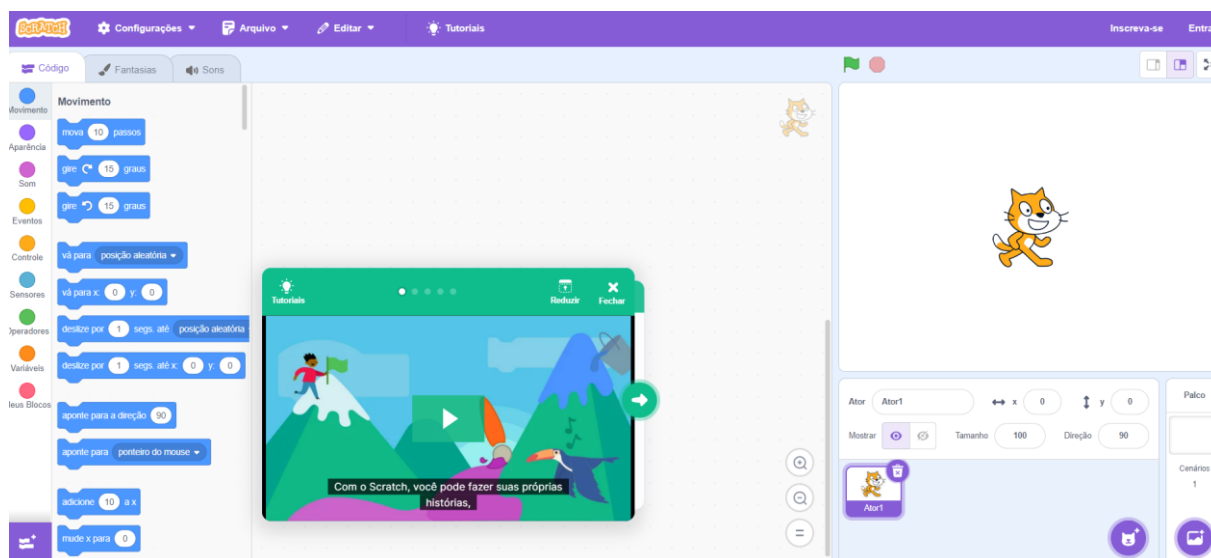
Figura 11 - Tela explorar SCRATCH



Fonte: <https://scratch.mit.edu/explore/projects/all/>

Ao clicar na guia “criar”, o estudante se depara com a seguinte tela:

Figura 12 - Tela criar



Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=getStarted>

Ao analisarmos a captura de tela na Figura 13, observamos que na lateral esquerda, aparecem os comandos que os estudantes podem utilizar, tais como movimento, aparência, som, sensores, variáveis, entre outros, observamos também que assim que clicamos, automaticamente um tutorial se abre para breves instruções iniciais ao usuário. Na lateral direita temos, o personagem principal da plataforma, que pode ser excluído pelo usuário, ainda nessa lateral, podemos visualizar o nome “cenário”, para que se escolha os cenários para utilizar na animação, e o nome “ator”, local que se podem inserir os personagens.

Dessa forma, após essa breve apresentação do *SCRATCH*, reforçamos a possibilidade dessa plataforma possibilitar a criação de animações interativas, que podem ser utilizadas como recursos nas aulas de Língua Portuguesa. Após a pesquisa e, principalmente, após a proposição da sequência didática, conforme veremos no capítulo de procedimentos metodológicos, a utilização de Recursos Educacionais Abertos torna-se, então, um ponto chave para possibilitar que professores e alunos se apropriem na e pela cultura digital, uma vez que, “Os modos de ler e escrever foram fortemente afetados por dispositivos com telas (de 42 a 5 polegadas, menos ou mais), assim como a produção escrita passou[...]” (Ribeiro, 2021, p. 13).

É necessário reconhecer, ainda, que a escola parece estar distante de inserir tecnologias digitais em seu cotidiano, continuando, muitas vezes, atrelada à materialidade do papel e do livro didático, ignorando que o dia a dia dos sujeitos que a compõem é perpassado pelas tecnologias. Dialogando com Rojo (2017):

[...] nem as tecnologias digitais e nem os novos multiletramentos da cultura digital efetivamente chegaram ainda às práticas escolares, que continuam aferradas ao impresso e a suas práticas. No entanto, essas são as práticas letradas das pessoas, dos trabalhadores e dos cidadãos do século XXI em diante (Rojo, 2017, p.7-8, grifos nossos).

Logo, a escola deve inicialmente aceitar que essa diversidade de recursos e tecnologias afetou a sociedade, afetando consequentemente a escola (Ribeiro, 2021). Posteriormente deve reconhecer as potencialidades dos REA, e de que esses processos colaborativos tornam discentes e docentes produtores de conhecimento o que é essencial para pensar a educação e o ensino de literatura no século XXI. Especialmente, ao pensarmos o trabalho com narrativas curtas, como os contos, conforme veremos a seguir.

3 CONTOS DE CLARICE LISPECTOR: UMA VOZ, MÚLTIPLOS OLHARES

Escrevo redondo, enovelado e tépido, mas às vezes frígido como os instantes frescos, água do riacho que treme sempre por si mesma.

Clarice Lispector

Nesse capítulo, buscamos abordar o conto enquanto gênero, desde seu surgimento na tradição oral às suas representações modernas, posteriormente abordamos os contos a partir da escrita de Clarice Lispector e qual a motivação para inserirmos os contos no fazer literário dos discentes.

3.1 O GÊNERO CONTO LITERÁRIO: algumas reflexões.

O conto remonta à antiga forma de se contar histórias, à tradição oral. Em suas origens, em tempos passados, o conto atravessou gerações por meio da linguagem, eram, pois, contos folclóricos, narrativas dos acontecimentos de um povo, tradições e ritos repassados oralmente.

Conforme Moisés (2006):

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo (Moisés, 2006, p. 32).

Observamos que vários autores, em variados espaços e tempos, tentaram definir, nomear ou caracterizar esse gênero e até mesmo precisar o seu surgimento. Mas sua transmissão oral confirma como se deu o início desta narrativa, posteriormente o conto, antes narrado, passa a ser escrito e só depois o conto passa a ocupar o lugar da criação.

Segundo Gotlib (2004):

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. (Gotlib, 2004, p.9).

O ato de contar histórias permaneceu atravessando séculos, talvez por sua própria natureza, a de “contar histórias” (Gotlib, 2004, p.6). O conto sempre nos conta alguma coisa, suas narrativas curtas, capazes de atravessar gerações, sejam talvez uma de suas valiosas características. Segundo Gotlib (2004, p. 17): “o que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos”.

Quando surgiu, não podemos ao certo precisar, mas desde os tempos remotos a tradição oral é permeada pelo contar e ouvir histórias. Gotlib (2004) aponta que os contos egípcios, por exemplo, remontam a 4.000 anos antes de Cristo. Posteriormente, as narrativas bíblicas surgiram, seguidas de narrativas gregas, como a Odisseia de Homero, romanas, orientais. Na Pérsia, encontramos a famosa “as Mil e uma noites”, onde Sheherazade, protagonista do conto, utiliza-se da arte de contar histórias para escapar da morte.

Com a Idade Média, o conto passa a ocupar seu lugar entre os registros escritos. Os contos eróticos de Boccaccio, por exemplo, em seu Decameron (1350): “são traduzidos para tantas outras línguas e rompem com o moralismo didático: o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral.” (Gotlib, 2004, p.6).

Ao longo dos séculos vários contistas surgem, e consagram o gênero, aumentando sua circulação em revistas e jornais, tais como: Cervantes, Jean de La Fontaine, Grimm, Edgar Allan Poe, entre outros.

Para Silva (2003):

Muitos são os autores que discutem o conceito de conto e tentam sistematizar os traços característicos dessa expressão literária, como as noções de economia dos meios narrativos, densidade dramática, unidade de efeito, unidade de ação entre vários outros elementos. O fato é que as noções teóricas dialogam, mas não há um consenso sobre uma teoria do conto ou a possibilidade de estudá-lo dentro das noções mais amplas apresentadas para uma teoria geral da narrativa (Silva, 2003, p. 32).

Por isso, ancorados em Silva (2003), dialogamos com Gotlib (2004 p. 32), que afirma que “no conto, o que conta é: concisão e compressão. E originalidade, ingenuidade. E finalmente: no conto sempre algo acontece.”

É esse **algo** que torna o leitor engajado na narrativa. Que causam o efeito no leitor ao recepcionar a obra. Cada conto, traz em si, suas próprias convenções. Segundo Gotlib (2004):

Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos,

tensão das fibras do narrar. Porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição. Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país (Gotlib, 2004, p. 45).

Talvez por sua breve extensão, o conto ganhou espaço no mundo contemporâneo, e esta brevidade é, também, um elemento que o caracteriza. As narrativas curtas ganham espaço em uma sociedade cada vez mais *fast*.

É nesse movimento de vida que a leitura passa a ocorrer não apenas em livros físicos, mas por meio de *links*, que com cliques apresentam hipertextos, imagens entre outras coisas. Desse modo, cabe ao autor, dominar esse modo de narrar que é curto, mas que diz algo a alguém, especificamente pelo que nos aponta Gotlib, citando Poe, que a elaboração do conto:

[...] é produto também de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos. O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total (Gotlib, 2004, p. 20).

Logo, com o advento da internet e as pessoas vivendo em um mundo acelerado, o consumismo, a influência dos algoritmos dita o ritmo de vida das pessoas e influenciam diretamente naquilo que elas leem, seja em meios físicos ou digitais. E por viverem nesse ritmo automático, coube ao conto prender o leitor, engajá-lo em suas formas de narrar, surpreendendo-o ao final da narrativa.

Reconhecendo a importância do gênero conto na atualidade, decidimos dialogar com a produção literária de Clarice Lispector, sobretudo, com a obra "*Felicidade Clandestina*", obra que reúne diversas narrativas clariceanas escritas em épocas diversas e que está presente na coletânea "*Todos os Contos*", conforme dialogaremos na próxima seção.

3.2 CLARICE LISPECTOR E O UNIVERSO DOS CONTOS

(...) avisem-me se eu começar a me tornar eu mesma demais. É minha tendência. Mas sou objetiva também. Tanto que consigo tornar o subjetivo dos fios de aranha em palavras objetivas. Qualquer palavra, aliás, é objeto, é objetiva. Além do mais, fiquem certos, não é preciso ser inteligente: a aranha não é, e as palavras, *as palavras não se podem evitar*.

Clarice Lispector

Clarice Lispector é um dos nomes mais significativos da literatura brasileira, bem como da literatura universal, ocupa um lugar único, fruto de seu estilo de escrever e da densidade de seus textos, que até mesmo se percebe na mescla de gêneros, muitos dos escritos da autora passeiam entre a prosa e a poesia, e inclusive muitos de seus contos, foram antes publicados como crônicas.

Gotlib (2007), uma das maiores referências enquanto pesquisadora da vida e obra de Clarice define biografar a autora como:

enfrentar não só os deslocamentos no espaço pela busca constante de algo que se esvai, inatingível, nem os imprevistos e contradições do despiste cultivados pela arte da dissimulação, mas é enfrentar os desdobramentos sucessivos das histórias da própria biografada, que parece -quem sabe ficcionalmente? -cultivar imagens de si, em múltiplas figurações, a tal ponto que até a proposta autobiográfica também se dilui (Gotlib, 2007 p. 187).

Clarice Lispector estreia no mundo da literatura em 1944 com a publicação do romance “*Perto do Coração Selvagem*”, que inaugurou sua escrita de narrativas, Candido (1977) acerca do romance, afirma:

Tive verdadeiro choque ao ler o romance diferente que é *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector [...]. Com efeito, este romance é uma tentativa impressionante para levar a nossa língua canhestra a domínios pouco explorados, forçando-a a se adaptar a um pensamento cheio de mistério, para a qual sentimos que a ficção não é um exercício ou uma aventura afetiva, mas um instrumento real do espírito, capaz de nos fazer penetrar em alguns dos labirintos mais retorcidos da mente (Candido, 1977, p. 127).

Após sua primeira publicação o número de seus escritos aumenta, especialmente de crônicas, publicadas no *Jornal do Brasil*, e de contos, além de romances, o que leva a aumentar também o volume de críticas e impressões sobre os escritos da autora.

Moisés (1989), por exemplo, aborda essa escritura que é realizada a partir de temas do cotidiano, mas não de forma simplista, pelo contrário, a escrita sobre si é profunda e mística, segundo o autor:

Tratando de vários assuntos, “ao correr das palavras”, focalizando temas colhidos no dia a dia, surpreendendo no “outro”, ser humano ou bicho, ou na paisagem, seus motivos para a conversa habitual com os leitores - Clarice Lispector fala sempre de si própria. [...] Sucedem que a inflexão, a tonalidade, é tão *sui generis* que levanta dúvidas acerca do caráter cronístico destes textos. Clarice Lispector fala de si como se continuasse a criar ficção, expõe-se na vitrine do jornal como se palmilhasse mundos imaginários: crônicas de uma ficcionista, antes de tudo, e de uma ficcionista centrada no “eu” (Moisés, 1989, p. 453).

Dialogando com Moisés, para Milliet (1982), Clarice Lispector consegue penetrar no fundo da alma moderna de forma tão complexa e profundamente psicológica, como nenhum outro autor havia sido capaz de fazer. De acordo com Milliet: [...] pela primeira vez um autor penetra até o fundo da complexidade psicológica da alma moderna, alcança em cheio o problema intelectual, vira no avesso, sem piedade nem concessões, uma vida eriçada de recalques (Milliet, 1982, p. 32).

Esse estilo literário único e até mesmo inconfundível, uma vez que seus textos possuem histórias baseadas nas visões de mundo da autora, e então narrador e personagem tornam-se um só. Trazendo, muitas vezes, questionamentos existenciais e as angústias que perpassam o ser humano, suas narrativas têm esse teor psicológico, que causam até mesmo estranheza em seus leitores, como aponta Sá, “A metáfora estranhada, oposta aos lugares-comuns, constitui um momento privilegiado na escritura de Clarice Lispector” (Sá, 1979, p. 112).

Essa maestria de Clarice Lispector no jogo com as palavras e com o leitor desafiando as suas capacidades e tornando a leitura um ato prazeroso dialoga com aquilo que Iser (1999) postula. Segundo o autor: “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos

oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (Iser, 1999, p.10). Isso fez com que a escritora publicasse inúmeros textos, seja as crônicas no *Jornal do Brasil*, ou suas narrativas longas, Clarice Lispector conseguiu um feito de poucos autores no Brasil.

Em 1976, Clarice Lispector foi convidada para uma conversa com os escritores Marina Colasanti e Affonso Romano de Sant'Anna, e João Salgueiro, diretor do Museu da Imagem e do Som no Rio de Janeiro, espaço que sediou a conversa. Dessa conversa, resultou uma entrevista, a mais longa que Clarice já concedeu e a gravação na íntegra foi disponibilizada pela primeira vez e traduzida por Benjamin Moser. Nessa entrevista, Clarice Lispector, afirma que não escreve para “tirar algo do peito”, segundo a escritora: “Porque eu não escrevo como uma catarse, para tirar algo do meu peito. Eu nunca tirei nada do meu peito em um livro. É para isso que servem os amigos. Eu quero a coisa em si” (Moser, 2023, *on-line*).

Gotlib (2004) afirma que os contos clariceanos surgem “[...] da combinação de vários recursos narrativos: os da tradição e os dos tempos modernos. Combinação esta que é, ela sim, responsável pela sua especificidade” (Gotlib, 2004, p. 30).

Enquanto contista, passeia entre a prosa e a poesia, e mesmo sendo característica do gênero ter narrativa curta, Lispector consegue torná-la densa e potencializa as possibilidades do conto, que, segundo Bosi (1989, p. 07), é uma das maiores “manifestações da ficção contemporânea”. E é essa manifestação que percebemos em “*Clarice Lispector: todos os contos*”, como veremos a seguir.

3.3 A COLETÂNEA “TODOS OS CONTOS” E A OBRA “FELICIDADE CLANDESTINA”

A obra *“Clarice Lispector: todos os contos”* organizada pelo também autor da biografia de Clarice Lispector, o norte-americano, Benjamim Moser, foi inicialmente publicada nos Estados Unidos, em 2015. Na coletânea encontramos 85 contos de Clarice Lispector, escritos de 1929 até 1977 quando a autora nos deixou. As obras de contos apresentadas nessa coletânea são: *“Primeiras histórias”*, *“Laços de família”*, *“A legião estrangeira”*, *“Felicidade clandestina”*, *“Onde estivestes de noite”*, *“A via crucis do corpo”*, *“Visão do esplendor e últimas histórias”*.

Seus contos, abordam quase sempre a vida de mulheres, em temas comuns e ao mesmo tempo complexos, encontramos na obra alguns contos famosos como: *“Laços de família”* (1960), *“A legião estrangeira”* (1964), *“Felicidade clandestina”* (1971), *“Onde estivestes de noite?”* (1974), *“A via crucis do corpo”* (1974), *“O ovo e a galinha”* (1977), *“A bela e a fera”* (1979) e alguns que foram publicados apenas em jornais, o que evidencia o comprometimento de Moser na reunião de textos para a coletânea.

Para a organização da sequência didática a ser trabalhada com os discentes, realizamos a leitura da obra *“Felicidade clandestina”*, presente na coletânea *“Todos os contos”* e escolhemos dois contos para o trabalho com estes, foram eles *“Felicidade clandestina”* e *“Restos de carnaval”*. A escolha de tais contos se deu por ambos evocarem o Recife, o que pode gerar sensação de pertencimento aos estudantes, ademais os contos possuem personagens juvenis, o que pode gerar proximidade com os discentes. A seguir apresentamos leituras possíveis dos contos selecionados, tendo em vista a polissemia da literatura na abertura de múltiplas interfaces para processos de fruição estética a depender dos repertórios dos leitores no jogo da leitura literária (Iser, 1999) e de seus horizontes de expectativas (Jauss, 1994).

3.4 O CONTO *RESTOS DO CARNAVAL*: DAS FANTASIAS AO REENCONTRO COM SENTIMENTOS

Como se as ruas e praças do Recife enfim
explicassem para que tinham sido feitas.

Clarice Lispector

O conto “*Restos de carnaval*” está presente na obra “*Felicidade clandestina*”, publicada em 1971, uma coletânea que reúne vinte e cinco narrativas curtas com histórias ambientadas em Recife e Rio de Janeiro, entre os anos de 1950 e 1960. Essa coletânea apresenta uma diversidade de contos que versam sobre diferentes temas, tais como: infância, solidão, dilemas existenciais, a busca de identidade, entre outros.

Muitos críticos literários debruçam-se sobre o possível teor autobiográfico de algumas dessas narrativas, tendo em vista a construção de vozes narrativas e personagens com inspirações nas trajetórias de vida da própria autora Clarice Lispector.

Na leitura que indicamos, nesta seção, não abordaremos esse viés biográfico, pois acreditamos que a literatura revela sua função mimética na relação com aspectos sociais, históricos, culturais e envolve a construção de mundos possíveis no universo ficcional. Nesse sentido, não podemos reduzir a obra literária aos limites de uma crítica biográfica, principalmente, tendo em vista a produção ficcional de Clarice Lispector, autora que reinventou estratégias de linguagem em seu estilo singular de fazer literatura.

O conto “*Restos do carnaval*” é ambientado no Recife dos anos 1920 e apresenta a temática da festa carnavalesca como eixo norteador para o enredo. Trata-se de uma narrativa sobre um acontecimento vivido pela narradora em sua infância, quando tinha 8 anos de idade. Notamos que há um *flashback*, com retrospectiva temporal, recuperando-se a experiência vivida pela narradora na infância, o que confere um tom memorialístico à narração. A mulher adulta que narra

a história no presente, recupera a imagem da menina do passado, com experiências vividas durante o carnaval.

No contexto da menina, ocorria, em seu íntimo, uma ebulição de euforia que gerava um sentimento de pertença pela festividade. No carnaval, a menina, personagem infância, poderia explorar as fantasias, as máscaras, poderia reinventar sua identidade, buscar outras identidades. No carnaval, a narradora experimenta a alegria de, por uma só vez, em sua vida de menina, ganhar uma fantasia feita de restos de material que sobrara da fantasia de uma amiga.

Nesse sentido, o carnaval representaria uma forma de libertação, de emancipação feminina. Acontece que sua mãe adoece em pleno contexto do carnaval, o que muda o sentimento de euforia que a menina estava vivendo. Incumbida de ir até a farmácia buscar o remédio para a enfermidade da mãe, a menina sai pelas ruas, tomada por um sentimento de aversão à felicidade estampada nas ações dos foliões que brincavam durante o carnaval.

Ao retornar da farmácia e passada a crise da mãe, a menina senta-se próximo à casa e passa a observar a agitação carnavalesca das pessoas. Nesse momento, um menino de uns 12 anos, para observa-a e cobre-lhes os cabelos com confete, “salvando” a menina dos sentimentos de aversão à felicidade do carnaval.

Como estratégias narrativas, nesse conto, podemos identificar que a narradora aparece de forma explícita em primeira pessoa, pois trata-se, como falamos anteriormente, de uma mulher recordando um carnaval vivido em sua infância. O conto acontece em dois tempos distintos, o passado com a narração dos fatos de quando tinha oito anos, e o presente onde ocorre a enunciação da narradora. O espaço do conto é identificado em seu início, a cidade de Recife. Como personagens, nesse conto, temos a irmã da narradora, a mãe de uma amiga, a mãe da narradora e um menino, nenhum dos personagens é identificado pelo nome ao longo do conto.

Logo no início da narrativa, já podemos perceber um tom memorialístico indicado pela voz narrativa, conforme destacamos a seguir:

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval (Lispector, 2016, p.225).

É interessante perceber que a narradora começa o texto carnavalesco abordando o seu final, uma vez que o ponto de partida do texto é a Quarta-Feira de Cinzas, o dia que marca o fim do carnaval. Notamos certa melancolia associada às quartas-feiras, tentando talvez repassar para as ruas do Recife o sentimento que estava em seu coração, permeado de tristes lembranças e recordações, que vão aparecendo ao longo do texto. Aqui, as ruas vazias associam-se ao vazio que ela, a narradora, sentia naquela época.

Entretanto, logo recorda-se da beleza e da magia que a tomara quando o carnaval novamente chegava, “como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas” (Lispector, 2016, p. 225). Percebemos, então, a associação que a narradora faz entre a alegria que emana das pessoas na época do carnaval às ruas e praças da cidade, como se estas fossem feitas para a energia daqueles dias. Nas palavras de Rezende (1997), “o encanto do carnaval altera, totalmente, o cotidiano da cidade” (Rezende, 1997, p. 70).

Podemos perceber, também, que a narradora exprime uma relação de posse com o carnaval, com a repetição do pronome possessivo **meu**, ela enfatiza que o carnaval era dela. “Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, **meu**” (Lispector, 2016, p.225, grifo nosso).

Apesar de sentir que o carnaval era essencial para si, a menina não se fantasiava para a folia, embora demonstrasse grande apreço às máscaras carnavalescas, como se ao colocar máscara se transformasse em outrem. “E as máscaras? Eu tinha medo, mas era um medo vital e necessário porque vinha ao encontro da minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara” (Lispector, 2016, p. 225).

Para Rezende (1997), no carnaval: “[...] a cidade transforma-se no território privilegiado do sonho e do desejo. As fantasias e as máscaras extravasam, nos três dias, as tantas repressões, os impulsos contidos e sublimados” (Rezende, 1997, p.70). Percebemos, então, que o desejo da narradora por fantasiar-se e ser por três dias outra pessoa, era também o desejo dos inúmeros foliões.

A menina revela ao leitor que não possuía fantasia para os dias de carnaval, “Não me fantasiavam”, para Rezende, o carnaval servia “[...] para esquecer os sofrimentos, disfarçar tanta coisa preocupante” (Rezende, 1997, p.71), entretanto não era assim com a narradora, que nos revela que “no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança” (Lispector, 2016, p. 226).

Porém, em um determinado carnaval “diferente dos outros” a menina ganhara uma fantasia, feita de papel crepom que sobrou da fantasia de uma amiga e pela primeira vez, teria uma fantasia. “E a mãe de minha amiga [...] resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. **Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma**” (Lispector, 2016, p. 226, grifos nossos).

Aquele carnaval, entretanto, o primeiro em que estaria fantasiada, guardava ainda uma desagradável surpresa:

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico? Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – **minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa** – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – **fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava** (Lispector, 2016 p. 226. Grifos nossos).

Com a piora de saúde da mãe, ela precisa ir à farmácia, a narradora revela nunca ter entendido ou perdoado o que lhe acontecera naquele dia, nem mesmo agora na fase adulta.

A menina, feliz por ter uma fantasia pela primeira vez, é tomada de súbito dessa alegria. É preciso adiar novamente sua felicidade, e mesmo depois, a magia do carnaval parece não mais encantar a menina do conto. “Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim” (Lispector, 2016, p.226).

A narradora, revela que como nos contos de fada, estava agora desencantada, e afirma que “não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina” (Lispector, 2016, p.226). Mas, um tempo depois, a menina revela ser salva, a salvação veio do encontro com um menino:

Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. (Lispector, 2016, p.227).

Então, a protagonista, tomada pelo êxtase desse encontro, percebe-se sim, como uma rosa.

A seguir, acompanharemos uma outra menina, a próxima protagonista, em busca da felicidade descobre ser essa, para ela, clandestina.

3.5 O CONTO FELICIDADE CLANDESTINA

Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim.
Clarice Lispector (2016).

O conto “*Felicidade clandestina*” está presente na coletânea que leva seu nome, “*Felicidade clandestina*”, obra publicada em 1971. O conto também é ambientado no Recife. Trata-se de uma narrativa contada a partir das recordações de uma mulher, que narra a história de uma menina que vivia em Recife e que apreciava a leitura.

Dessa forma, o conto apresenta uma garota, cujo pai era dono de uma livraria e que revela a protagonista ter o livro *“As reinações de Narizinho”* de Monteiro Lobato. Acontece que o livro era objeto de desejo para a protagonista, e ela pede o livro emprestado a outra garota, que se compromete a emprestar, mas não cumpre sua promessa, pois todos os dias afirma que emprestará o livro no dia seguinte. Nesse ínterim, a mãe da garota que possuía o livro descobriu o que estava acontecendo e intervém na situação, emprestando o livro à protagonista e essa, sentindo enfim a felicidade, começa a criar pequenas dificuldades para realizar a leitura do livro desejado, pois para ela a felicidade continuaria sendo clandestina.

Como estratégias narrativas, nesse conto, podemos identificar que a narração acontece em primeira pessoa, o conto possui como espaço a cidade de Recife e como personagens temos, a menina ruiva que possuía o livro, a mãe da menina ruiva e a protagonista que amava livros, nenhum dos personagens é identificado pelo nome ao longo da narrativa.

O conto inicia com a narradora realizando a descrição de uma criança e detalhando algumas de suas características, de forma um tanto quanto depreciativa, para a época, e dando ênfase ao fato de o pai desta criança possuir uma livraria.

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 (Lispector, 2016, p. 364).

A questão é que a filha do dono da livraria possuía um objeto de desejo para a narradora, o objeto era o livro *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato: “informou-me que possuía. *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.” E prometeu emprestar o livro a narradora “Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.”

Entretanto, ocorre que todas as vezes que a menina narradora ia em busca do livro emprestado, a outra criança, dona do livro, inventava uma desculpa para não o entregar. No primeiro dia:

[..]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 (Lispector, 2016, p.365).

Mas, a esperança continua e, no dia seguinte, a narradora vai novamente em busca do livro e ouve a menina dizer que: “o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte.” E, assim, os dias seguiram e as desculpas por não estar com o livro também.

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 (Lispector, 2016, p.365).

De acordo com Rosenbaum (2018), o confronto entre as meninas é também uma complementaridade entre a inveja de uma e outra, conforme a autora:

A que narra deseja o que não tem, permanecendo sempre “boquiaberta” pela voracidade que a mantém no jogo tão sofrido. No entanto, mesmo que inveje a riqueza da vizinha, não é essa a inveja que movimenta o enredo e sim a da maquiavélica garota. Recusando-se a oferecer o livro prometido, ela goza com a dor da outra e faz seus ataques contra a capacidade de fruição estética e imaginativa que, justamente, ela não tinha. Sem dizer que entre as duas havia a diferença física, outro elemento passível de inveja pela menina gorda (Rosenbaum, 2018, *on-line*).

Entretanto, um dia o sofrimento acaba, eis que a mãe da menina descobre o que estava acontecendo:

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! (Lispector, 2016, p.366).

E, então, a narradora, em êxtase, passa a ficar com o livro, pois a gentil mãe da menina, determina:

[...] 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 (Lispector, 2016, p.366).

A narradora passa, então, a saborear, calma e lentamente, a alegria de estar com aquele livro, mesmo criando dificuldades para acessar o livro e então de novo sentir a felicidade de possuí-lo. A narradora, nesse trecho, distancia-se um pouco da infância e exprime seus sentimentos em relação a felicidade, que para ela, sempre seria clandestina:

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 ia 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 (Lispector, 2016, p.366-367).

E, assim, encerra-se o conto, com a felicidade e êxtase da menina ao perceber que para ela o livro traria tanta alegria como um amante traz para sua mulher. Tais contos, escritos em linguagem clara nos levam a propor o trabalho com o gênero nas aulas de Língua Portuguesa, conforme veremos a seguir.

3.6 POR QUE LER OS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NA ESCOLA?

Como apontamos anteriormente, o surgimento do conto remonta a tempos longínquos, com grande ascensão a partir do século XIX. Mesmo no período em que o romance ganhou destaque e predominância, o conto permaneceu com sua inalterada brevidade. Esta característica é nosso ponto de partida para inserir os contos em ambiente escolar.

Dialogamos com Silva e Azevedo (2021, p.406) quando afirmam que “quanto mais experiências o aluno tiver com os mais variados tipos de textos, mais se tornará curto o caminho que o levará ao processo de letramento literário.” Não estamos aqui propondo que as aulas de Língua Portuguesa restrinjam as aulas de literatura a apenas aos contos, mas que a escola, invista e possibilite aos alunos esse tipo de apreciação.

Ancorados em Silva (2003), acreditamos que a:

[...] leitura de narrativas curtas poderia facilitar o trabalho do professor, no sentido de explorar mais profundamente o texto literário. A inserção de textos curtos em sala de aula também poderia motivar o aluno a desenvolver análises críticas com a ajuda do professor, o que não ocorre quando os alunos têm a obrigação de ler, sozinhos, como “tarefa de casa”, longos romances que, muitas vezes, apresentam uma linguagem pouco acessível (Silva, 2003, p. 86).

Nessa perspectiva apresentar aos discentes gêneros que investem na brevidade, como, por exemplo, os contos, pode, talvez, despertar mais interesse nos estudantes-leitores. E, nesse viés, os contos de Clarice Lispector, pelas temáticas abordadas, podem contemplar diversos aspectos de interesse nos jovens leitores.

Os contos clariceanos trazem não apenas o relato cotidiano comum ao gênero, mas estão permeados também por reflexões internas, são obras misteriosas. Tais reflexões podem ser densas, ou ter profunda amplitude psicológica, o que os fazem também subjetivos. Essa busca pelo sentido existencial e por se autoconhecer, pode despertar a curiosidade dos jovens leitores.

Essa curiosidade pode ser ainda mais aguçada pelo fato de que, os adolescentes, possuem dúvidas e inquietações, próprias da juventude e podem reconhecer-se nos personagens e em suas profundas reflexões. E isto pode justamente causar o efeito de resultar em leituras interessantes e, posteriormente de discussões instigadoras. A seguir vamos conferir os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se como aplicada, tendo em vista que sua aplicação buscar resolver questões práticas, bem como possibilita o contato direto com os sujeitos dessa investigação. De acordo com Gil (2010), a pesquisa aplicada:

tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial (Gil, 2010, p. 27).

A investigação adota o desenho metodológico da pesquisa-ação, considerando as relações indissociáveis entre ação-reflexão-ação. A pesquisa-ação visa a articular teoria e prática. Conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

Além disso, ainda dialogando com Thiollent (1986), concordamos com este quando reforça que um dos objetivos da pesquisa-ação é possibilitar que os participantes tenham vez e voz durante o processo, segundo o autor a pesquisa-ação objetiva:

dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham vez e voz (Thiollent, 1986, p.8).

Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com alguns dados quantitativos, tendo em vista o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a valorização do contato direto com a situação em estudo.

Utilizamos um pequeno recorte de dados quantitativos, uma vez que, segundo Gil (2002) ao contrário das pesquisas tradicionais que são elaboradas seguindo o modelo clássico, a pesquisa ação tende a ser mais flexível, o que nos possibilitou essa abordagem.

De acordo com Silva e Menezes (2001), a pesquisa qualitativa: “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Silva; Menezes, 2001, p.20). Dessa forma, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa-ação ocorreu em uma escola que fica localizada na cidade de Vertentes na região agreste do estado de Pernambuco, e conta atualmente com 482 alunos matriculados e 23 educadores. Os alunos dividem-se na educação integral, na Educação de Jovens e Adultos - EJA e correção de fluxo (antigo Travessia). Quanto à infraestrutura, a escola conta, atualmente, com 12 salas de aula, 1 quadra e 1 biblioteca.

A escola é integral de Referência e fica localizada no centro da cidade, a grande maioria dos alunos da escola mora na cidade, porém, uma parcela, é oriunda da zona rural da cidade e dos distritos e dependem de transporte escolar, pois a escola é a única que oferta o ensino médio na cidade.

De maneira geral, não existem problemas em relação à assiduidade e à pontualidade dos discentes, bem como não existem índices elevados de evasão. Como estratégias para evitar problemas de evasão e de falta de assiduidade dos alunos a escola utiliza-se do contato direto e parceria com a família, visando minimizar tais problemas.

A carga horária semanal dos alunos na escola no período integral é de 45 horas, já a carga horária da EJA é de 25 horas. Compõem o currículo da escola as

disciplinas de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia, Biologia Experimental, Física Experimental, Química Experimental, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Eletivas, e Projeto Complementar. As disciplinas eletivas mudam a cada semestre letivo e são escolhidas pelos alunos.

Para a elaboração do projeto político-pedagógico com as orientações curriculares, a escola fundamentou-se nas orientações curriculares da Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco - SEE, e em outros documentos a nível nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Estes documentos estão na escola e disponíveis para acesso.

Os principais componentes do projeto político-pedagógico da escola são: justificativa, objetivos, organização curricular e sistemática de avaliação. A escola possui Projeto Político-Pedagógico - PPP atualizado, disponível tanto em meio impresso quanto virtual, o currículo da escola é diversificado e há componentes curriculares para atender a parte diversificada e sociocultural, como o projeto de vida e direitos humanos. O currículo também contempla a interdisciplinaridade e a transversalidade, com foco na contextualização do ensino. Diante do exposto sobre a escola campo da pesquisa, vamos agora nos ater ao nosso público-alvo.

Os sujeitos da pesquisa⁴ constituem uma turma de estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, que conta com 36 educandos, residentes no interior do estado, os discentes têm 4 aulas de Língua Portuguesa por semana.

⁴ Comentaremos mais sobre os sujeitos da pesquisa na seção 5.1.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na presente investigação, utilizamos instrumentos de coleta de dados em sintonia com o desenho metodológico da pesquisa-ação. Nesse sentido, recorreremos a dois instrumentos para registros dos dados coletados, os quais explicaremos a seguir:

Em uma etapa inicial, a fim de mapear os perfis dos discentes da turma do 3º ano do Ensino Médio da EREM G. R., elaboramos um Roteiro de Avaliação Diagnóstica – RAD, com questões abertas e fechadas, com abordagem mista na organização do formulário. O Roteiro de Avaliação Diagnóstica (Apêndice 4) contava com uma parte inicial com dados gerais com 5 questões gerais como gênero, idade, acesso à internet, entre outras. A segunda parte do roteiro era composta por 7 questões que objetivavam traçar o perfil literário da turma.

Posteriormente à aplicação do RAD, deu-se início o planejamento didático para aplicação com a referida turma⁵. Em seguida à realização da sequência, tivemos a aplicação do segundo roteiro, o Roteiro Literário Final (RLF) (Apêndice 5) que era composto por 3 questões e possuía como objetivo a avaliação da sequência aplicada com os discentes. As etapas da pesquisa estão descritas a seguir:

⁵ O planejamento da sequência encontrasse na seção 5.2.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em etapas a seguir descritas:

Etapa 1: Levantamento de portais de REA na internet, nesta etapa, iniciamos levantamento de portais de REA, visando à identificação de Recursos Educacionais Abertos (REA) para apoiar o ensino de literatura no contexto do nível médio, mapeamos os portais e elencamos aquele que seria objeto do nosso estudo.

Etapa 2: Seleção dos contos de Clarice Lispector para a abordagem didática com turma do 3º ano do Ensino Médio.

Etapa 3: Planejamento e aplicação de sequência didática, realizamos planejamento didático para realização da sequência, aplicação do Roteiro de Avaliação Diagnóstica com os estudantes e aplicação da sequência.

Etapa 4: Aplicação do Roteiro Literário Final com os estudantes para avaliação da percepção dos discentes sobre as ações propostas na sequência considerando os contos trabalhados, as experiências com REA e o processo de autoria compartilhada.

Todas as etapas estão integradas ao fluxo dinâmico da pesquisa-ação, com base na articulação entre avaliações diagnósticas com estudo dos perfis dos discentes do 3º ano do Ensino Médio, proposição de intervenção didático-pedagógica e avaliação das percepções dos estudantes quanto às experiências construídas após aplicação da sequência básica para apoiar a abordagem didática com a leitura dos contos de Clarice Lispector em articulação com imersões nos Recursos Educacionais Abertos – REA.

A síntese metodológica da pesquisa encontra-se no mapa conceitual descrito no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Síntese Metodológica da Pesquisa

Título da pesquisa: ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “ <i>Restos do Carnaval</i> ” e “ <i>Felicidade Clandestina</i> ”, de Clarice Lispector.				
Questão norteadora:	Palavras-chave:	Objetivo Geral:	Objetivos Específicos:	Instrumentos de coleta de dados
Como repensar o ensino de literatura na cultura digital, tendo em vista interações dos discentes do 3º ano do Ensino Médio com os contos “ <i>Restos do Carnaval</i> ” e “ <i>Felicidade Clandestina</i> ”, de Clarice Lispector, em articulação com reflexões sobre usos de Recursos Educacionais Abertos- REA?	Ensino de Literatura; Recursos Educacionais Abertos- REA; Estética da Recepção; Clarice Lispector; Ensino Médio.	Investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “ <i>Restos do Carnaval</i> ” e “ <i>Felicidade Clandestina</i> ”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital.	1. Mapear portais de Recursos Educacionais Abertos – REA para apoiar planejamentos didáticos no campo artístico-literário.	Roteiro de Avaliação Diagnóstica; Roteiro Literário Final.
			2. Desenvolver sequência didática para abordar os contos “ <i>Restos do Carnaval</i> ” e “ <i>Felicidade Clandestina</i> ”, de Clarice Lispector, na turma do 3º ano do Ensino Médio, com apoio de REA.	
			3. Avaliar as percepções dos discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a sequência didática aplicada.	

		Etapas de realização da pesquisa: A pesquisa foi realizada em 3 etapas: <i>Etapas 1:</i> Levantamento de portais de REA na internet; <i>Etapas 2:</i> Seleção dos contos de Clarice Lispector para a abordagem didática com turma do 3º ano do Ensino Médio. <i>Etapas 3:</i> Planejamento e aplicação de sequência didática, com base no desenho da Sequência Básica de Rildo Cosson. <i>Etapas 4:</i> Aplicação do Roteiro Literário Final com os estudantes	Tipo da pesquisa • Aplicada • Pesquisa-ação Tipo de abordagem: Qualitativa
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.5 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA

Para o trabalho com os discentes, propomos uma sequência básica, conforme desenho proposto por Rildo Cosson, em formato de oficina pedagógica intitulada “*Contos de Clarice Lispector: leituras e releituras possíveis*”. Como ementa para a sequência sugerimos inicialmente abordar o gênero conto, conceito, características e exemplos representativos, apresentarmos Clarice Lispector e os contos selecionados da autora e a plataforma *Scratch* bem como a forma de utilizar a ferramenta para os discentes realizarem as releituras. Como competências específicas previstas para a etapa do Ensino Médio sugerimos as competências um e sete da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme a seguir:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, BNCC, 2018, p. 481).

7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, BNCC, 2018, p. 482).

Como habilidades específicas sugerimos:

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (Brasil, BNCC, 2018, p. 489).

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (Brasil, BNCC, 2018, p. 489).

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia

padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (Brasil, BNCC, 2018, p. 500).

(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (Brasil, BNCC, 2018, p. 500).

Como objetivo geral da aplicação da sequência temos: apresentar o gênero conto e os contos de “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector; como objetivos específicos pensamos em: introduzir a cultura REA em aulas de Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Médio e possibilitar o contato dos alunos com os Recursos Educacionais Abertos – REA.

Propomos organizar a metodologia da sequência nas seguintes fases:

FASE 1: Duração variável (sugestão 2 aulas).

Passo 1: No primeiro passo para a realização da sequência, iremos realizar a ativação de conhecimentos prévios da turma, sobre o gênero a ser trabalhado, por meio de perguntas que instiguem os educandos (exemplos de possíveis questões): Vocês conhecem o gênero conto? Se sim, quais são as características? Quais autores e/ou contos vocês recordam que leram? Entre outros questionamentos a critério do educador. Pensamos em anotar as respostas dos alunos no quadro, criando um mapa conceitual.

Passo 2: O segundo passo será apresentar aos alunos o gênero (em *slides*, ou no quadro), a explicação sobre REA e sobre como se dará a produção colaborativa, na qual os alunos produzirão, em grupo, uma animação a partir dos contos “*Felicidade clandestina*” e “*Restos do carnaval*” de Clarice Lispector. Em seguida faremos a divisão dos alunos em grupos, a explicação sobre os prazos e a apresentação da ferramenta SCRATCH (<https://scratch.mit.edu/>). É necessário possuir computador e *Datashow* para apresentação da ferramenta e de como ela funciona.

FASE 2: Duração variável (sugestão 2 aulas).

Passo 3: Leitura e análise dos contos selecionados. Nesse passo, os estudantes devem realizar primeiro uma leitura individual e depois coletiva dos contos selecionados e uma posterior discussão sobre o que chamou mais atenção na leitura ou outros elementos que os estudantes se sintam estimulados a discutir.

Passo 4: Neste passo, os alunos já divididos em grupos devem entrar em acordo sobre a partir de qual conto farão a animação, com o apoio de recursos tecnológicos, como, por exemplo, celular ou computador.

FASE 3: (sugestão de duração 2 aulas)

Passo único: Esta é a última etapa da vivência da sequência, nessa etapa agendamos com os discentes a apresentação e socialização das produções dos grupos, cada grupo pôde apresentar suas escolhas, utilizando computador e *datashow* para que os demais apreciassem as produções.

4.6 QUESTÕES ÉTICAS

Nesse movimento metodológico, em relação às questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos, fornecemos aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice 1) para alunos maiores de 18 anos e/ou responsáveis dos estudantes, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice 2) para os estudantes menores de idade, bem como o termo de aceite para a instituição de ensino. Ademais os estudantes, bem como a instituição a qual fazem parte, não serão identificados durante esta pesquisa.

Cabe ainda ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, conforme cadastro nº 79037023.4.0000.9547 na Plataforma Brasil, disponível no site <https://plataformabrasil.saude.gov.br/> e o parecer consubstanciado de nº 7.005.184⁶ consta no anexo 1.

⁶ O título do trabalho foi ajustado após a banca de qualificação.

5 TRILHAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: A LITERATURA DE CLARICE LISPECTOR EM CENA NA ESCOLA

Há que se ler literatura para romper o silêncio.

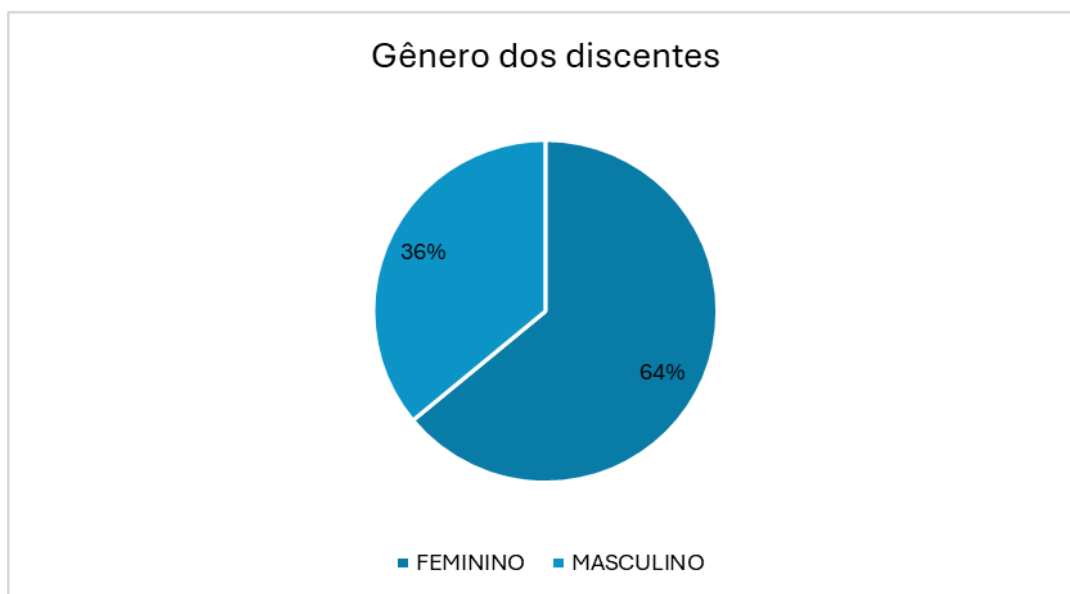
(Silva, 2008).

Neste capítulo, traçamos o perfil leitor dos estudantes, propomos e aplicamos a sequência didática e discutimos as respostas dos discentes, que nos instigam e nos levam a novas percepções acerca do ensino de literatura na escola e, principalmente, do contato dos estudantes com obras literárias.

5.1 QUEM SÃO ESSES ESTUDANTES? EM BUSCA DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS LEITORES

Inicialmente, tendo em vista conhecer os discentes e entender melhor a realidade deles, em nossa primeira visita, aplicamos Roteiro de Avaliação Diagnóstica - RAD, buscando traçar um perfil literário da turma.

Nossa primeira pergunta referia-se ao gênero dos estudantes, a turma possui 36 alunos, destes 23 (64%) eram do gênero feminino, e 13 (36%) do gênero masculino, gostaríamos de ressaltar que os estudantes também tinham a opção de não informar o gênero ao responder o questionário, conforme gráfico a seguir:

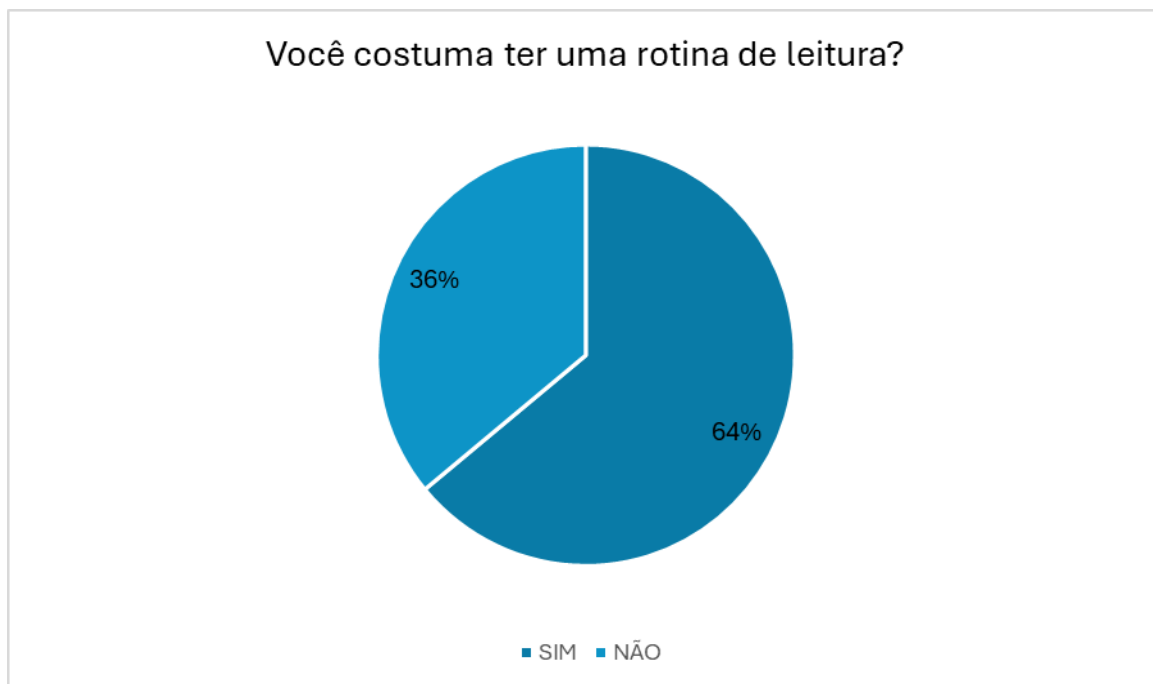
Gráfico 1 - Gênero dos discentes

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme respostas às questões subsequentes, os estudantes possuem idade entre 16 e 18 anos, todos cursam o terceiro ano do Ensino Médio e todos também possuem acesso à internet em casa.

Questionamos, também, a quantidade de horas que os estudantes passam acessando a internet e maioria dos estudantes afirmou passar mais de 2 horas por dia utilizando as telas, apenas 1 afirmou passar apenas 2 horas por dia na internet.

Após esses questionamentos mais gerais, começamos as perguntas em busca de traçarmos o perfil leitor desta turma. A primeira pergunta era se os estudantes possuíam uma rotina de leitura, 23 (64%) estudantes responderam que sim, enquanto 13 (36%) estudantes marcaram não, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Rotina de Leitura dos discentes

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Posteriormente, questionamos, então, como seria essa rotina de leitura, nesse caso agrupamos as respostas pelas semelhanças, criando blocos de conteúdo similar. No primeiro bloco, temos os estudantes que afirmam ter rotina de leitura à noite.

Estudante A: O melhor horário que eu posso é a noite.

Estudante B: Leio todos os dias, na parte da noite, por volta das 22:30 que é quando tenho tempo.

Estudante C: Pela noite, das 8h às 9h

Estudante D: Leio todas as noites.

Estudante E: Minutos antes de dormir.

A seguir temos os discentes que informam realizarem leituras em horários livres nos finais de semana, ou na escola.

Estudante A: Fins de semana, horários livres.

Estudante B: Costumo ler no meu tempo livre, principalmente no almoço, intervalos na escola e fim de semana.

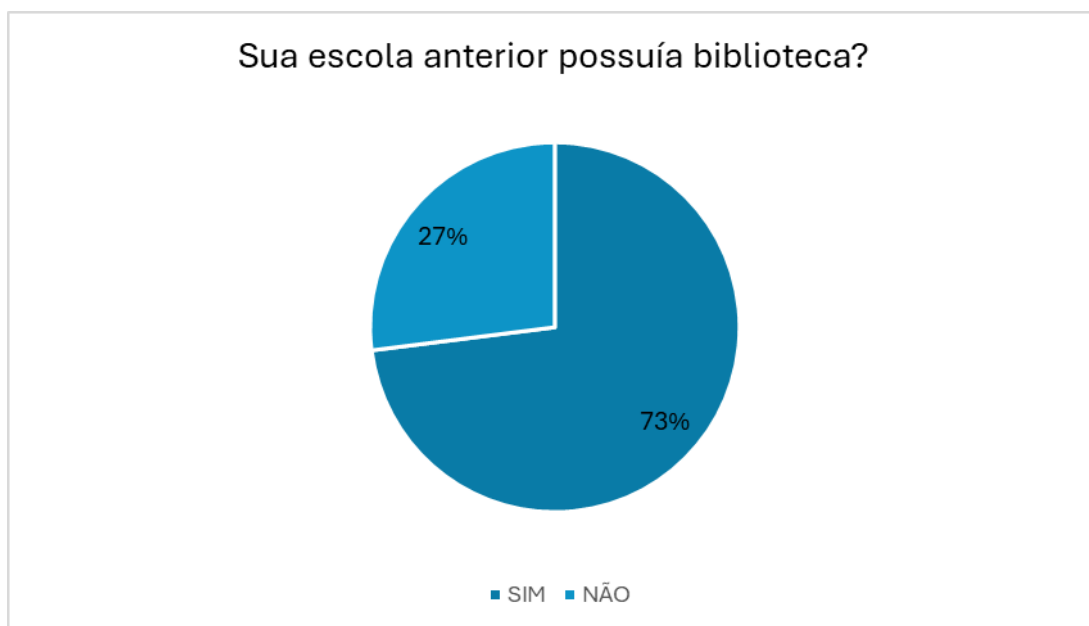
Estudante C: Geralmente leio nos **intervalos** da escola e em casa.

Percebemos diante das respostas que os estudantes utilizam o seu tempo livre fora da escola para ler, e esbarramos, então, numa questão apontada por Rezende (2013), que é a falta de espaço-tempo para fazer isso na escola.

Observamos, ainda, a partir das respostas elencadas, que os estudantes leem, seja “minutos antes de dormir”, ou todos os dias. Não podemos negar que os discentes, à sua maneira, buscam ter uma rotina de leitura.

Posteriormente, indagamos os estudantes se a escola que estudavam anteriormente possuía biblioteca, 26 (73%) alunos responderam que sim e 10 (27%) que não, a quantidade de alunos que estudavam em uma escola com biblioteca é positiva, uma vez que segundo dados do levantamento apresentado pela Atricon (Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil), com base nos dados do Censo 2022, apenas 31% das escolas no Brasil possuem biblioteca⁷. Os dados dessa questão encontram-se no conforme gráfico a seguir:

⁷ O levantamento da Atricon na íntegra pode ser acessado em: https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2024/02/Bibliotecas_Escolas_Publicas.pdf

Gráfico 3 - Escola anterior possui biblioteca?

Fonte: dados da pesquisa. (2024).

Perguntamos, então, se caso o estudante respondeu **SIM**, se ele tinha acesso a ela, e que comentasse como se dava esse acesso, novamente separamos as respostas em blocos. Primeiro temos os estudantes que afirmaram não ter acesso a biblioteca da escola que estudavam anteriormente:

Estudante A: Não, ela servia **apenas para guardar os livros** e não para que os alunos pudessem ter acesso. (Grifos nossos).

Estudante B: Não, **ela era apenas para livros que usávamos brevemente** em sala e logo após eram deixados lá. (Grifos nossos).

Estudante C: Não podíamos aproveitar do local e dos livros que lá se tinha.

A partir dos registros acima podemos indagar, então, se a biblioteca estaria cumprindo sua função social no ambiente escolar. Uma vez que os alunos não têm acesso a ela, seriam as bibliotecas feitas apenas para guardar livros, como nos aponta o estudante B? Embasados em Milanesi (1986), acreditamos que, infelizmente, as escolas ainda não conseguem absorver totalmente o potencial que uma biblioteca possui. Segundo o autor, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo uma biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois

dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela (Milanesi, 1986, p. 86).

Posteriormente, temos os alunos que responderam que possuíam acesso à biblioteca conforme respostas a seguir:

Estudante A: Sim, mas tinha que estar com um supervisor.

Estudante B: Sim, mas não frequentava muito.

Estudante C: Sim, mas não tinha muita variedade de livros.

Esbarramos, então, em uma questão apontada por Cosson (2018), que é a forma em que as bibliotecas das escolas brasileiras se encontram, segundo o autor: “a biblioteca, quando existe, **é sinônimo de sala do livro didático**, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções antigas e reduzidas” (Cosson, 2018, p.32, grifos nossos). Dessa forma, com bibliotecas que não possibilitam a entrada e a permanência dos estudantes em seu interior, os professores de língua portuguesa e literatura esbarram em mais um empecilho para propiciar a leitura literária aos seus educandos.

Perguntamos se os estudantes possuíam algum(ou alguns) gênero(s) literário(s) favorito(s)? e caso sim, que nos citassem quais. As respostas aparecem no quadro a seguir:

Quadro 5 - Gênero literário favorito

Possui gênero literário favorito	Não possui gênero literário favorito
Estudante A: Romance, fantasia, aventura, suspense etc. Estudante B: Sim, romance. Estudante C: Sim, romance, suspense, fantasia e <i>Dark</i> romance. Estudante D: Histórias de romance, contos e poesia. Estudante E: Poesia. Estudante F: Poesia e poemas. Estudante G: Distopia, romance e suspense.	Estudante A: Não Estudante B: Acredito que não, mas prefiro ler algo relacionado a Deus. Estudante C: Gosto só de livros bíblicos.

Fonte: Dados da pesquisa. (2024)

De acordo com as respostas elencadas, podemos inferir que o gênero preferido dos leitores dessa turma é o romance, seguido por poesia, fantasia, suspense, entre outros. Por ser o romance o gênero mais trabalhado na escola, é provável que parte dos estudantes sejam influenciados por tal fato. Ademais, em pesquisa⁸ recente conduzida pelo site os melhores livros (OML) os participantes também afirmaram ter o romance como preferência. É interessante pontuar, também, que os interesses de leitura são bem variáveis nesse grupo, fornecendo ao professor inúmeras possibilidades de trabalhar com os mais variados gêneros.

Questionamos se os estudantes possuíam, em casa, algum acesso a obras literárias, se sim, que eles citassem e/ou comentassem quais. As respostas seguem no quadro a seguir:

Quadro 6 - Acesso a obras literárias em casa

Possui acesso? Se sim, quais obras?	Não possuía acesso
Estudante A: Sim, qualquer obra que queira. Estudante B: Sim, mangás. Estudante C: Sim. O lado feio do amor, a divina comedia e o grande conflito. Estudante D: Sim, recentemente comprei alguns livros da coleção: de sangue e cinzas, e outros livros com a mesma temática. Estudante E: Sim, por lugares incríveis e imperfeitos, são um dos meus favoritos. Estudante F: Sim, O Diário de Anne Frank. Estudante G: Sim, C.s Lewis, Collen Hoover, Charles Spurgeon. Estudante H: Stowe, da escritora de Giovanna Vaccaro. Estudante I: “Para onde vão as sombras” da Jadna Alana. Estudante J: A guerra dos tronos (<i>Game of Thrones</i>) de George R. R. Martin.	Estudante A: Não possuo. Estudante B: Díficil. Estudante C: Não posso comprar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

⁸ Pesquisa conduzida pelo site OML, disponível na integra em:
<https://osmelhoreslivros.com.br/panorama-de-leitores-oml/>

As respostas demonstram que os estudantes têm as mais variadas preferências leitoras. No quadro acima, encontramos livros diversos, clássicos como “*A divina comédia*”, mas, principalmente, livros atuais, tidos como *best-sellers*⁹ pelos adolescentes, como os livros de “*A guerra dos tronos*” e os da autora Colleen Hoover¹⁰ que é um sucesso nas redes sociais, como o *Tiktok*¹¹ a *hashtag* #ColleenHoover nesta rede social tem cerca de 3,2 bilhões de visualizações.

Entre os estudantes que apontam não terem acesso a livros chama nossa atenção o estudante C que afirma não ter livros por não poder comprar. Tal afirmação nos rememora Dalvi (2013. P.75), que aponta que, muitas vezes, alunos que são economicamente menos favorecidos não têm acesso ao circuito literário, para a autora, esse acesso, por parte de alguns discentes, muitas vezes pode ser comparado a um “cruzeiro para as ilhas gregas”.

Indagamos, se os estudantes conheciam a escritora Clarice Lispector e se caso sim, se já havia lido alguma obra da autora, e caso lembrasse, citasse o nome da obra. Cerca de 10 alunos afirmam não conhecer ou não lembrar da escritora, conforme algumas respostas a seguir:

Estudante A: Não.

Estudante B: Não lembro.

Estudante C: Não, não conheço.

Percebemos, que, mesmo a escritora Clarice Lispector sendo uma das autoras brasileiras mais traduzidas no mundo¹², muitos discentes ainda não tiveram a oportunidade de conhecê-la.

Posteriormente temos os discentes que afirmam conhecer a escritora, mas que nunca a leram, conforme alguns exemplos a seguir:

⁹ Livro que é sucesso de vendas.

¹⁰ Autora de 22 romances e novelas, os livros de Colleen Hoover são associados às categorias Young Adult e New Adult, bem como a thrillers psicológicos e outros gêneros. Fonte: <https://www.publishnews.com.br/materias/2023/01/11/colleen-hoover-perfil>

¹¹ Rede social.

¹² No ano de seu centenário, Clarice Lispector é a escritora brasileira mais traduzida no mundo. Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55251306>

Estudante A: Sim, não que eu me lembre (de ter lido). **(Inserção nossa.)**

Estudante B: Sim, mas nunca li.

Estudante C: Conheço, mas nunca li.

Estudante D: **Conheço do clipe “Penhasco” da Luísa Sonza.** Mas nunca li obras dela. (Grifos nossos).

A resposta do estudante D, grifada, chamou nossa atenção em virtude do nosso desconhecimento acerca da relação entre Clarice Lispector e o referido *videoclipe*, por isso buscamos compreender tal relação. Em breve pesquisa no buscador eletrônico *Google* encontramos o videoclipe da cantora Luísa Sonza na plataforma *YouTube*.

Após assistirmos descobrimos que Clarice não é citada na música em nenhum momento, entretanto a cantora utiliza o vídeo para remontar os trejeitos de Clarice em sua clássica participação, e última entrevista da escritora, no Programa Panorama da TV Cultura em 1977.

No vídeo em questão a cantora Luísa aparece sentada em uma poltrona e com um cenário acinzentado atrás dela, como uma reprodução do cenário do programa que Lispector concedeu a entrevista, a similaridade ocorre por causa dos trejeitos que Sonza copia, conforme podemos observar a seguir:

Figura 13 - Clarice Lispector entrevista TV Cultura



Fonte: Captura de tela do *YouTube* (2024). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1I2EVnU&t=788s>

Figura 14 - Luísa Sonza em videoclipe "Penhasco".



Fonte: Captura de tela do *YouTube* (2024). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=o5Sg1dlaHCU>

Rememoramos que nenhuma obra é isolada, ela é também outras, ademais, percebemos, conforme Jauss (1994), em sua segunda tese, que sempre existe um saber prévio do leitor, saber esse que é essencial para o leitor experienciar a literatura. Segundo o autor, nenhuma obra é uma novidade absoluta para aquele que a lê, mas parte das experiências de vida do leitor.

Por fim, alguns estudantes afirmam ter lido algumas obras da autora e citam-nas, conforme vemos a seguir:

Estudante A: Sim. Sim, “a hora da estrela” e “felicidade clandestina”.

Estudante B: Sim, já li sim, “a hora da estrela”.

Estudante C: Sim, “A Hora da Estrela”.

Estudante D: Sim, li “a hora da estrela”.

Observamos que a obra mais citada pelos alunos foi “*A hora da estrela*” (1977), talvez tal fato ocorra em virtude de a obra ser tida como indispensável ou obrigatória para vestibulares e ENEM, como o Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da Universidade de Pernambuco (UPE), conforme podemos verificar:

Figura 15 - Obras listadas para o vestibular seriado da UPE

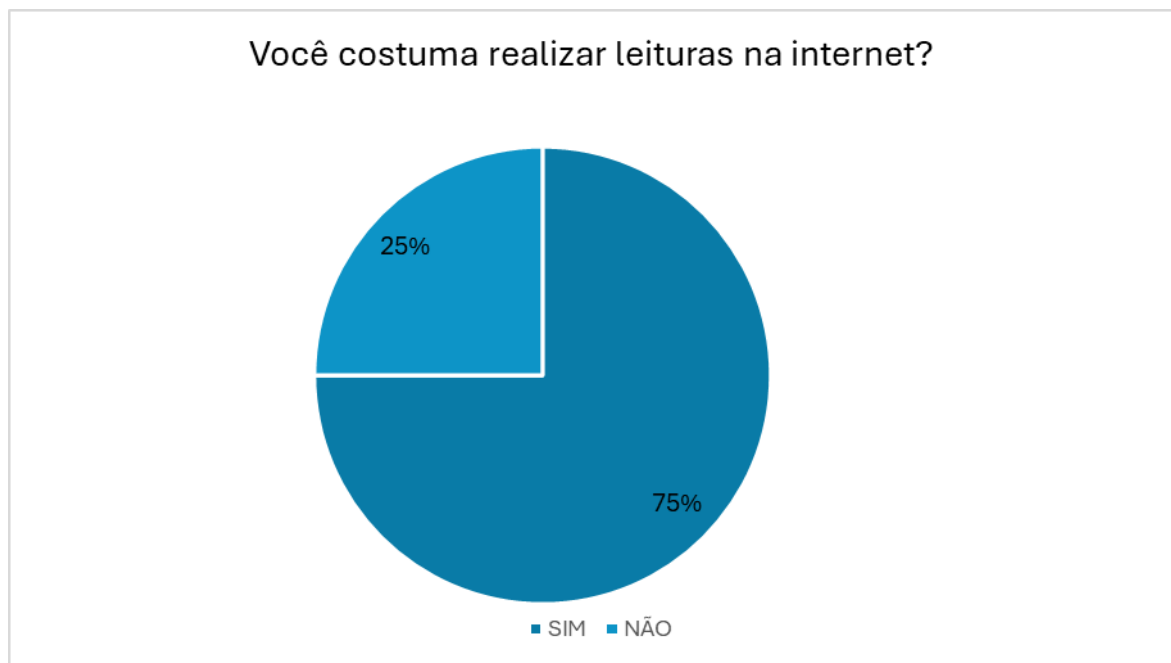
1. CARRERO, Raimundo. **A História de Bernarda Soledade**. Recife: Editora Bagaço, 2005.
2. LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
3. MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. Alfaguara Brasil, 2007.
4. RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
5. ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
6. SUASSUNA, Ariano. **A Farsa da Boa Preguiça**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

Fonte: Edital SSA. Disponível em: <https://processodeingresso.upe.pe.gov.br/>

Entretanto, tendo em vista que alguns estudantes já leram a obra da autora podemos inferir que o “*horizonte de expectativas*” (Jauss, 1994) desses é diferente daqueles discentes que não a leram, nessa perspectiva cabe ao educador partir daquilo que o aluno já conhece, para enfim oferecer o que ele desconhece, proporcionando, assim, a ampliação do seu horizonte de expectativas.

Perguntamos, se os estudantes costumam realizar leituras na internet, 27 (75%) alunos responderam que sim e apenas 9 (25%) estudantes responderam que não, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Rotina de Leitura dos discentes



Fonte: Dados da pesquisa. (2024)

Pedimos que os discentes indicassem os *sites* que utilizam para realizar leituras, e os estudantes indicaram alguns conforme lista a seguir:

Estudante A: *Kindle*, portal domínio público, biblioteca Nacional digital do Brasil.

Estudante B: Leio em sites de mangás.

Estudante C: *Wattpad*.

Estudante D: Costumo fazer leitura no *Instagram*.

Estudante E: *Wattpad* e *telegram*.

Estudante F: *Play* livros, *telegram*, google drive etc.

Percebemos que os estudantes confundem *sites* com redes sociais, aplicativos de mensagens ou leitor digital, uma vez que, o *Kindle* é o leitor digital da *Amazon*, o *Instagram* é uma rede social, o *Telegram* é um serviço de mensagens, o *Google Drive* é o armazenamento do *Google*, o *Wattpad* é uma plataforma para publicação e leitura de histórias e o *Play* livros é um aplicativo para compra de livros.

Dessa forma, apenas um estudante nos apontou que realiza leituras em *sites*, que foi o estudante B que afirma realizá-las em *sites* de mangás, mas não nos informa o *site*.

Por fim, questionamos como o estudante enxerga e avalia as suas aulas de literatura na escola, se as aulas de Literatura são dinâmicas, se o professor de Literatura trabalha com o livro didático em sala de aula, e se o estudante se sente motivado para leitura e escrita de textos literários nas aulas de literatura.

Separando, então, as respostas temos inicialmente os estudantes que se sentem motivados com as aulas de literatura e com a forma que a professora aborda os livros e o conteúdo:

Estudante A: Aula de literatura na escola é ótima, são dinâmicas, a professora usa livro, me sinto muito motivada para a leitura e escrita em horário de aula.

Estudante B: As aulas são muito ricas de assunto e temos grande aproveitamento. Podendo debater sobre alguns autores clássicos, utilizamos o livro frequentemente e a professora nos motiva a desenvolver a escrita.

Estudante C: As aulas são muito boas e dinâmicas, minha professora é muito divertida e nos apresenta obras bastante interessantes, nos motivando a fazer parte desse mundo literário.

Entretanto, também obtivemos como apontamentos que mesmo as aulas de literatura sendo consideradas “divertidas”, alguns estudantes não se sentem entusiasmados com a leitura, segundo eles:

Estudante A: Sendo bem sincera, acho as aulas de literatura até que divertida, só por causa da professora e de algumas obras engraçadas, mas **acho que a variedade de livros é escassa e as temáticas me deixam entediada.** (Grifos nossos).

Estudante B: Às vezes é com o livro, e **não gosto muito de livros da escola não, não me sinto motivada pra ler esse tipo de livro.** (Grifos nossos).

Nesse sentido, propor atividades que tragam textos dos mais variados gêneros pode vir a estimulá-los, além disso, com o perfil literário da turma traçado o educador pode partir de textos que os discentes possuem mais facilidade ou

preferência, para enfim caminhar para textos mais densos ou obras do cânone literário, por exemplo. Assim, o efeito (Iser, 1999) do texto será alcançado, e não será visto como entediante ou vazio de sentidos e significado.

Desse modo, as aulas de literatura propiciarão não “apenas o encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2020, p. 189) mas que desse encontro o aluno articule a pergunta que ela (a obra) responde. Após esse breve levantamento do perfil leitor dos discentes, traçamos a seguir o planejamento da sequência didática.

5.2 PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: CONEXÕES COM A SEQUÊNCIA BÁSICA

No planejamento didático da sequência didática, contemplamos como público-alvo alunos do 3º ano do Ensino Médio, buscando trabalhar o conceito de contos e REA, as principais características, e a explanação de exemplos representativos, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Além disso, alicerçados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), buscamos contemplar competências e habilidades específicas. O planejamento da sequência na íntegra encontra-se no Apêndice 1.

A sequência foi elaborada seguindo a proposta de sequência básica de Cosson (2018), com uma pequena alteração que é a adição de uma etapa final de produção da animação, ademais seguimos as etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e escrita. A etapa de motivação consiste em “preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2018, p.54). Esta etapa pode ser feita através de perguntas que antecedem a leitura do texto e que sejam vinculadas a temática da obra, a motivação pode ser realizada de forma oral ou escrita, ficando a cargo do professor a escolha.

A introdução deve ser breve e possui como função principal a apresentação do autor e da obra, nesse realizaremos a apresentação de Clarice Lispector, dando ênfase a parte da vida da autora em Pernambuco tendo em vista a relação do Recife com as obras trabalhadas, “*Felicidade clandestina*” e “*Restos do carnaval*”.

Ademais, esperamos a partir de levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes, identificar o horizonte de expectativa dos mesmos e observar os efeitos que os contos produzirão neles.

A etapa de leitura serve para que o educador consiga auxiliar o aluno durante o processo e não vigiar a leitura (Cosson, 2018, p.62), nesse sentido, a leitura foi proposta em dois formatos: primeiro, a leitura individual de cada aluno, posteriormente, a leitura em grupos de trabalho. Nesse caso, ligamos a etapa de leitura com a de interpretação, pois a leitura em grupo e a discussão posterior servem para “ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2018, p.66), uma vez que “o texto literário é um labirinto de muitas entradas” (Cosson, 2018, p.65).

A última etapa proposta é a de produção da animação, na qual os alunos podem usar a criatividade para recontarem os contos de acordo com suas percepções, tendo em vista que “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2018, p. 17).

5.3 A INTERAÇÃO DOS DISCENTES LEITORES COM OS CONTOS DE CLARICE: DA LITERATURA AOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS - REA NA CULTURA DIGITAL

Após a realização do planejamento da sequência, deu-se início a parte prática com a aplicação. Dividimos as visitas para realização da seguinte maneira:

Na primeira visita explicamos como seria a pesquisa e fornecemos os termos aos estudantes.

Na segunda visita iniciamos a aplicação da sequência, aplicamos o Roteiro de Avaliação Diagnóstica – RAD e iniciamos a ativação de conhecimentos prévios da turma perguntando aos estudantes se eles conheciam o gênero conto, quais seriam as características desse gênero, se eles lembravam de algum conto que

leram, entre outros. Com as respostas dos discentes criamos um mapa mental no quadro.

Posteriormente apresentamos aos discentes uma breve apresentação sobre o gênero conto e sobre o que seriam Recursos Educacionais Abertos - REA. Explicamos como se daria a produção colaborativa, e que eles produziram uma animação a partir dos contos "*Felicidade clandestina*" e "*Restos do carnaval*," de Clarice Lispector. Apresentamos, brevemente, a ferramenta *SCRATCH* que seria utilizada por eles.

Na terceira visita ocorreu a leitura dos contos selecionados. Iniciamos lendo os títulos dos contos e perguntando aos discentes do que eles achavam que se tratavam os contos, em busca de entendermos os horizontes de expectativas da turma, os que opinaram sugeriram sobre o conto "*Restos do carnaval*":

Estudante A: ser algo do carnaval.

Estudante B: o fim do carnaval, o resto.

E, para o conto "*Felicidade clandestina*", os discentes sugeriram:

Estudante A: uma felicidade errada.

Estudante B: felicidade de fora, que não pode sentir direito.

Podemos perceber que nossos leitores-destinatários fazem inferências acerca da temática dos contos, assim, eles já possuem horizontes de expectativas pré-estabelecidos e a partir de agora, traçamos a ampliação desse horizonte, já que, segundo Jauss (1994), essa ampliação ocorre a partir da superação do horizonte já estabelecido.

Os estudantes realizaram, de modo individual, a leitura dos contos. Posteriormente, fizemos um breve levantamento do que eles acharam dos contos, se eles achavam que haviam correspondido as ideias que eles apontaram no início e realizamos então a leitura coletiva dos dois contos.

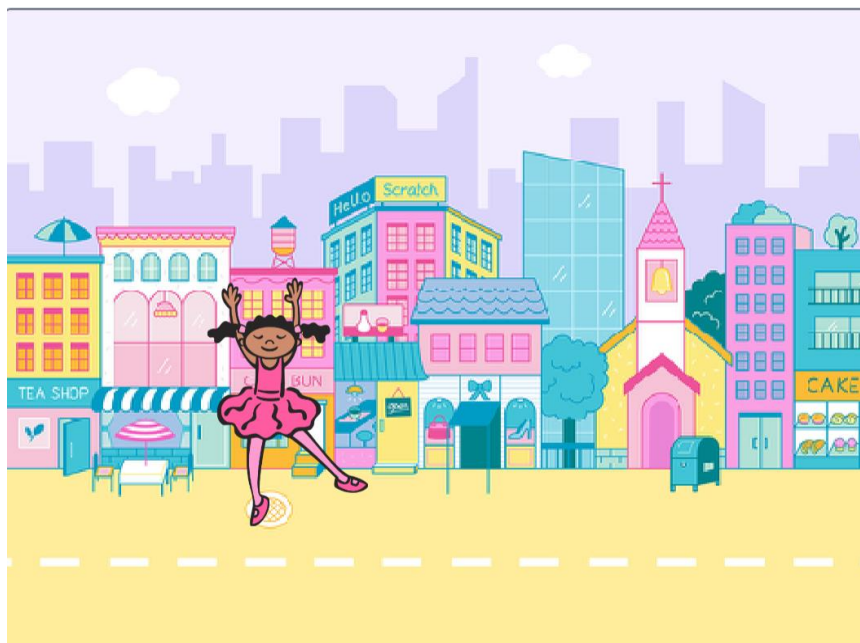
Em grupos, os discentes começaram a pensar em como fariam as animações, como a sala de informática da escola não estava funcionando, os discentes foram liberados para usarem o telefone e tinham disponíveis alguns *notebooks*. Combinamos, então, o prazo de entrega das animações para a semana seguinte. Realizamos a apresentação das animações, que gerou nos estudantes muita leveza, tornando-se um momento descontraído, mas também de investigações.

O grupo que fez a leitura do conto “*Restos do carnaval*” elaborou a sua animação explorando a utilização da imagem de uma menina diferente daquela do conto, uma vez que era uma releitura da obra utilizando a plataforma *SCRATCH*.

Ao contrário do conto em que entendemos que a protagonista tinha os cabelos lisos e não gostava “mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto” (Lispector, 2016, p. 225) na animação produzida pelos estudantes a protagonista é uma menina negra com cabelos cacheados.

Ainda em relação as diferenças trazidas pelos adolescentes, na animação a protagonista consegue ir ao carnaval, podemos verificar na imagem a seguir, que os estudantes fantasiaram a personagem de bailarina e ela está dançando nas ruas.

Figura 16 - Produção inspirada em “*Restos do carnaval*”.



Fonte: Produção dos discentes com apoio da plataforma SCRATCH (2024).

Posteriormente, nesta animação, a protagonista encontra-se com um garoto que também parece estar no carnaval, rememorando o conto, onde a protagonista encontra-se com um garoto:

Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar (Lispector, 2016, p.226).

Figura 18: Produção dos discentes inspirada na leitura de “*Restos do carnaval*”.



Fonte: Produção dos discentes com apoio da plataforma SCRATCH (2024).

Nesta imagem, percebemos que os estudantes mesmo fazendo uma releitura apresentam elementos do conto, verificamos a presença de um garoto, mas contrariando o que acontece no conto, onde a protagonista é coberta por confetes, aqui o menino presenteia a protagonista em cena com flores.

Inferimos que os estudantes, ao perceberem a felicidade da protagonista em se perceber uma rosa, “E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa (Lispector, 2016, p.226)” resolveram fazer com que a garota fosse presenteada com flores.

A equipe que produziu a animação baseada no conto “*Felicidade clandestina*” apresentou personagens também fisicamente diferentes daqueles que conhecemos no conto.

Figura 17 - Produção inspirada em "*Felicidade clandestina*"



Fonte: Produção dos discentes com apoio da plataforma SCRATCH (2024).

Figura 18 - Continuação da produção inspirada em "*Felicidade clandestina*".



Fonte: Produção dos discentes com apoio da plataforma SCRATCH (2024).

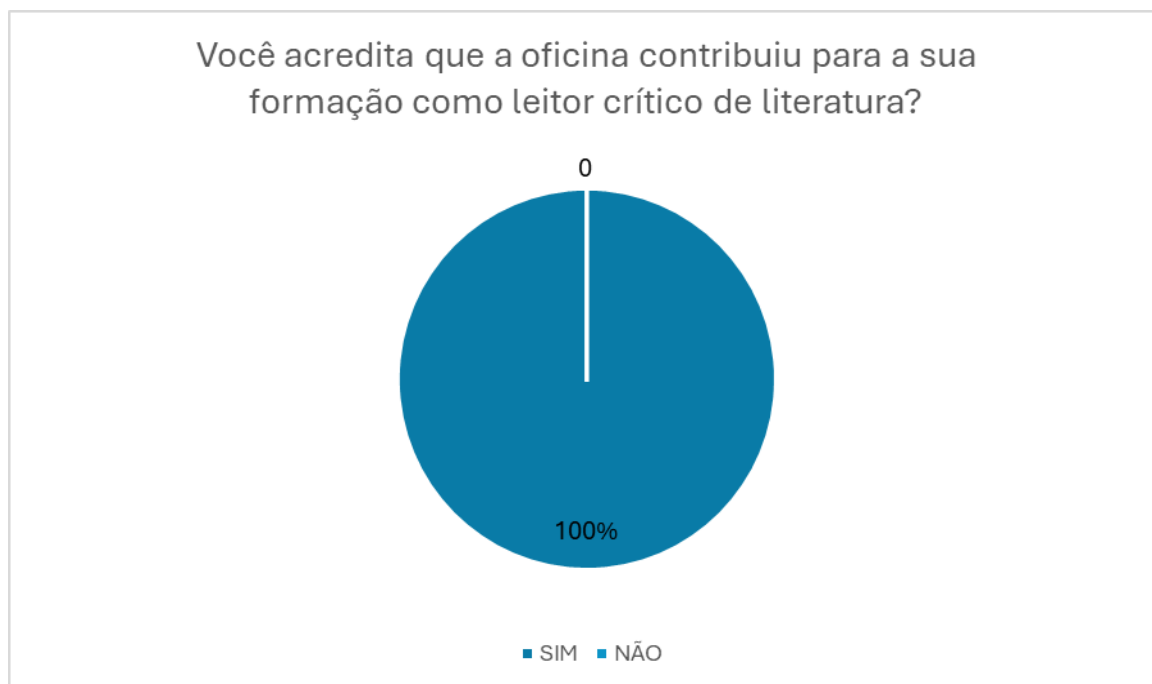
Percebemos que na produção inspirada no conto “*Felicidade clandestina*”, a protagonista idealizada pelos discentes também aguarda um livro, mesmo que seja totalmente diferente fisicamente da protagonista narrada no conto, o que revela autoria dos discentes.

Mediante tais produções percebemos que os educandos entram no jogo, quando se envolvem com a leitura ofertada. Além disso, observamos também que é necessário englobar práticas de letramento que estejam inseridas na cultura digital. Isso se tornará mais perceptível na próxima seção, na qual discutiremos as avaliações dos discentes.

5.4 A INTERAÇÃO DOS DISCENTES COM OS CONTOS “*RESTOS DO CARNAVAL*” E “*FELICIDADE CLANDESTINA*”

Posteriormente, a aplicação da sequência, iniciamos a análise do Roteiro Literário Final com os depoimentos dos estudantes. Nossa primeira pergunta nesse documento investigativo questionava se o estudante acreditava que a oficina contribuiu para a sua formação como leitor crítico de literatura.

No dia da aplicação do Roteiro Literário Final apenas 26 alunos estavam presentes na sala, e nossa primeira questão indagava se o discente acreditava que a oficina contribuiu para a sua formação como leitor crítico de literatura. Todos os alunos responderam que a oficina contribuiu para sua formação como leitor/a crítico/a de literatura, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Contribuições da oficina

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após, perguntamos, então, se, caso o estudante tenha respondido sim na questão anterior, que ele nos falasse de que forma a oficina contribuiu para a formação dele como leitor/a crítico/a de literatura. Como resposta a essa pergunta, obtivemos alguns dos seguintes depoimentos:

Estudante A: foi legal ler o conto e fazer a animação, dar voz aos personagens é muito bom.

Estudante B: eu já conhecia felicidade clandestina na oficina conheci restos de carnaval e gostei muito.

Estudante C: gostei muito de usar a ferramenta nova e ficou mais fácil reler o texto assim.

Diante das respostas percebemos que os discentes se engajaram na leitura dos contos e realizaram suas inferências. Gostaríamos de destacar a resposta do discente A, que comenta sobre a realização da animação, e de “dar voz aos personagens”, rememoramos aqui Iser que pontua que a satisfação ao receptionar uma, ocorrerá, quando o receptor participar “da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada” (Iser, 1996, p.95).

Assim, valorizando o protagonismo do educando, concordamos com Rouxel (2017) ao concluirmos que a atenção que damos ao aluno, quando deixemos que este fale, opine, favorece seu interesse e envolvimento com a leitura.

O professor pode e deve estimular os discentes a trazerem seu ponto de vista sobre as leituras realizadas, a dialogar com o texto. O estudante C, por exemplo, nos informa que releu o texto e nós em nenhum momento pedimos isso, mas, talvez, na intenção de apreender melhor os sentidos do conto o estudante o relê.

Questionamos os discentes sobre como eles avaliam os contos trabalhados na oficina na oficina. Novamente todos os estudantes avaliaram positivamente e marcaram que gostaram dos textos selecionados. Elaboramos, também, uma questão aberta, em que os discentes poderiam opinar da seguinte forma, se o discente respondeu que não gostou, pedimos que ele explicasse os pontos que o levaram a não se identificar com os textos trabalhados na oficina literária. Como nenhum estudante marcou que não gostou, essa pergunta não teve respostas.

Por fim, pedimos que os estudantes deixassem comentários sobre a oficina realizada. Orientamos estes a elaborar um comentário, tentando avaliar, de modo geral, o trabalho realizado na oficina literária. Pedimos que os discentes considerassem os contos trabalhados, os recursos didáticos, enfim, tudo o que destacavam, positivamente ou negativamente, com o trabalho realizado na oficina literária e que deixassem, também, sugestões para próximas atividades deste tipo em sua escola.

Como respostas obtivemos as seguintes contribuições elencadas por aproximação:

Estudante A: eu aprendi muito, mas não gostei muito do programa porque não tem muitas opções de coisas.

Estudante B: foi muito divertido, eu gostei dos textos, mas o *scratch* falta coisa, não tinha livro como objeto, ficou faltando coisa na animação.

Percebemos que os discentes participaram como leitores ativos dos contos, e da parte da criação na plataforma, os discentes apontam algumas falhas, como falta de objetos, ou de “coisas” estudante A. Logo, entendemos que o *SCRATCH* não é perfeito, podendo ser aperfeiçoado.

Também obtivemos como respostas:

Estudante A: eu gostei do texto, fiquei com raiva da menina que tinha o livro e não emprestava, o texto é legal.

Estudante B: eu já tinha lido a hora da estrela, foi bom ler um texto menor de Clarice.

Estudante C: gostei muito do texto e também de fazer a animação com voz, isso é muito legal, queria que tivesse mais vezes.

Estudante D: foi muito bom a gente contar a história, gostei muito.

Estudante E: eu gostei, a menina teve muita paciência, eu não tenho muita não, ficar indo todo dia atrás da mesma coisa, mas foi bom que ela conseguiu o livro.

Essas respostas nos apontam muitos caminhos, vamos inicialmente nos ater ao estudante A que levado pela identificação com a menina protagonista do conto fica com raiva da filha do dono da livraria. A leitura, enquanto experiência, nos afeta. É também parte daquilo que acreditava Jauss (1994), que uma obra está viva à medida em que se atualiza, a partir da leitura realizada por novas gerações.

Dialogamos, aqui, também com Zilberman e Silva (2008, p. 23) que afirmam que a literatura provoca naquele que lê um duplo efeito: “aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior”.

O estudante E, por sua vez, também parte da identificação com a protagonista, mas nesse caso revela não ter tanta paciência quanto a menina do conto. Aqui, dialogamos com Iser (1996) quando este aponta que o sentido de um texto não é apenas explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. Ambos os estudantes A e E experimentaram o texto a partir do efeito que este causou neles. Dialogando novamente com Iser (1996), percebemos que o processo de leitura realizado pelos discentes foi integral, uma vez que esse processo reúne: “[...]desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (Iser, 1996, p.13).

Agora se observamos a resposta do estudante B, que dá ênfase ao tamanho do texto, podemos, então, pensar que o trabalho com contos é uma possibilidade interessante. Dialogando com Silva (2003), acreditamos que a inserção nas aulas de Literatura de narrativas mais curtas, como os contos, pode apoiar o trabalho do educador, uma vez que os discentes podem ter mais interesse e envolver-se mais nesse processo.

Assim, o Roteiro Literário Final, nos possibilitou enxergar que a experiência é a chave para a leitura tornar-se um prazer, uma vez que o texto possibilitou aos discentes a possibilidade de exercerem suas capacidades de causar ou não identificação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura, ainda permeado de paradigmas (Cosson, 2020), pode ser transformado em um jogo literário em que escola e alunos saem ganhando. A leitura literária, ganhará espaço, quando os horizontes de expectativas dos alunos forem levados em consideração, e estes experienciarem os efeitos da obra literária.

Nesse ínterim, ao retomarmos os objetivos propostos nessa investigação, observamos que o mapeamento de portais de Recursos Educacionais Abertos – REA para possível apoio de planejamentos didáticos no campo artístico-literário nos retornou com três resultados, e dois destes, o MECRED e o RELiA possuem ampla gama de recursos para as mais diversas propostas. Ademais, identificamos que esses recursos podem apoiar as mediações pedagógicas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de materiais disponíveis nos mais diversos meios e formatos. Entretanto, cabe destacar que o uso pedagógico de REA depende da iniciativa e dos objetivos didáticos dos educadores.

Ressaltamos, ainda, que esse mapeamento nos possibilitou o contato com a ferramenta *SCRATCH*, utilizada por nós para a proposta didática, e que, oferece muitas possibilidades aos educadores, tendo em vista que a linguagem de programação possibilita a ação prática dos estudantes na criação de histórias ou animações, além de oportunizar que os discentes atuem de maneira colaborativa e em rede. O uso do *SCRATCH* nos fez perceber que os alunos, quando engajados corretamente, não só realizam aquilo que foi sugerido, como também apontam a possibilidade de melhorias, ou a ausência daquilo que consideram importante.

No nosso segundo objetivo específico desenvolvemos uma sequência didática abordando os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, com o apoio de Recursos Educacionais Abertos. Desse modo, a proposição da sequência nos possibilitou enxergar que o gênero conto, tendo como característica sua breve extensão e concisão, vem ganhando espaço no mundo contemporâneo, cabendo assim aos docentes, apresentarem o gênero em sala, principalmente por vivermos em uma era em que os discentes realizaram leituras com poucos cliques. Entretanto,

gostaríamos de ressaltar que não estamos, aqui, enfatizando o fazer literário se limite apenas a este gênero, estamos sugerindo que os educadores ofereçam mais possibilidades de trabalho com esse tipo de narrativa, mais curta, na escola.

Ademais, estudar os contos “*Felicidade clandestina*” e “*Restos do carnaval*”, de Clarice Lispector, nos levou a enxergar as possibilidades do trabalho com os textos da autora, no viés do ensino de Língua Portuguesa, bem como nas aulas de Literatura, uma vez que os contos de Clarice Lispector abordam temáticas que podem levar os discentes do Ensino Médio a uma identificação com os textos literários.

Além disso, elaborar o planejamento didático para realização da sequência possibilitou um novo olhar sobre o letramento literário na escola, principalmente, na perspectiva de tornar o aluno ativo na produção de sentidos pós leitura, entendendo que o texto vem cheio de possibilidades, e fazem o leitor entrar no jogo e ampliar seu horizonte de expectativas.

A avaliação das percepções dos discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a sequência didática aplicada, nosso terceiro objetivo, nos possibilitou compreender, que se o texto literário for utilizado considerando o efeito que ele pode causar nos leitores, podemos ter como resultados estudantes cada vez mais motivados.

Assim, ao retomarmos nossa hipótese inicial, de que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio não têm sido estimulados à interação com os contos de Clarice Lispector em práticas de letramentos literários em sintonia com as potencialidades de releituras a partir de Recursos Educacionais Abertos – REA, concluímos que a oferta de textos mais breves, como os contos, deve ser ampliada, bem como a possibilidade dos discentes entrarem em contato com os contos de Clarice Lispector, e não apenas com seus romances que aparecem em listas de vestibulares.

Assim, acreditamos, que o uso de Recursos Educacionais Abertos, com foco em práticas de letramentos literários, pode vir a ser um fator primordial para avançarmos nas aulas de literatura, tornando-as mais dinâmicas e criativas, principalmente pela possibilidade de colocar o aluno como autor desse processo.

A aplicação da sequência na escola, e o relato dos discentes por meio das respostas aos dois roteiros, nos apontam possíveis caminhos para o trabalho com Literatura na escola. Chamou nossa atenção que os discentes possuem rotina de leitura, o que nos leva a concluir que estes leem quando devidamente engajados. É preciso, portanto, que os educadores, estejam cada vez mais abertos à novas formas de ensinar literatura e de engajar os discentes.

Inserir os contos no cotidiano dos discentes nos mostra que os discentes conseguem interagir com narrativas curtas de maneira ampla, o que pode ser constatado nas respostas aos questionários. Dessa forma, esperamos que o gênero se faça cada vez mais presente nas escolas e contribua para a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

Por fim, esperamos que a presente pesquisa contribua para que o aluno-leitor seja cada vez mais ativo no processo de leitura literária e que a leitura no espaço escolar ocupe seu devido lugar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. J. **As mulheres negras de um Nordeste em trânsito em "As mulheres de Tijucopapo"**: uma proposta pedagógica. 2018. 235f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3263> Acesso em: 17 nov. 2023.

AMIEL, T.; OREY, M.; WEST, R. Recursos Educacionais Abertos (REA): modelos para localização e adaptação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, p. 112–125, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i0.1206. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1206> . Acesso em: 11 jun. 2023.

ANDRADE, A. de O. **A recepção da sátira na escola**: entre a poesia e a prosa. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/11806> Acesso em: 12 nov. 2023.

ARAÚJO, F. S. **A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/897> Acesso em: 10 nov. 2023.

ARRUDA, K. B. de. **Letramento literário na escola**: um exercício de leitura pela zooliteratura. 2018. 142f. Tese (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3068> Acesso em: 9 nov. 2023.

BADÚ, L. F. A. S. **Entre textos literários e outras linguagens**: diálogos para a formação de leitores em uma escola técnica. 2021. 237 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3791> Acesso em: 15 nov. 2023.

BARBOZA, L. M. O. **"Eu não sabia que podia fazer isto"**: poesia em performance na formação de leitores adolescentes. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil,

2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17920>
Acesso em: 21 dez. 2023.

BARTHES, R. **Aula**. Editora Cultrix, 2004.

BOSI, A. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. *In*: BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1989, p. 7-22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
Acesso em: 10 out. 2023.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**, v. 3, p. 235-263, 1995.

CARDOSO, F. M. **Letramento literário**: práticas envolvidas nos mitos e lendas. 2019. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/668> Acesso em: 10 nov. 2023.

COLASANTI, M. De ouvido sempre atento. *In*: ANDRUETTO, M. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 1ª ed. 6ª reimpressão. 2023.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: BRASIL. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 55-68, 2010.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Revista Letras & Letras** - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em: 15 mai. 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, T. **Negrinha na sala de aula**: estímulo ao preconceito ou à reflexão? – 2020 – 152 f. Dissertação. Mestrado em Letras – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas. Orientador: Marcelo Lachat. Coorientadora: Francine Fernandes Weiss Ricieri. Disponível em:

<https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/cc08938c-2fca-4c05-9f5e-b4c4a2bf8098/content> Acesso em: 16 dez. 2023.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.67-97.

DEVIDES, M. M. **Leitura literária e interculturalidade**: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico. Assis, 2022. 180 f.: il. **Tese de Doutorado** - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/efe579ee-5fbf-46b3-a655-b5ae5597b32d/content> Acesso em: 12 nov. 2023.

DIEGOLI, R. C. **Os jovens e a leitura**: uma experiência com alunos do ensino médio. Dissertação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/10554a60-87d0-4e68-b3d9-a8ba91bc0238> Acesso em: 21 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

FURTADO, D. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília, DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/564609/3/Guia%20de%20bolso%20REA_vf_tela.pdf Acesso em: 17 nov. 2023.

GONÇALVES, M. **Contribuições das redes sociais livrescas para a sociabilidade literária**. 2022. 173 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1889> Acesso em: 8 nov. 2023.

GONSALES, P.; SEBRIAM, D.; MARKUN, P. **Como implementar uma política de Educação Aberta e Recursos Educacionais Aberto (REA)**: guia prático para gestores. São Paulo: Cereja Editora, 2017.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996. 191 p.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999. 200 p.

ISER, W. O jogo do texto. *In*: JAUSS, H. R. [et al]. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: JAUSS, Hans Robert [et al]. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a, p. 43-61.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. *In*: JAUSS, Hans Robert [et al]. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 47 p. 203-228, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/YtMfqvqScqGdwBBHQc7rDPR/abstract/?lang=pt> Acesso: 10 out. 2023.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 47, p. 203–228, 2016. DOI: 10.1590/2316-40184710. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10098> . Acesso em: 19 out. 2023.

KOSCHIER, J. T. **“Trouxeste a chave?” A recepção das obras literárias nos Diários de Leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS)**. Tese (Doutorado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. *In*: LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LISPECTOR, C. Restos do carnaval. *In*. LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar**: centro de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MILLIET, S. **Diário crítico de Sérgio Milliet**. São Paulo: Martins, 1981.

MOISÉS, M. **História da Literatura Brasileira**: Modernismo. São Paulo: Cultrix, 1989.

MOISÉS, M. **A criação literária**: poesia e prosa. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOSER, B. A lost interview with Clarice Lispector. **The New Yorker**. 13 feb. 2023. Disponível em: <https://www.newyorker.com/culture/the-new-yorker-interview/a-lost-interview-with-clarice-lispector> Acesso em: 20 jan. 2024.

NASCIMENTO, C. A. S. **Repertório leitor e a transformação do horizonte de expectativa na leitura do poema**, 2020 254 f. Orientador: Jair Lopes Júnior. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/profk/Downloads/nascimento_cas_me_bauru.pdf Acesso em: 12 nov. 2023.

NETO SEGUNDO, R. M. **Amores diversos em sala de aula**: leitura e recepção de contos por alunos do ensino médio. 2021. 266 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4088> Acesso em: 21 dez. 2023.

OLIVEIRA, C. M. **Literatura no ensino médio**: a recepção da obra Minha vida de menina, de Helena Morley. Orientador: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira. 2020. Dissertação (Mestrado). Letras – FCLAS, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020. 166p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4b374719-90a0-461a-b9b1-6434bc702825/content> Acesso em: 23 dez. 2023.

PAULINO, M. G. R.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÖSING, T; ZILBERMAN, R. (Org). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEIXOTO, S. M. **O legado de Cora Coralina**: um estudo da recepção de sua poesia entre alunos do ensino médio. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua,

Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/765> Acesso em: 17 nov. 2023.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021. P. 11-18.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de *web2*. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219> Acesso em: 17 nov. 2023.

ROSENBAUM, Y. Olhares da inveja em dois contos de Clarice Lispector: foreign legion and Clandestine happiness. **Ide**. São Paulo, v. 40, n. 65, p. 49-64, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062018000100005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 27 jan. 2024.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A., REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, O. **A escritura de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SABINO, R. B. **Representações da morte em contos de Mia Couto**: vivências estéticas em sala de aula. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/18960> Acesso em: 12 nov. 2023.

SANT'ANA, M. F. **Passos Iniciais à formação do leitor literário**: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. 161 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4784> Acesso em: 15 nov. 2023

SANTOS, V. P. **A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense**: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental. 2019. 146 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste

do Paraná, Cascavel PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4785>
Acesso em: 14 nov. 2023.

SCHMIDT, D. F. O. **Construindo a identidade através da literatura latino-americana**: práticas e reflexões nas aulas de EJA do Ensino Médio. 168f. 2019. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/5335> Acesso em: 09 out. 2023.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC: 2001.

SILVA, I. **Interação texto-leitor na escola**: dialogando com os contos de Gilvan Lemos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7642> Acesso em: 07 mai. 2021.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

SILVA, I. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. Vol. I (1): 514-527p., 2003b. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf> . Acesso em: 07 mai. 2021.

SILVA, I. Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/709> Acesso em: 07 mai. 2023.

SILVA, I. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVA, I. Ensino de literatura na era digital: conexões ilimitadas com o *Reader-Response Criticism*. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 49235-49250, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13623> Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVA, J. C; AZEVEDO, L. C. Do método recepcional ao letramento literário: uma nova proposta de leitura do texto literário. **Interação**, v. 21, n. 1, p. 405-425, 2021.

Disponível em: <https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/143> . Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, J. C. **A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós:** uma reflexão sobre a expressividade da língua e da formação do leitor. Assis, 2020. 244 f.: il. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/02938a90-91b6-4a7f-9a04-1d7fce30adf3> Acesso em: 21 dez. 2023.

SILVA, K. L. **Construindo o humano:** o ensino de Arte e a produção da recepção estético-literária no Ensino Fundamental. 2022, 157 f. Orientadora: Flávia Ferreira da Silva Asbahr. **Dissertação** (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c420d496-12c0-4914-bbec-182fd4566746/content> Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, M. **Entre a linguística e a literatura:** percursos interdisciplinares. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 177-184, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/43> Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, M. R. **Ensino-aprendizado de literatura:** currículo, recepção e representações de estudantes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-25062021-154407/publico/MARIANA_ROSA_SILVA.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, M. C. R. da. **Leitura de contos de Paulina Chiziane em sala de aula:** uma experiência no ensino médio. 2018. 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12258> Acesso em: 09 out. 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 out. 2023.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STAROBINAS, L. **REA na educação básica:** a colaboração como estratégia de

enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. *In*: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

UNESCO/COL. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. Vancouver: COL, 2011.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605> Acesso em: 10 abr. 2023.

VILELA, S. O. M. **O conto fantástico na formação do leitor**. 2019. 118f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/802> Acesso em: 8 nov. 2023.

YOUTUBE. **Quero começar. Tiquequê e Barbatuques**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JHOaHqNGKbg> Acesso em: 15 jun. 2024.

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

ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea: estudos neolatinos**, v. 10, p. 85-97, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/GSVPrjyVzyWZ8LBxRt95vHz/> Acesso em: 15 jun. 2024.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo, SP. Global, 2008.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, R; SILVA, E. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo, SP. Global, 2008. p. 17-24.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 TCLE



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Pró-Reitoria de Pós-Graduação



Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa: **ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “Restos do carnaval” e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector.**

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Kaline de Lima Pedroza, residente em Sitio Areias do Junco, S/N, 55770-000 Vertentes- PE, telefone 81 997089280, e-mail: profkalinelima@gmail.com (inclusive o número está disponível para ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Ivanda Maria Martins Silva, Telefone: 81 9 8719-5668, e-mail: ivanda.martins@ufrpe.br

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

OBJETIVOS: O objetivo geral desta pesquisa é: investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “Restos do carnaval” e

“*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital. Quanto aos objetivos específicos, listamos os seguintes: 1) Mapear portais de Recursos Educacionais Abertos – REA para apoiar planejamentos didáticos no campo artístico-literário; 2) Desenvolver sequência didática para abordar os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector, na turma do 3º ano do Ensino Médio, com apoio de REA; 3) Avaliar as percepções dos discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a sequência didática aplicada.

Nessa perspectiva, a presente investigação é de natureza aplicada, pois trata-se de pesquisa-ação, desenvolvida por meio de estudo de campo em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados com os estudantes serão dois questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas, o questionário inicial conta com 12 questões e o final com 3 questões.

➤ **Esclarecimento do período de participação do (menor) voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

A pesquisa será realizada em 1 período de 1 mês, dividido em 4 visitas semanais (1x por semana) na escola durante as aulas de Língua Portuguesa da turma:

- Na primeira visita explicaremos a pesquisa e forneceremos os termos TCLE e TALE;
- Na segunda visita receberemos os termos assinados e aplicaremos o Roteiro de Avaliação Diagnóstica.
- Na terceira visita aplicaremos a sequência didática proposta;
- Na última visita aplicaremos o Roteiro Literário Final.

RISCOS diretos para o voluntário e o responsável: Considerando a natureza da pesquisa em questão, as especificidades dos participantes, como também minimizar algum momento de insegurança e respeitar a integridade física deles ao explanarem seus posicionamentos será adotado um espaço reservado diminuindo possíveis desconfortos pelo tempo exigido ou constrangimento pelos questionamentos durante a escrita do questionário. Salienta-se que os(as) participantes da pesquisa podem desistir sem ônus.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Ademais, em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 Art 17 VII (área humanas) salientamos que os participantes terão acesso aos resultados desta pesquisa (na forma da dissertação impressa) bem como nos meios digitais na referida escola em que a pesquisa ocorre

- **Riscos inerentes ao ambiente virtual:** Uma fase da pesquisa ocorrerá em ambiente virtual, no caso sites da internet, ressaltamos aqui alguns riscos que ocorrem nesse tipo de estudo, tais como: invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, não conhecimento da política de privacidade da ferramenta virtual a ser utilizada, forma de armazenamento dos dados virtuais, entre outros. Sendo necessário então mitigá-los, por meio do uso de antivírus, firewall, verificação do local em que fica armazenada a base de dados, nuvem e/ou computador, controle do banco de dados e pastas de arquivo com utilização de senhas, entre outros.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.**

Como benefícios teremos um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, possibilitando, assim, uma possível intervenção para o incremento dessa etapa de ensino.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, nos questionários, ficarão armazenados em pastas de arquivo e escaneadas em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Kaline no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, (ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br.

Assinatura do pesquisador (a)

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A
VOLUNTÁRIO**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo **ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “Restos do carnaval” e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector.** como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão
Digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE 2 TALE



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “Restos do carnaval” e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector.**

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Kaline de Lima Pedroza, residente em Sítio Areias do Junco, S/N, 55770-000 Vertentes- PE, telefone 81 997089280, e-mail: profkalinelima@gmail.com (inclusive o número está disponível para ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Ivanda Maria Martins Silva, Telefone: 81 9 8719-5668, e-mail: ivanda.martins@ufrpe.br

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

JUSTIFICATIVA: O avanço tecnológico e as inovações no campo da cultura digital trazem à tona a distância que existe entre o que se produz dentro e fora da escola. A escola, e, conseqüentemente, o ensino de literatura parecem não ter se adaptado e adentrado no mundo tecnológico, permanecendo permeados de paradigmas. As

práticas de letramentos estão sendo realizadas no ciberespaço, com apoio das tecnologias digitais. No entanto, a escola, ainda, parece estar desconectada dessas produções que circulam em outros meios e suportes tecnológicos. Neste cenário, propõe-se aqui estudar o ensino de literatura motivado por práticas que propiciem uma participação ativa dos discentes em processos de ensino e aprendizagem, considerando as relações entre literatura e educação. A escola precisa garantir uma educação que priorize a reflexão e o pensamento crítico, e a literatura atua como peça-chave e fundamental desse movimento reflexivo.

OBJETIVOS: O objetivo geral desta pesquisa é: investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital. Quanto aos objetivos específicos, listamos os seguintes: 1) Mapear portais de Recursos Educacionais Abertos – REA para apoiar planejamentos didáticos no campo artístico-literário; 2) Desenvolver sequência didática para abordar os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector, na turma do 3º ano do Ensino Médio, com apoio de REA; 3) Avaliar as percepções dos discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a sequência didática aplicada.

Nessa perspectiva, a presente investigação é de natureza aplicada, pois trata-se de pesquisa-ação, desenvolvida por meio de estudo de campo em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados com os estudantes serão dois questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas, o questionário inicial conta com 12 questões e o final com 3 questões.

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

A pesquisa será realizada em 1 período de 1 mês, dividido em 4 visitas semanais (1x por semana) durante as aulas de Língua Portuguesa da turma:

- Na primeira visita explicaremos a pesquisa e forneceremos os termos TCLE e TALE;

- Na segunda visita receberemos os termos assinados e aplicaremos o Roteiro de Avaliação Diagnóstica.
- Na terceira visita aplicaremos a sequência didática proposta;
- Na última visita aplicaremos o Roteiro Literário Final.

RISCOS diretos para o voluntário: Considerando a natureza da pesquisa em questão, as especificidades dos participantes, como também minimizar algum momento de insegurança e respeitar a integridade física deles ao explanarem seus posicionamentos será adotado um espaço reservado diminuindo possíveis desconfortos pelo tempo exigido ou constrangimento pelos questionamentos durante a escrita do questionário. Salienta-se que os(as) participantes da pesquisa podem desistir sem ônus. Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Ademais, em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 Art 17 VII (área humanas) salientamos que os participantes terão acesso aos resultados desta pesquisa (na forma da dissertação impressa) bem como nos meios digitais na referida escola em que a pesquisa ocorre.

- **Riscos inerentes ao ambiente virtual:** Uma fase da pesquisa ocorrerá em ambiente virtual, no caso sites da internet, ressaltamos aqui alguns riscos que ocorrem nesse tipo de estudo, tais como: invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, não conhecimento da política de privacidade da ferramenta virtual a ser utilizada, forma de armazenamento dos dados virtuais, entre outros. Sendo necessário então mitigá-los, por meio do uso de antivírus, firewall, verificação do local em que fica armazenada a base de dados, nuvem e/ou computador, controle do banco de dados e pastas de arquivo com utilização de senhas, entre outros.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.**

Como benefícios teremos um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, possibilitando, assim, uma possível intervenção para o incremento dessa etapa de ensino.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, nos questionários, ficarão armazenados em pastas de arquivo e escaneadas no computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Kaline no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo **ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “Restos do carnaval” e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector.** como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Impress
ão
Digital

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE 3 PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

-PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA-

1. TÍTULO DA SEQUÊNCIA

“Contos de Clarice Lispector: leituras e releituras possíveis”.

2. PÚBLICO-ALVO

3º ano do Ensino Médio.

3. EMENTA

Contos: conceito, características e exemplos representativos.

Clarice Lispector e contos selecionados da autora.

Scratch: como utilizar a ferramenta.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Conto (definição do gênero e exemplos);
- Leitura de contos e produção de animações a partir dos contos;
- Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.

5. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

HABILIDADES

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

6.OBJETIVOS

Geral

- ✓ Introduzir a cultura REA em aulas de Língua Portuguesa/Literatura no ensino médio.

Específicos

- ✓ Apresentar o gênero Conto;
- ✓ Possibilitar o contato dos alunos REA (Recursos Educacionais Abertos);

7.RECURSOS DIDÁTICOS

Contos; Celulares/ notebook; software de produção.

8. METODOLOGIA

ETAPA 1: duração variável (sugestão 2 ou 4 aulas).

Passo 1: No primeiro passo para a realização da oficina o educador irá apresentar-

se para a turma e realizar a ativação de conhecimentos prévios da turma, sobre o gênero a ser trabalhado, por meio de perguntas que instiguem os educandos (exemplos de possíveis questões):

- Vocês conhecem o gênero conto?
- Se sim, quais são as características?
- Quais autores e/ou contos vocês recordam que leram? Entre outros questionamentos a critério do educador. O professor também pode anotar as respostas dos alunos no quadro, criando um mapa conceitual. Após esse momento, o professor deve disponibilizar materiais introdutórios sobre o gênero trabalhado, além de exemplos representativos para os alunos.

Passo 2: O segundo passo será apresentar aos alunos o gênero (em *slides*, ou no quadro, fica a critério do educador), a explicação sobre REA e sobre como se dará a produção colaborativa, na qual os alunos produzirão, em grupo, uma animação a partir dos contos “*Felicidade clandestina*” e “*Restos do carnaval*”, de Clarice Lispector (deixar claro que os alunos podem mudar o final da história). Em seguida o professor fará a divisão dos alunos em grupos e fará a explicação sobre os prazos e a apresentação da ferramenta Scratch (<https://scratch.mit.edu/>). É necessário possuir computador e Datashow para apresentação da ferramenta e de como ela funciona.

ETAPA 2: (duração variável.)

Passo 3: Leitura e análise dos contos selecionados, nesse passo os estudantes devem realizar primeiro uma leitura individual e depois coletiva dos contos selecionados e uma posterior discussão sobre o que chamou mais atenção na leitura ou outros elementos que os estudantes se sintam estimulados a discutir.

Passo 4: Neste passo os alunos já divididos em grupos devem entrar em acordo sobre a partir de qual conto farão a animação. Nesse passo acontecerá o processo da construção da animação, através da plataforma, o professor deve disponibilizar os logins de cada grupo e esses iniciarão a construção. Essa pode ser feita via celular ou computador. Caso a escola disponha de sala de informática, a professora pode levar os alunos para a sala. Caso não exista essa possibilidade, os alunos podem utilizar seus celulares.

ETAPA 3: (sugestão de duração 2 aulas)

- É a última etapa da sequência, nessa etapa o professor agendará a apresentação e socialização das produções dos grupos, cada grupo pode apresentar suas escolhas, utilizando novamente computador e Datashow.

9. AVALIAÇÃO

Avaliar-se-á a interação da turma, e de cada estudante, com o gênero textual, as reflexões advindas da sua temática, além dos questionamentos levantados, bem como a produção da animação.

Ademais a avaliação se dará de forma contínua, durante todo o percurso de aprendizagem, levando em consideração os ritmos de aprendizagem de cada estudante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8.ed São Paulo: Parábola 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto 2018.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola 2013.

LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. *In*: LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

SCRATCH. **Plataforma Scratch**. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>

APÊNDICE 4

-ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - RAD

Projeto de pesquisa: ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector.

Olá, estudante!

Sou **MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Progel/UFRPE e orientanda da profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE). Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector.

O objetivo principal da pesquisa investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital.

Gostaria de contar com seu valioso apoio para participar desta pesquisa.

Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração!

I- DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

Com qual gênero você se identifica?

- () Feminino
- () Masculino
- () Prefiro não responder
- () Outro. Qual?

Qual a sua idade? () 13 anos () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () acima de 18 anos

Qual a sua turma na escola? () 1º ano do ensino médio () 2º ano do ensino médio () 3º ano do ensino médio

Em que turno você estuda? () manhã () tarde () noite () integral

Você costuma ter acesso à internet? () em casa () na escola () em *lan house* () não tenho acesso à internet

Quanto tempo você acessa a internet por dia? () acesso a internet 1 hora por dia () acesso a internet 2 horas por dia () acesso a internet mais de 2 horas por dia () não acesso a internet

II- PERFIL LITERÁRIO

Você costuma ter uma rotina de leitura? SIM () NÃO ()

Se respondeu **SIM**, relate como é essa rotina, você a divide em dias/horários específicos comente.

Sua escola anterior possuía biblioteca? SIM () NÃO ()

Se você respondeu **SIM**, você tinha acesso a ela? Comente.

Você tem algum (ou alguns) gênero (s) literário(s) favorito (s)? Cite.

Em casa, você possui algum acesso a obras literárias?

Quais? Comente.

Você conhece a escritora Clarice Lispector? Caso sim, já leu alguma obra da autora? Caso lembre, cite o nome da obra.

--

Você costuma realizar leituras na *internet*? () Sim. () Não.

Se respondeu **SIM**, indique sites que costuma ler na *internet*:

--

Como você enxerga as suas aulas de literatura na escola? Suas aulas de Literatura são dinâmicas? O professor de Literatura trabalha com o livro didático em sala de aula? Você se sente motivado para leitura e escrita de textos literários nas aulas de literatura?

Comente:

--

APÊNDICE 5

ROTEIRO LITERÁRIO FINAL

Projeto de pesquisa: ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos do Carnaval*” e “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector.

Olá, estudante!

Sou **MARIA KALINE DE LIMA PEDROZA**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Progel/UFRPE e orientanda da profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE). Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: interações dos discentes leitores com os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector.

O objetivo principal da pesquisa investigar a interação de discentes leitores do 3º ano do Ensino Médio com os contos “*Restos do carnaval*” e “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector, considerando articulações com Recursos Educacionais Abertos (REA) para repensar o ensino de literatura na cultura digital.

.

Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração!

I- AVALIAÇÃO OFICINA LITERÁRIA

Você acredita que a oficina contribuiu para a sua formação como leitor crítico de literatura?

() Sim. A oficina literária **contribuiu** para minha formação como leitor/a crítico/a de literatura.

() Não. A oficina literária **NÃO contribuiu** para minha formação como leitor/a crítico/a de literatura.

Se respondeu sim, de que forma a oficina contribuiu para a sua formação como leitor/a crítico/a de literatura?

Como você avalia os textos trabalhados na oficina?

() **Gostei muito e avalio positivamente** os textos trabalhados na oficina. Consegui me identificar com os textos selecionados.

() **Não gostei dos textos** trabalhados na oficina, **não consegui me identificar** com os textos selecionados.

Se respondeu que NÃO GOSTOU, explique os pontos que levaram você a não se identificar com os textos trabalhados na oficina literária?

Que tal deixar um comentário sobre a oficina realizada?

Elabore breve comentário, tentando avaliar, de modo geral, o trabalho realizado na oficina literária. Considere os textos trabalhados, os recursos didáticos, os exercícios propostos, enfim, tudo o que você destacou positivamente ou negativamente com o trabalho realizado na oficina literária. Deixe também sugestões para próximas atividades deste tipo em sua escola.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado - CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA CULTURA DIGITAL: INTERAÇÕES DOS DISCENTES LEITORES COM OS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NA ESCOLA

Pesquisador: Maria Kaline de Lima Pedroza

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 79037023.4.0000.9547

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.005.184

Apresentação do Projeto:

As informações aqui descritas foram extraídas do arquivo

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258647.pdf", submetido em 15/04/2024 e postado pelo(a) pesquisador(a) na Plataforma Brasil.

O avanço tecnológico e as inovações no campo da cultura digital trazem à tona a distância que existe entre o que se produz dentro e fora da escola.

As práticas de letramento estão sendo realizadas no ciberespaço, e a escola ainda parece estar desconectada dessas produções. Neste cenário, a

presente investigação propõe estudar o ensino de literatura motivado por práticas que propiciem uma participação ativa (STAROBINAS, 2012) dos

discentes no processo de ensino-aprendizagem, considerando as relações entre literatura e educação. A escola precisa garantir uma educação que

priorize a reflexão e o pensamento crítico, e a literatura atua como peça chave e fundamental desse movimento reflexivo. A partir desse viés, uma

educação motivada pelo uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) pode colaborar com as práticas de ensino de literatura. Os REA incluem

texto, imagens, áudio, vídeo, simulações interativas, problemas e respostas, e jogos que são gratuitos para usar e também reutilizar em novas

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br

formas por qualquer pessoa no mundo. (BARANIUK, 2015, p.229.) Portanto, o uso desses recursos pode motivar os discentes nas aulas de literatura, uma vez que valorizará suas experiências, já que as práticas didáticas no âmbito do ensino de literatura continuam presas ao livro didático, ou a leituras de paradidáticos apenas para respostas de questionários e preenchimento de fichas. Portanto, ao pensarmos o ensino de literatura hoje, devemos definir sua finalidade, que é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. (ROUXEL, 2013, p. 20). Ademais, considerando que em recente pesquisa realizada no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (< <https://bdtd.ibict.br/vufind/>>), ao utilizarmos os descritores (Ensino de literatura + REA) e (Estética da Recepção + REA), com recorte temporal de produções dos últimos cinco anos, não nos trouxe nenhuma ocorrência como resultado, demonstrando a escassez de investigações científicas em sintonia com a temática desta pesquisa. Desse modo, e com a necessidade de a escola inserir práticas de letramentos literários que valorizem o horizonte de expectativas (JAUSS, 1979) dos alunos e dialoguem com a cultura digital, a pesquisa em tela poderá contribuir para o repensar do ensino de literatura. Uma vez que o estímulo à leitura literária ainda é um grande desafio nas escolas, ampliar a discussão sobre as práticas de letramento, em sintonia com as vozes dos discentes e articulá-las ao uso de Recursos Educacionais Abertos pode incrementar significativamente os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da literatura.

Objetivo da Pesquisa:

As informações aqui descritas foram extraídas do arquivo "PROJETO_DE_PESQUISA_FINAL_MK (1).pdf", submetido em 10/07/2024 e postado pelo(a) pesquisador(a) na Plataforma Brasil.

Geral:

Investigar a interação de discentes leitores com os contos de Clarice Lispector na cultura digital, considerando articulações entre ensino de literatura e Recursos Educacionais Abertos (REA).

Específicos:

Identificar Recursos Educacionais Abertos (REA) como alternativas para

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

Continuação do Parecer: 7.005.184

apoiar o ensino de literatura no contexto do nível médio;

Estudar os contos de Clarice Lispector à luz da Estética da Recepção, visando à seleção de um corpus para a organização de planejamento didático para ensino de literatura;

¿ Desenvolver sequências didáticas direcionadas para ensino de literatura no nível médio, tendo em vista contribuições de REA e a interação dos discentes leitores com os contos de Clarice Lispector.

¿ Avaliar as percepções dos discentes leitores do ensino médio, considerando as experiências literárias vivenciadas durante a aplicação das sequências didáticas aplicadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações aqui descritas foram extraídas do arquivo

"PROJETO_DE_PESQUISA_FINAL_MK (1).pdf", submetido em 10/07/2024 e postado pelo(a) pesquisador(a) na Plataforma Brasil.

Riscos: Considerando a natureza da pesquisa em questão, as especificidades dos participantes, como também minimizar algum momento de insegurança e respeitar a integridade física dos mesmos ao explanarem seus posicionamentos será adotado um espaço reservado diminuindo possíveis desconfortos pelo tempo exigido ou constrangimento pelos questionamentos durante a escrita do questionário. Salienta-se que os (as) participantes da pesquisa podem consultar o TCLE ao longo da entrevista e será informado a possibilidade de desistir sem ônus. Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Ademais, em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 Art 17 VII (área humanas) salientamos que os participantes terão acesso aos resultados desta pesquisa (na forma da dissertação impressa) bem como nos meios digitais na referida escola em que a pesquisa ocorre.

¿ Riscos inerentes ao ambiente virtual: Uma fase da pesquisa ocorrerá em

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

Continuação do Parecer: 7.005.184

ambiente virtual, no caso sites da internet, ressaltamos aqui alguns riscos que ocorrem nesse tipo de estudo, tais como: invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, não conhecimento da política de privacidade da ferramenta virtual a ser utilizada, forma de armazenamento dos dados virtuais, entre outros. Sendo necessário então mitigá-los, por meio do uso de antivírus, firewall, verificação do local em que fica armazenada a base de dados, nuvem e/ou computador, controle do banco de dados e pastas de arquivo com utilização de senhas, entre outros. Benefícios: Como benefícios teremos um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, possibilitando, assim, uma possível intervenção para o incremento dessa etapa de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM da UFRPE. Em termos metodológicos, trata-se de estudo de caso. A avaliação das percepções dos discentes leitores do ensino médio, dar-se-á a partir da análise de um questionário a ser aplicado após a realização das sequências didáticas.

A amostra acontecerá mediante convite aos professores de Língua Portuguesa do 3º ano do ensino médio da unidade de ensino pública escolhida, o professor que aceitar terá a aplicação da sequência na sua turma mediante adesão dos seus estudantes, que poderão escolher livremente participar ou não desta pesquisa.

Em média serão 40 estudantes envolvidos na pesquisa, e estes poderão apresentar faixa etária entre 15 e 18 anos, com sexo, cor/raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero diversas, constituindo dessa forma um grupo representativo do lócus escolar.

Para inclusão, estabeleceram como critério turmas do 3º ano do ensino médio nas aulas de língua portuguesa, desde que o professor regente da turma consinta a investigação, e os discentes assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Em relação aos critérios de exclusão elencam-se: não ser turma de 3º ano; não dar aulas de Língua Portuguesa e não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa será realizada em 1 período de 1 mês, a ser realizado no

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

Continuação do Parecer: 7.005.184

mês de agosto de 2024 e dividido em 4 visitas semanais (1x por semana)
durante as aulas de Língua Portuguesa da turma:

Na primeira visita explicaremos a pesquisa e forneceremos os termos
TCLE e TALE;

Na segunda visita receberemos os termos assinados e aplicaremos o
primeiro questionário;

Na terceira visita aplicaremos a sequência didática proposta;

Na última visita aplicaremos o questionário final.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas
apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos
voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo
sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, nos questionários,
ficarão armazenados em pastas de arquivo e escaneadas no computador pessoal
sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Kaline no endereço acima informado
pelo período mínimo de 5 anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

1) Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios de pesquisa, por meio da
Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP,
conforme Resolução CNS n.466/12, item XI.2.d e Resolução CNS n.510/16, art.28, item V.

2) Ressalta-se que cabe ao pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua
guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa", conforme Resolução
CNS 466/2012, item XI f.

3) Em caso de alteração em projeto de pesquisa já aprovado pelo CEP, deve-se anexar na

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO -
UFRPE



Continuação do Parecer: 7.005.184

Plataforma Brasil todos os documentos que foram modificados junto com uma ¿carta justificativa¿ contendo a descrição e os motivos para a emenda conforme Resolução CNS n.º 251/97, item III.2.e. e Norma Operacional Nº 001/2013, item 2.1.H.1

4) Em caso de dúvidas, o pesquisador pode buscar as normas e resoluções emitidas pela CONEP que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, disponíveis publicamente no site <http://www.cep.ufrpe.br/> (menu > normas e resoluções), assim como contactar o CEP-UFRPE através de e-mail (cep@ufrpe.br) ou telefone (+55-81-3320.6638).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	10/07/2024 16:33:49		Aceito
Outros	CARTA RESPOSTA.docx	10/07/2024 16:31:20	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - RESPONSÁVEIS MENORES DE 18 ANOS_0.doc	10/07/2024 16:30:32	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE MENOR 07 a18.doc	10/07/2024 16:30:22	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_FINAL_MK.pdf	10/07/2024 16:28:59	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	15/06/2024 09:33:01		Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	10/06/2024 19:48:51		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO_E_CRONOGRAMA_MK.docx	10/06/2024 19:48:46	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_PESQUISA_APLICADA_MK.docx	10/06/2024 19:45:26	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258647.pdf	15/04/2024 20:29:08		Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE.pdf	15/04/2024 20:28:32	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	14/04/2024		Aceito

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO -
UFRPE



Continuação do Parecer: 7.005.184

Básicas do Projeto	OJETO_2258647.pdf	10:29:01		Aceito
Outros	lattes_IVANDAMMSILVA.pdf	14/04/2024 10:28:25	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_kaline.pdf	14/04/2024 10:27:10	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258647.pdf	18/12/2023 16:37:56		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Kaline_PROGEL_2023.pdf	18/12/2023 16:36:48	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	02/12/2023 11:49:40	Maria Kaline de Lima Pedroza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 13 de Agosto de 2024

Assinado por:
MAITE KULESZA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br