



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Aline Graciele Ferreira Oliveira

***O DIÁRIO DE ANNE FRANK COMO POSSIBILIDADE DE
AMPLIAÇÃO DO DOMÍNIO DISCURSIVO NA FORMAÇÃO LEITORA***

Montes Claros - MG

Maio de 2020

Aline Graciele Ferreira Oliveira

***O DIÁRIO DE ANNE FRANK COMO POSSIBILIDADE DE
AMPLIAÇÃO DO DOMÍNIO DISCURSIVO NA FORMAÇÃO LEITORA***

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

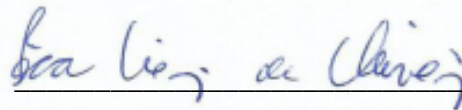
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilca Vieira de Oliveira

Área: Linguagens e Letramentos

Linha: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Sublinha: Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual.

Liberado em 9/8/2020



Prof.^a Dr.^a Ilca Vieira de Oliveira

**Montes Claros - MG
Maio de 2020**

Oliveira, Aline Graciele Ferreira.
O48d *O diário de Anne Frank* como possibilidade de ampliação do domínio discursivo na formação leitora [manuscrito] / Aline Graciele Ferreira Oliveira. – Montes Claros, 2020.
114 f. : il.

Bibliografia: f. 87-90.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Ilca Vieira de Oliveira.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Diário – Gênero literário. 4. Frank, Anne, 1929-1945. I. Oliveira, Ilca Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Dr^a Ilca Vieira de Oliveira, minha gratidão e admiração. Agradeço pelas orientações que me conduziram ao trabalho realizado, pelo carinho e incentivos quando descreditei que conseguiria.

Agradeço, ainda, aos professores Dr. Evaldo Balbino e Dr^a Geuvana Vieira de Oliveira, pelas contribuições dadas durante a qualificação.

Aos 23 colegas da turma de mestrado; Adriana, Andréa, Camila, Daiane, Demilde, Dileide, Edna, Edvânia, Elaine, Júnia, Juscélia, Kelly, Luana, Marcone, Maria Aparecida, Marly, Maria Juliana, Maria Thereza, Marilene, Marisa, Monádia, Silvana. Obrigada pela cumplicidade, carinho e apoio sempre demonstrado.

Em especial a Maria Juliana, que acompanhou toda a minha trajetória; agradeço por caminharmos juntas e dividirmos as preocupações, as dificuldades e as alegrias. Por ter me apoiado, lembrando-me da necessidade de esquecer e superar os problemas para continuar lutando.

Agradeço a minha amada escola São Francisco de Assis. Aos alunos. Aos colegas de profissão todo o meu carinho e admiração.

Agradeço à diretora Cízia Viviane, pelo apoio e carinho. Minha admiração pelo profissionalismo e por sua maneira jovial e alegre de tratar as pessoas com quem convive.

Agradeço aos meus familiares e amigos, pela força, pelo incentivo, pela ajuda e compreensão.

A minha menina, cunhada e comadre Jéssica, agradeço o acolhimento, o carinho e a atenção.

À minha mãe; ao meu pai; aos meus irmãos, Alice e Alexandre, pelas orações e colaboração; vocês são o meu tudo.

Ao meu marido Douglas, que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava.

Aos meus filhos Matheus, Bernardo e Ulisses, por serem a minha maior fonte de inspiração e de força.

E, antes que um contemporâneo chegue a abrir um livro, caiu sobre seus olhos um tão denso turbilhão de letras cambiantes, coloridas, conflitantes, que as chances de sua penetração na arcaica quietude do livro se tornaram mínimas.

Walter Benjamin

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de um trabalho de intervenção sobre o gênero diário em sala de aula e tem como objetivo geral desenvolver habilidades exigidas para a compreensão do gênero diário, descrevendo as implicações desse trabalho para o ensino de leitura como objeto de proficiência leitora crítica Ensino Fundamental II. Busca-se por meio desse trabalho contribuir com as práticas pedagógicas com a linguagem, a fim de ampliar as possibilidades de os alunos desenvolverem habilidades de leitura de um texto sob diferentes perspectivas, observando a função social do gênero, o seu papel na sociedade e qual o seu contexto de produção, circulação e recepção. Durante a pesquisa, foi aplicado um diagnóstico das práticas de leitura dos alunos e, a partir dos resultados, foi montada e desenvolvida uma sequência básica da leitura do livro *O diário de Anne Frank*, abarcando uma grande diversidade de interesses capazes de despertar a formação leitora com os alunos do 9º ano Branco da Escola Estadual São Francisco de Assis, do município de Botumirim/MG. Por meio dessa metodologia, uma sequência composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Um café literário e a escrita de um diário, possibilitou aguçar o gosto pela leitura e uma efetiva participação dos alunos. A fundamentação teórica deste trabalho pauta-se na sequência básica apresentada por Rildo Cosson (2016), na formação leitora apresentada por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), na leitura numa perspectiva interativa, reportando às contribuições de Isabel Solé (1998), Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias (2014). Citaremos a literatura juvenil abordada por Teresa Colomer (2003) e José Nicolau Gregorin Filho (2011), os fundamentos de literatura e literatura de testemunho a partir Antonio Candido (1995) e Márcio Seligmann-Silva (2016), aprofundaremos no gênero diário a partir dos autores Mikhail Bakhtin (1997) e Philippe Lejeune (2008).

Palavras-chave: Diário, Anne Frank, leitura, letramento.

ABSTRACT

This research is the result of an intervention work in the classroom relative to the diary as a literary genre and its general objective was to improve the skills required to understand the diary genre, describing the implications of this style for the teaching of reading as source for the critical reading proficiency for Elementary School II's students. The aim of this production is to contribute to the pedagogical practices of language, in order to expand the possibilities to build up reading skills from different perspectives, observing the social function of the genre, its role in society and its context of production, circulation, and reception. Over the investigation, a diagnosis of the students' reading practices was administered and from the results was assembled and produced a basic sequence established by the reading of *The Diary of Anne Frank* book, covering a vast field of interests capable of awakening the reading formation of 9th grade's students in the Escola Estadual São Francisco de Assis, at Botumirim/MG city. Through this methodology, was conceived a sequence composed of four steps: motivation; introduction, reading and interpretation. A literary coffee and the writing of a diary, so it was possible to sharpen the taste for reading and to have an effective participation of students. The theoretical foundation for this study is on the basic sequence conferred by Rildo Cosson (2016), in the reading formation presented by Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017), in reading as an interactive perspective according to Isabel Solé (1998), Ingedore Villaça Kock and Vanda Maria Elias (2014). It was cited the youth literature approached by Teresa Colomer (2003) and José Nicolau Gregorin Filho (2011), the foundations of literature and testimonial literature from Antonio Candido (1995) and Márcio Seigmann-Silva (2016), also it was explored the diary genre rested on the authors Mikhail Bakhtin (1997) and Philippe Lejeune (2008).

Keywords: Diary, Anne Frank, reading, literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Unidade 2 do livro didático.....	20
Figura 2 – Vista da cidade de Botumirim.....	43
Figura 3 – Capa do DVD <i>Escritores da liberdade</i>	51
Figura 4 – Capas de edições do livro <i>O diário de Anne Frank</i>	52
Figura 5 – Fotos do livro <i>O diário de Anne Frank</i> , editora Geek	52
Figura 6 – Postagem da Aluna 1.....	53
Figura 7 – Alunos confeccionando máscaras	56
Figura 8 – Máscaras	57
Figura 9 – Turma do 9º Ano Branco	57
Figura 10 – Café Literário	60
Figura 11 – Apresentação do Café Literário	61
Figura 12 – Os noventa anos de Anne Frank.....	61
Figura 13 – Estande da equipe 2.....	62
Figura 14 – Estande da equipe 4.....	63
Figura 15 – Página d’ <i>O diário de Anne Frank</i>	67
Figura 16a – Página do diário escrita pela Aluna A	70
Figura 16b – Página do diário escrita pela Aluna A	72
Figura 17a – Página do diário escrita pelo Aluno B	74
Figura 17b – Página do diário escrita pelo Aluno B	75
Figura 18a – Página do diário escrita pela Aluna C	76
Figura 18b – Página do diário escrita pela Aluna C	77
Figura 19 – Página do diário escrita pela Aluna D	79
Figura 20 – Página do diário escrita pela Aluna E	81
Quadro 1 – Intervalos	53
Gráfico 1 – O que os alunos leem.....	45
Gráfico 2 – A quais recursos midiáticos os alunos têm acesso	45
Gráfico 3 – Respostas ao serem questionados se gostam de ler literatura.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	16
1.1 Leitura e os gêneros textuais na escola	16
1.2 O gênero diário – Para que serve?	22
1.3 Leitura, leitores e escola	28
1.4 Letramento literário	37
1.5 A escola e os participantes.....	41
1.6 O projeto de intervenção.....	45
1 A LEITURA LITERÁRIA DE <i>O DIÁRIO DE ANNE FRANK</i> – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	49
2.1 Etapas da aplicação das atividades.....	49
2.1.1 Passo I – A motivação	50
2.1.2 Passo II – A introdução	51
2.1.3 Passo III – A leitura	53
2.1.4 Passo IV – A interpretação	59
2.2 O diário pessoal: o eu que existe em mim	64
2.2.1 Diário: a produção textual	66
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – Questionário diagnóstico.....	91
APÊNDICE B – Plano de intervenção pedagógica	96
APÊNDICE C – Critérios adotados para a análise das páginas de diário... ..	101
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	102
ANEXO B – Texto: Máscara.....	105
ANEXO C – Páginas de diários disponibilizadas	107

INTRODUÇÃO

Segundo a proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na formação do professor que atua com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, é indispensável o aprofundamento dos saberes referentes aos conhecimentos nos estudos voltados para uma área de concentração: Linguagens e Letramentos. Para delimitar o tema, foi necessário analisar estudos e pesquisas concernentes às dificuldades enfrentadas pelos alunos. Uma grande defasagem referente ao letramento literário apareceu de forma evidente, tornando-se base para este estudo.

A proposta surgiu após aplicação de um questionário diagnóstico a partir do qual foi possível verificar que os alunos se interessavam mais pelas novas mídias, jogos, vídeos, sites diversos e redes sociais, e que a leitura de livros não era atrativa para esses jovens. Percebemos aqui que a leitura poderá ser apresentada de nova maneira a esses alunos e que mais contato com o livro será profícuo para o letramento, uma vez que eles relataram que não pegam livros emprestados e, também, se constatou que poucos têm livros em casa. Durante o levantamento de dados, os alunos demonstraram um total desinteresse pela leitura de textos literários propostos em sala de aula. Com o advento das novas mídias e a falta de contato e apresentação dos livros, os alunos relataram que se interessam mais pelas redes sociais, filmes, músicas, jogos do que pelos textos impressos.

É uma busca incessante para descobrir por que os alunos não têm interesse pela literatura. Chegamos ao impasse, quem deve incentivar a leitura de textos literários nas escolas brasileiras? Obviamente o professor de Língua Portuguesa. E, para que isso se efetive, o professor deverá ser um leitor.

É com essa visão que foi possível motivar os alunos com um filme, e com as atividades de ler e analisar um livro baseado em um diário, como forma de despertar no aluno a leitura de diferentes obras e a necessidade de utilizá-las para o seu crescimento pessoal como leitor crítico e, concomitantemente, trabalhar a escrita de um diário pessoal.

Esta investigação teve como objetivo geral desenvolver habilidades de leitura exigidas para a compreensão do gênero diário, estabelecendo relações com as novas mídias e suas implicações para o ensino de leitura literária como objeto de proficiência leitora crítica dos alunos do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, apresentamos os seguintes:

- Desenvolver estratégias de leituras exigidas para a compreensão do gênero diário, por

meio da leitura do livro *O diário de Anne Frank*, abarcando uma grande diversidade de interesses capazes de despertar a formação do leitor jovem.

- Contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura de um texto sob diferentes perspectivas, observando a função social do gênero, o seu papel na sociedade e qual o seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Promover reflexões e discussões sobre os temas abordados no diário, verificando a importância da escrita de si para a construção do “eu”.
- Discutir a guerra e os problemas causados pelas catástrofes provocadas pelo homem no século XX e na atualidade.

Organizada na aplicação prática pedagógica de uma sequência básica, a pesquisa utilizou como *corpus* o livro intitulado *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank. Trata-se de um texto documental, escrito pela jovem Anne Frank a partir dos seus treze anos, no qual relata os horrores vividos durante a Segunda Guerra Mundial. Mais que relatos de guerra, através de uma escrita subjetiva e introspectiva, Anne Frank trouxe em pauta reflexões relacionadas a questões humanísticas, abordando temas como racismo e preconceitos. Anne sonhava em ser jornalista e escritora, mesmo em condições adversas. Ela investiu em seus sonhos e deixou um legado, um diário que mais tarde se tornou conhecido mundialmente, que seduziu inúmeros leitores. Primordial para a criação de várias obras artísticas, o diário dessa pequena escritora se converteu em versões para o cinema, o teatro e os quadrinhos.

Esse texto foi escolhido porque apresenta um gênero que interessa aos adolescentes, principalmente por se tratar de uma escrita introspectiva envolvente. A história de uma menina e a sua experiência de vida serviram de base para que os alunos escrevessem um diário pessoal, contribuindo para que muitos também pudessem enfrentar os seus próprios problemas por meio da escrita de si. Os assuntos tratados no livro giram em torno dos conflitos adolescentes, envolvendo temas como a solidão, o sofrimento, as máscaras sociais, a alienação, as paixões e a descoberta de si.

O público-alvo do trabalho são alunos do 9º ano Branco, da E.E. São Francisco de Assis, município de Botumirim, estado de Minas Gerais, cidade com população estimada em pouco mais de 6.000 habitantes. A escola possuía, em 2019, 20 turmas, 595 alunos, 70 funcionários, com atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno. A turma tinha 26 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, o que tornou o livro ideal para a faixa etária. Os alunos demonstravam total desinteresse pela leitura de livros, tornando-se necessário investigar as causas e buscar estratégias para o trabalho literário na escola.

Maria Luiza Oswald e Sergio Luiz Alves da Rocha (2013), em seu artigo científico “Sobre juventude e leitura na ‘idade mídia’: implicações para políticas e práticas curriculares”, investigaram as relações entre leitura, escrita e mídia, na condição de jovens leitores. Enfatizaram que sua reflexão não tinha como objetivo criticar os esforços que visam a promover o gosto pela leitura literária, e sim a correlação entre leitura jovem e mídias massivas e pós-massivas.¹ Em seus achados, apresentaram as práticas de leitura e escrita de jovens fanfiqueiros e de jovens *otakus*,² a importância que os jovens dão às experiências de compartilhar suas leituras. Concluíram chamando a atenção daqueles que se ocupam da educação e da formação juvenil na escola, para a necessidade de reconhecer as modificações que estão ocorrendo no mundo jovem, para tornar sua atuação apropriada ao presente das práticas leitoras. Essa busca pela adequação empírica, como professora na sala de aula, vem sendo estudada por mim há tempos. E, como percebemos, o professor de Língua Portuguesa é o principal mediador entre a leitura e o aluno. Pode-se usar o livro nas versões digitais ou físicas. Optamos aqui pela versão física, por permitir o acesso de todos os alunos.

A escola pode e deve apresentar os clássicos aos alunos, o importante aqui é frisar o despertar da leitura na juventude como uma experiência importante e profícua para o gosto de ler, que possivelmente permeará a vida adulta.

O perfil do leitor mudou. Os alunos, considerados da “idade mídia”, estão acostumados a receber informações de forma rápida, gostam de realizar várias atividades ao mesmo tempo e são fascinados por um mundo permeado por cores, sons e imagens em movimento. É nessa perspectiva que, como *corpus*, utilizaremos o gênero diário como promoção da leitura, estabelecendo e reconhecendo o contexto, a linguagem, elucidando semelhanças e diferenças entre texto literário e adaptações para o cinema. Seguiremos uma proposta básica sugerida por Rildo Cosson (2016), constituída de alguns passos como: motivação, introdução, leitura e interpretação. Os alunos foram orientados a escrever um diário pessoal e instruídos a apresentarem um pouco de seu trabalho. As atividades serão descritas à frente, na metodologia.

O primeiro capítulo propõe uma discussão sobre o universo da pesquisa, possibilitando conhecer o seu contexto, sua fundamentação teórica, a qual abordará como

¹ Mídias massivas, como TV e cinema, e mídias pós-massivas, como internet e suas diversas ferramentas, como *blogs*, Orkut, MSN.

² O termo fanfiqueiro se refere a pessoas que produzem *fanfic íons* ou *fanfics* (história criada por um fã de determinada obra e/ou personagem – Harry Potter, Cavaleiros do Zodíaco, Crepúsculo etc.) e o termo *otaku*, a fãs dos produtos da indústria de entretenimento japonesa: *mangás* (histórias em quadrinhos), *animes* (desenhos animados) e videogames.

corpus o gênero textual diário, em uma perspectiva discursiva e sua relação com a leitura, o letramento literário e a formação leitora. Será possível conhecer o campo de pesquisa, os participantes e uma breve contextualização do perfil dos alunos baseado em um diagnóstico que possibilitou perceber se têm ou não interesse pela leitura e como seria possível a intervenção.

Abrimos o capítulo 1 apresentando as concepções de leitura para Isabel Solé (1998). O conteúdo fundamentou-se na reflexão sobre o processo de interação do leitor com o texto. Trouxemos conceitos para reforçar a importância de explorar a leitura de livros nas aulas de literatura. Foi possível nortear a prática de ensino com base nos documentos que orientam as atividades educacionais de regência em Minas Gerais, através da BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Evidenciamos a necessidade de dar margem ao texto, para que o aluno se aproprie dele. Reconhecemos o dever de assegurar o direito à literatura aos nossos alunos, na visão de Antonio Candido (1995).

Com base na teoria e na prática como professora pesquisadora, como já foi mencionado anteriormente, escolhemos o livro *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, para ser trabalhado. O livro traz o testemunho de uma menina, a partir dos seus 13 anos, que viveu escondida com mais sete pessoas durante a Segunda Guerra Mundial. Intencionamos oferecer ao aluno a compreensão do que seja um registro da escrita de si em seu tempo e espaço, no intuito de valorizar a linguagem e a capacidade de construir um pensamento crítico sobre a sua condição existencial.

Buscamos respaldos na teoria de Philippe Lejeune (2008) para compreender o gênero diário, visando a aprimorar a prática discursiva do aluno. Apropriamos dos estudos de Mikhail Bakhtin (1997) para entendermos o que são gêneros discursivos como resultado de interação social.

A importância da leitura, juntamente com os conceitos de letramento, fora amplamente discutida com foco nos autores Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho (2017) e Rildo Cosson (2016; 2018). Esses estudos permitiram uma revisão das práticas de atividades leitoras na escola cenário da pesquisa. Foi possível perceber que a aplicação de ensino pautada em textos fragmentados como pretexto para atividades gramaticais não priorizava o contato do aluno com o texto, não mediava a leitura efetiva de livros completos pelos estudantes, não incentivava a identificação do leitor com textos e, por fim, não conseguia estimular o gosto pela leitura da literatura. As análises feitas permitiram um novo posicionamento que buscasse estratégias eficazes para o desenvolvimento da aula de literatura.

O conceito de literatura de testemunho foi abordado a partir do autor Márcio Seligmann-Silva (2016), tendo sua relevância no estudo de *O diário de Anne Frank* como um diário.

No segundo capítulo, discute-se a aplicação das oficinas e das análises de dados. Apoiamo-nos em uma pesquisa exploratória baseada em um levantamento bibliográfico e documental, coletas de dados e aplicação de questionários aos alunos sobre como lidam com o texto literário. Uma intervenção prática pedagógica foi realizada com base na análise de dados da pesquisa. Por fim, fazem-se as considerações finais e a pertinência da pesquisa.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As concepções teóricas referentes à leitura e letramento literário apresentam-se sob um vasto campo discursivo. No entanto, a notoriedade da literatura infanto-juvenil iniciou-se a partir do século XII, com livros escritos para crianças. A literatura infantil na contemporaneidade busca, com ações prazerosas, ampliar resultados profícuos no ambiente escolar. Nas ações docentes, muitas propostas são falhas ou nulas, o que leva a uma necessidade de potencializar essa prática. O Programa de Mestrado Profissionalizante (PROFLETRAS) permite o aprofundamento em estudos destinados ao aperfeiçoamento da prática da língua materna brasileira em sala de aula. E o estudo do letramento literário se evidencia como uma oportunidade para os profissionais da área atentarem-se para a questão literária.

Neste capítulo, apresentaremos as concepções teóricas que nortearam a pesquisa, primeiramente o conceito de leitura e os gêneros textuais, abordando os fundamentos da leitura e a construção de sentidos a partir dos autores Isabel Solé (1998), Antonio Candido (1995), Philippe Lejeune (2008), com uma breve explicação da escolha do tema relacionado com o livro didático. Em seguida, aprofundaremos no gênero diário, a partir dos autores Mikhail Bakhtin (1997) e Philippe Lejeune (2008); no conceito de literatura de testemunho a partir de Márcio Seligmann-Silva (2016). A importância da leitura, juntamente com os conceitos de letramento, será amplamente discutida com base nos autores Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho (2017) e Rildo Cosson (2016; 2018). Abordaremos assim o universo da pesquisa, conhecendo seu contexto, o diagnóstico parcial e a sua metodologia.

1.1 Leitura e os gêneros textuais na escola

Para que serve a leitura e qual é o papel do leitor na construção de sentido? Essas indagações vão nortear as reflexões que serão propostas a seguir neste estudo. De acordo com a teoria, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 42). O leitor atribui sentidos ao que lê, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional com o texto. Para a autora, o ato de ler não acontece de maneira solta, sem interação, já que,

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência, ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

O leitor se apropria do texto, tornando-se dono, tanto quanto quem o escreveu. O jovem leitor se identifica com o que é lido, faz inferências, familiariza-se com esses textos quando os personagens viram temas de filmes, jogos, músicas, *fanfics* ou qualquer outra forma de interação.

O *Currículo Básico Comum* (CBC, 2007), documento criado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), que passa a guiar o trabalho educacional em todo o estado, ressalta as multifaces de textos da literatura:

A literatura ultrapassa a verdade de correspondência [...], instaura outra relação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Porque deseja provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visões de mundo. (CBC de Português para o Ensino Fundamental, 2007, p. 19)

Valemos do CBC para elaborar uma metodologia, prático-pedagógica, que reconheça o trabalho com a literatura como capaz de mediar a interação dos alunos com o texto. Esperamos que o trabalho com leitura de *O diário de Anne Frank* permita ao discente escrever o seu próprio texto.

Antonio Candido (1995) evidencia a necessidade de dar margem ao texto, deixando que o leitor se aproprie dele, dizendo que, para mutilar a humanidade, basta negar a fruição da literatura. Ele vai além refletindo sobre os direitos humanos, exprimindo que o que é direito para alguns deverá também ser direito para o próximo, porém é perceptível que se trata de bens materiais como casa, comida, saúde e não de acesso à arte e à literatura. “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 1995, p. 172). Para ele, pensar essa questão é também analisar a importância da literatura e a necessidade de equidade de direitos e acessos. Podemos evidenciar o direito da literatura na escola pesquisada, buscando, como professora de português, meios para que se efetive.

Como lembra Antonio Candido, a literatura está presente em todas as manifestações que se digam “criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 1995, p. 174). Segundo ele, todos os homens têm a necessidade de fabular e, nessa busca da fabulação, é que está presente a literatura com a sua capacidade humanizadora. O autor afirma que:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1995, p. 175)

Esse crítico atribui à literatura uma necessidade universal, que constitui um direito de todos. Considera a literatura como manifestação do ser humano em todo tipo de cultura e em todos os tempos. Falar de tal importância é não negligenciar o papel do professor e da escola na formação do leitor da literatura. É importante refletir sobre a necessidade de estabelecer uma interação do leitor com o texto, e possibilitar que essa relação seja profícua e se torne fonte de sentidos para o leitor.

Concordamos com as ideias de Néstor Garcia Canclini (2008), que traz um amplo conceito esclarecendo que leitores são também telespectadores e internautas. Para ele, o conceito de leitor é visto com sentido restrito como leitor de literatura, o espectador é somente de cinema, de televisão ou recitais de música, e o internauta consegue combinar materiais procedentes do que se lê e dos espetáculos. O autor permite perceber que os professores insistem em separar a leitura de qualquer outra mídia. Não cabe aqui a discussão sobre de que lado a escola ficará, o importante é frisar o momento vivenciado pelos jovens sem conceber ilhas entre o que o aluno vivencia e o que a escola pode e deve oferecer. Entenderemos melhor ao trazer os conceitos teóricos relacionados à situação da literatura na escola, na contemporaneidade, mencionando Rildo Cosson (2018):

Se esse quadro tem muito de desolador para quem trabalha com a literatura e acredita que ela é fundamental para a condição humana, a situação do ensino de literatura na escola não deixa dúvidas quanto ao que se pode esperar da formação do leitor literário ou mais precisamente da ausência de formação do leitor literário. (COSSON, 2018, p. 12)

O quadro desolador sugerido por Cosson (2018) é a reflexão acerca da literatura no cotidiano das pessoas, “se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura” (COSSON, 2018, p. 12). É possível notar nos hábitos recorrentes dos jovens, em suas ações, que estão “eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando *on-line* em sites especializados ou entretidos nos videogames, navegando de muitas formas na web [...]” (COSSON, 2018, p. 12), que eles não têm, aparentemente, tempo ou concentração para lerem um livro impresso.

É preciso analisar qual é o espaço que a literatura ocupa na escola. Nesse aspecto, é importante lembrar sempre que o professor é o principal mediador da leitura. E o que se vê é que esse espaço que deveria ser ocupado pela literatura na escola está se perdendo. Nota-se

nesse contexto que o livro didático tem em suas páginas fragmentos de textos, e o seu uso acaba por deixar a leitura do livro literário na íntegra para um depois que não se sabe se vai acontecer. Cosson (2018, p. 15), defende que “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço como *locus* do conhecimento”. O que não pode ocorrer é esse apagamento ou mesmo estreitamento da literatura na escola.

Essa reflexão sobre a literatura na escola fez-me perceber o apagamento da literatura na minha atuação e a urgente necessidade de trabalhar com a leitura efetiva do livro em sua totalidade. Não falo aqui de livro didático, também não o descartei. O *corpus* da pesquisa *O diário de Anne Frank* partiu de uma sugestão de aproximação do livro literário. Intencionei impedir que o apagamento da leitura efetiva da obra acontecesse. As atividades demandaram tempo, e para levar o aluno à apreciação da leitura, é preciso buscar uma prática de ensino significativa para que também se efetue um letramento literário.

Ao analisar o livro didático *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Magalhães, adotado pela Escola Estadual São Francisco de Assis, mais especificamente os livros do 8º Ano (2015a) e do 9º Ano (2015b), ambos utilizados pela turma durante a pesquisa, percebe-se que os textos sugeridos são voltados para o público jovem e trazem relatos autobiográficos. As atividades não são voltadas para a autobiografia, no entanto, fomentam a vontade de se trabalhar com o gênero diário, pois se trata de relatos atrativos para a turma. Os alunos demonstraram a vontade de falar de si, alguns de forma tímida e outros mais extrovertidamente. Antes de iniciar cada seção do livro, os autores disponibilizam sugestões de leituras, filmes e músicas. A sugestão apresentada na unidade 2, conforme se vê na imagem abaixo, despertou em mim o desejo de aprofundar no gênero diário e trabalhar com o livro *O diário de Anne Frank*, de autoria de Anne Frank, nas atividades de intervenção pedagógica que foram aplicadas na sala de aula.



FIGURA 1: Unidade 2 do livro didático.

Fonte: Fotografia do livro *Português: linguagens* (arquivo pessoal da autora).

Essa seção intitulada “Fique ligado! Pesquise” aparece no livro como sugestão de atividades extraclasse, que permitem ao aluno ler, assistir a filmes e ouvir músicas voltadas para o tema que será estudado. O livro didático foi utilizado como instrumento pedagógico por ser acessível a todos os alunos e trazer contribuições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

O livro do 9º Ano da mesma coleção inicia com o tema tecnologia, também abordando o universo jovem e trazendo a discussão sobre os pontos positivos e negativos dos celulares, internet e redes sociais. O primeiro tema tratado no livro é o “Selfie”, que deu margem para uma oficina com fotografias de infância do aluno, utilizada na pesquisa como meio de introspecção, momento em que os alunos puderam questionar sobre as suas fotos, refletir sobre a construção do “eu”, da identidade do sujeito e falar o que elas representam.

O diário de Anne Frank como *corpus* da pesquisa teve sua pertinência por abordar vários conflitos dos adolescentes e propiciar um letramento, levando o aluno a práticas discursivas favoráveis a uma reflexão pessoal através da escrita de um diário. Tanto a leitura como a escrita nessas condições são atrativas, podendo se tornar um meio de ensino e aprendizagem profícuo para o público estudantil contemporâneo. O aluno, quando lê uma narrativa, é capaz de criar imagens, explorando o seu potencial.

Exploramos uma narrativa de testemunho pelo vasto significado, que permitiu construir sentidos, aguçar a curiosidade, facilitar a escrita e, também, compreender características psicológicas dos personagens que tanto atraíram os jovens alunos.

A busca por um gênero textual também fez parte da pesquisa. Percebendo-se a importância e, também, um possível trabalho interacional, foi escolhido o diário. A sua narrativa pressupõe, em um primeiro momento, a escrita do “eu”, destinado a quem escreve. Após a leitura do livro *O diário de Anne Frank* e das oficinas ministradas na sala de aula, foi solicitado aos alunos da turma inserida na pesquisa que escrevessem um diário, objetivando que essa escrita se tornasse importante para o discente, assim como ocorreu com a escrita do diário pela autora-personagem Anne Frank,

[...] durante uns dias não escrevi nada porque quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Tenho uma sensação especial ao escrever o meu diário. Acho que mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma garota de treze anos. Mas na realidade tudo isso não importa. Gosto de escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos. (FRANK, 2017, p. 18)

Aspiramos aqui que a escrita do diário pelos alunos encontre a sua finalidade, que seja o reencontro de si, o gosto pela escrita, um legado que poderá ser deixado, ou outras possibilidades que não se esgotam. Segundo Philippe Lejeune (2008), o diário tem várias utilidades; além de conservar a memória, ele também poderá ser um meio para desabafar, sobreviver, resistir, deliberar e conhecer-se. Para Anne Frank (2018), o diário se tornou a sua melhor amiga. Sim, amiga a quem ela deu o nome de Kitty. Durante a escrita, alguns dos alunos também deram nomes aos seus diários.

Lejeune traz algumas possibilidades alcançadas que a narrativa de si permite:

É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos da minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel à minha verdade: todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar em pé. (LEJEUNE, 2008, p. 104)

Valemos desses recursos para averiguar a possibilidade de o diário permitir ao aluno criar sua própria identidade, com seu estilo que, mesmo seguindo as narrativas em que a verdade parece evidente, permite escrever a sua história preenchendo lacunas autobiográficas ou simplesmente despertando em si o gosto pela leitura e pela escrita.

A proposta foi exibir o filme *Escritores da liberdade*(2007), como motivador para a leitura e a escrita; instruir o aluno a ler o livro, fazer reflexões, discutir o que foi lido, compartilhar a leitura; e em seguida estimular a escrita de um diário pessoal, cuja decisão de permitir a leitura do diário pelo professor caberia ao próprio aluno.

1. 2 O gênero diário – Para que serve?

Philippe Lejeune (2008) traz grandes contribuições para a pesquisa em seu estudo sobre a escrita autobiográfica. Ele nomeia seu tratado de *O pacto autobiográfico*, uma espécie de pacto entre narrador e leitor. Seus textos demonstram o seu interesse pela escrita autobiográfica, não só como discurso literário, mas também como fato cultural. Traça um perfil histórico, apoiado na evolução da escrita de si. Elucida que o diário, mesmo com suas peculiaridades de uma escrita particular e fragmentada, poderá sofrer transformações, abandonar o seu suporte, a sua qualidade de ser secreto e partir para uma exposição, ou seja, deixa de lado o caderno e as folhas avulsas e adota o computador, deixa de ser sigiloso, confidencial e atinge um panorama expositivo via internet. Transforma-se em livro e vira *best-seller*. Configura-se como documentos históricos, autobiografias e relatos de memórias. O que leva a caminhar:

[...] pelo tema da memória e pelas escritas de si, tanto no campo dos estudos literários, em que autobiografias, diários, correspondências e blogs vêm se destacando como objeto de investigação, quanto no campo da sociologia, antropologia e história, no qual esse interesse se justifica pelo fato de o gênero possibilitar um ângulo privilegiado para a percepção dos microfundamentos pelos *selves* individuais. (LEJEUNE, 2008, p. 10)

É difícil encontrar um conceito que atribua à autobiografia um sentido claro e pleno. O que se pode fazer é compreendê-la em suas diversas facetas e investigar se cumpre o papel que lhe é determinado, seja literário ou documental. Lejeune (2008) diz que quem decidirá qual é a intenção do autor, caso não esteja explícita, será o próprio leitor, o que nos leva a outros conhecimentos sobre o que o leitor espera de um diário.

Antes de abordar as suas colocações, tentaremos definir o que é o autor, “o autor surge como ‘resposta’ à pergunta feita por seu texto. Ele detém a verdade: gostaríamos de lhe perguntar o que quis dizer...” (LEJEUNE, 2008, p. 200). Constata-se a importância do autor, que é alguém que se encontra fora do texto e ao mesmo tempo instiga a curiosidade de conhecê-lo, parte-se do texto para a figura do autor. Em se tratando de Anne Frank, ao escrever o diário, ela se tornou, ao mesmo tempo, autora, narradora e protagonista da história. Lejeune (2008) destaca que a única realidade indubitável de um texto é a presença do autor, uma pessoa real que escreve e publica.

Mikhail Bakhtin (1997) apresenta o autor como sendo a representação da figura de um herói, alguém que atribui, a sua criação verbal, valores e significantes artísticos, que se concentram em seus propósitos escritos. Veja como ele evidencia a importância do autor:

A compreensão e a cognição devem operar não sobre o todo verbal previamente necrosado e reduzido à sua atualidade empírica, bruta, mas sobre o acontecimento, em função dos princípios que lhe fundamentam os valores e a vida, dos participantes que o vivem (não é a relação do autor com o material, mas a relação do autor com o herói que é significativa e tem caráter de acontecimento). É isso também que determina a posição do autor – portador da visão artística e do ato criador – no acontecimento existencial que é o único suscetível de dar peso a uma criação séria, significativa e responsável. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes desse acontecimento, e por isso também sua obra é um componente do acontecimento. (BAKHTIN, 1997, p. 204)

A posição ocupada pelo autor de operar um ato criador remete aos acontecimentos existenciais na vida de Anne. No início da obra, a menina revela os motivos da escrita de um diário, “gosto de escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos”, esses estímulos se renovam perante um anúncio transmitido via rádio, do ministro holandês Bolkestein, propondo publicar uma coletânea com cartas e diários relacionados com a guerra. Anne Frank, que iniciou o seu texto escrevendo um diário íntimo, secreto, confidencial, relatando suas vivências, relações conflitantes, suas sensações e expectativas sem nenhuma pretensão de que fosse lido, após um ano de relatos, agora tenciona publicar “O anexo secreto”, com base no diário. Persistindo em seu propósito, Anne começou a rever o que já havia feito e continuou a sua escrita, ambicionando se tornar jornalista ou escritora.

A figura do autor é definida como alguém ausente no momento da leitura. “A mídia desenvolveu e modificou o funcionamento da imagem do autor” (LEJEUNE, 2008, p. 193). Para esse estudioso, a mídia se posiciona perante a figura do autor e estrutura essa relação histórica, demonstrando os caminhos que permitiram contatos do público-leitor com escritores. Primeiramente, o contato se deu pelo rádio, ali se ouvia a voz e o autor continuava a ser imaginado, idealizado. O encanto não se perdera totalmente e nem a curiosidade em conhecê-lo, conta-se também com as fotografias e retratos que eram adquiridos. Depois, com a televisão, a imagem e a voz se encontram. Espera-se que nada mais seja imaginado, esperado ou desconhecido, no entanto, é notável a busca pela representatividade do autor, que já se apresenta ali, na frente do telespectador, seja escritor dos livros que o leitor já leu, seja escritor dos que ainda serão lidos, como enfatiza Lejeune: “Nada mais a ser imaginado: o autor do livro que lemos ou, com mais frequência, do livro que não lemos e que não leremos está ali, em carne e osso e ao vivo” (LEJEUNE, 2008, p. 194).

Lejeune (2008), em suas colocações, parte do pressuposto de que o autor que recebe a exposição midiática através da televisão apresenta-se de carne e osso, sendo conhecido pela sua imagem e não pela sua representatividade. O que lemos não está ali

expresso. Para conhecê-lo muito se tem a imaginar. Ignorá-lo pela sua presença é desistir do autor e perder o interesse pela obra. O que temos é um processo de conhecimento que cresce através da figura autoral. Essas apresentações do autor, quase que biográficas, na maioria das vezes, não se trata de programas literários. Eles cumprem o seu papel, que é atrair os telespectadores e ter audiência. A questão não é criticar essas apresentações ou posicionar-se contra. O autor ali a ser entrevistado tem que seguir critérios da própria aparição, no pouco tempo que tem, para vender o seu livro. Ao longo de um programa de televisão, o livro aparece como um objeto, permitindo visualizar a sua capa, algumas vezes na mão do apresentador que chega a folheá-lo, o que importa ali é a rápida apresentação do autor que fará com que o telespectador compre ou não aquele livro. Para a mídia, o que interessa no momento daquela exibição é se aquele assunto está sendo apreciado e de preferência se ele será tema das conversas do dia seguinte. Para a pesquisa, a mídia é importante no sentido de contextualizar o período contemporâneo sem discriminá-lo. O foco é ainda entender a escrita de si para enfim chegarmos ao discurso do que seja o diário.

Então, quais seriam as possíveis contribuições da escrita de um diário para a educação? Não cabem aqui conceitos prontos, principalmente aqueles advindos dos livros didáticos distribuídos na escola. O importante é perceber a subjetividade do gênero. Ali o sujeito, mesmo sem se considerar um escritor, terá oportunidade de escrever sobre a sua própria história de vida, será um encontro dele (aluno) consigo mesmo. O que se espera é que o aluno, por meio de uma escrita de si, que revele as suas experiências e vivências, seja capaz de construir uma reflexão crítica sobre a sua condição existencial.

Enfim, o que é então um diário? As contribuições de Lejeune (2008) são muitas. Ele traz pesquisas com dados e números que objetivam chegar a um perfil leitor na França. Em suas estimativas, foi possível perceber dados que podem estar de acordo com o perfil brasileiro, mas nenhum levantamento foi analisado. O que se percebe no capítulo “Um diário todo seu” é que os chamados diaristas, então em sua maioria em uma faixa etária de 15 a 20 anos, desaparecem com a idade. Outro dado importante também é que a maioria desses escritores são meninas, talvez por um condicionamento histórico que se perpetua até hoje, em que elas, desde criança, são estimuladas a terem um caderninho, muitas vezes ilustrado e com chaves, que serve para anotações íntimas. Anne Frank ganhou o diário no seu aniversário de treze anos. Ficou deslumbrada com o presente: “Foi você, meu diário, que vi primeiro. E era, sem dúvida, o presente mais lindo” (FRANK, 2017, p. 17). Segundo Lejeune (2008), o fascínio pela escrita do diário entre as meninas é um condicionamento histórico do século XIX. As meninas eram incentivadas a manterem os seus diários, o que tinha um aspecto

cultural e significava um rito de iniciação, que muitas vezes era supervisionado pelos educadores.

O autor assim faz uma primeira definição do que seja o diário:

A palavra nos diz, em primeiro lugar, que é uma escrita quotidiana: uma *série de vestígios datados*. Vamos esquecer por um momento a expressão francesa *journal intime* (diário íntimo). Em alemão, diz-se apenas: *Tagebuch*. Em inglês: *diary*. Em espanhol e em italiano, *diario*, em português, *diário*. Em francês, especificamos “íntimo” para evitar a confusão com a imprensa cotidiana, problema que não existe em outros lugares. (LEJEUNE, 2008, p. 259)

O diário, assim como o texto autobiográfico, é também uma escrita de si, no entanto com suas particularidades. A primeira característica necessária ao diário é a definição da data em que os fatos acontecem. Tornando-se de fundamental importância, essa data é a referência da escrita em um presente sem a preocupação com o que acontecerá no futuro. Lejeune pontua características atribuídas ao diário. Ele vem quase sempre manuscrito, o seu suporte normalmente é um caderno muitas vezes colorido e acompanhado de flores, desenhos, papéis diversos, “assim como as obras de arte. O diário só existe em um único exemplar” (LEJEUNE, 2008, p. 260). Ele também não pode ser confundido, apesar de estar na mesma linha de expressão, com um simples memorial, abordando um fato que foi contado e datado em um único dia. O diário apresenta uma sequência que traz um percurso significativo de memórias do seu autor.

O diário de Anne Frank apresenta essas e mais características, foi escrito em primeira pessoa por uma menina judia. Anne Frank narrou os problemas comuns na adolescência, relatou as suas angústias, vivendo escondida em um prédio em Amsterdã. Anne, desde bem nova, vivenciava as consequências da perseguição alemã aos judeus, controlada por Adolf Hitler, líder do Partido Nazista. Em 1933 sua família emigrou para Holanda, temendo as opressões. A partir de 1940 a Alemanha invadiu o país e impôs leis ditatoriais restritivas aos judeus. Otto Frank, o pai de Anne, precautelava a possibilidade de viverem escondidos. Após sua irmã ser convocada pelo governo, a família Frank rumou ao abrigo em que viveriam reclusos nos próximos anos. Durante esse período Anne escreveu o seu diário. Introspectiva, fez reflexões sobre o seu comportamento e a relação com as pessoas com as quais convivia. Os fatos foram datados entre 14 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944. O diário de Anne Frank não ficou na confidencialidade. Após sua morte, ele foi publicado em 1947 e tornou-se um documento de referência sobre os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Anne Frank teve dois momentos em sua escrita, o primeiro foi a escrita descomprometida, encontrando nas páginas do diário um confidente. No segundo momento,

Anne intencionava publicar, com base no diário, os horrores da guerra. Além de confidente, o diário tornou-se a construção de um registro histórico de um período de guerra, assumindo assim o seu papel testemunhal sobre o qual trataremos mais à frente. “Quanto ao conteúdo, depende de sua função: todos os aspectos da atividade humana podem dar margem a manter um diário. A forma, por fim é livre” (LEJEUNE, 2008, p. 261). Trata-se de uma produção livre de formas e influenciada pela intenção do diarista, seja para sua extrapolação da escrita, seja para influenciar um possível leitor. Nota-se:

Os únicos traços formais invariáveis resultam da definição aqui proposta: a fragmentação e a repetição. O diário é, em primeiro lugar, uma lista de dias, uma espécie de trilho que permite percorrer sobre o tempo. Mas ele também foi capaz de se transformar em outra coisa... (LEJEUNE, 2008, p. 261)

Então, para que serve o diário? O teórico ressalta a utilidade do diário para conservar a memória, é a possibilidade de reencontrar o passado após anos de sua escrita. É possível, pela escrita do diário, estruturar o que é vivido, reorganizar ações e restabelecer comportamentos. O autor assinala alguns verbos, passíveis de reflexão, capazes de exprimir melhor a sua função: “sobreviver”, “desabafar”, “conhecer-se”, “deliberar”, “resistir”, “pensar”, “escrever” (LEJEUNE, 2008, p. 263). Todas as funções se fazem presentes no diário de Anne Frank:

O papel é mais paciente que os homens. Era nisso que pensava muitas vezes quando, nos meus dias melancólicos, punha a cabeça entre as mãos sem saber o que fazer comigo. Ora queria ficar em casa, ora queria sair e, a maior parte das vezes, ficava sem sair do lugar. Sim, o papel é paciente! E não tenciono mostrar este caderno com o nome pomposo de diário para ninguém. A não ser que um dia venha a ter um grande amigo ou grande amiga. (FRANK, 2017, p. 18)

Anne encontra no papel um confidente, por várias vezes ela se irrita, pede desculpas ao diário, promete ser breve e se encoraja a escrever novamente. Mesmo quando é secreto, o diário está vulnerável para uma leitura futura e ganha mais credibilidade com o passar dos anos. Ele é, muitas vezes, considerado como um grande amigo, que possibilita o desabafo e o descarrego de emoções, podendo tornar o seu autor mais leve, tranquilo. Muitos utilizam o diário como uma fuga da realidade que os atormenta. Conhecer-se no diário é praticamente estabelecer sua própria identidade.

O autor do diário vai deliberando sobre si, reconhecendo suas fraquezas e possibilidades através da introspecção, “pode ser que esta falta de confiança seja defeito meu. Mas não há nada a fazer e lamento não poder mudar as coisas” (FRANK, 2017, p. 18), diz Anne para justificar a escrita do diário, ao revelar que não confiava em nenhum de seus

amigos. Deliberar é ter consciência de suas atitudes, que podem ser reconhecidas mediante a escrita de si e possibilitar futuras decisões.

Resistir talvez seja a principal característica de *O diário de Anne Frank*, é por meio da sua escrita que a autora se possibilita superar a espera, a dor, a angústia e se tornar objeto de esperança para se manter erguida. Pensar “torna o pensamento mais livre, mais aberto a suas contradições, e comunica ao leitor a dinâmica da reflexão tanto quanto seu resultado” (LEJEUNE, 2008, p. 263). Organizam-se ideias, buscam-se saberes, estrutura-se o próprio conhecimento e não apenas o autoconhecimento. Para Anne Frank, escrever centra no prazer, ela relata a importância da escrita de si em suas palavras:

As pessoas que não escrevem não imaginam quanto prazer isto pode dar. Antigamente tinha pena de não saber desenhar. Mas agora sinto-me feliz por saber, ao menos, escrever. E se não tiver talento suficiente para escrever livros ou artigos de jornal, enfim, sempre me restará escrever para meu próprio deleite. (FRANK, 2017, p. 170)

Anne Frank em suas anotações declara o prazer em escrever, e a necessidade de exprimir a escrita do “eu” como uma forma de alívio capaz de esclarecer pensamentos, ideais e fantasias. “O diarista não tem a vaidade de se acreditar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio” (LEJEUNE, 2008, p. 263). O autor de um diário não precisa ser exatamente um escritor, ele tem a liberdade de deliberar como julgar conveniente, sem compromisso com formas prontas e com o próprio erro, não se tem um porquê de se corrigir um diário, ele não é escrito com a finalidade de avaliação escolar, seja de ortografia ou de linguagem, não cabe a ele esse papel. Anne Frank, no início, pretendia apenas escrever um diário íntimo sem nenhum compromisso com a apreciação futura. Em meio à guerra, a menina foi viver escondida com sua família e mais quatro pessoas no fundo de um prédio. Ali ela escreveu a maior parte do seu diário. Além dos relatos dos conflitos comuns a muitos adolescentes, os impasses da relação com os pais, com a irmã e os atritos de convivência dentro da casa, Anne narrou a crueldade da intolerância às diferenças culturais que a levou a viver escondida. Falaremos mais à frente do contexto vivido pela família Frank.

Após a sua decisão de escrever um livro, Anne começou a reescrita e organização do seu diário. Concomitantemente, o seu diário original continuou a ser redigido. A sua última anotação data do dia 1º de agosto de 1944, três dias antes da prisão das oito pessoas que viviam no anexo. Após a família ser descoberta, amigos que frequentavam o prédio encontraram as folhas do diário espalhadas pelo chão, ficando o texto aos cuidados de Miep

Gies (amiga fiel da família Frank). O diário foi entregue para Otto Frank, o pai de Anne, único sobrevivente do esconderijo.

Otto Frank decidiu publicar a primeira versão do diário com algumas restrições, como se observa no prefácio de *O diário de Anne Frank* (2000). Várias passagens foram retiradas, tratava-se da sexualidade de Anne, alguns comentários desagradáveis sobre sua mãe e os demais moradores da casa. As demais versões ficaram organizadas da seguinte forma:

Após longa deliberação, Otto Frank decidiu realizar o desejo da filha de publicar o diário. Ele selecionou material das versões a e b, organizando-os numa versão mais concisa, posteriormente citada como versão c. Leitores no mundo inteiro conhecem essa versão como O diário de Anne Frank. (FRANK, 2000, p. 12)

Otto Frank morreu em 1980, deixando os manuscritos de Anne para o Instituto Estatal Holandês para Documentação de Guerra, em Amsterdã. Foi feita uma investigação profunda dos relatos escritos por Anne, comprovando a sua autenticidade, após isso o diário foi publicado na íntegra.

A pesquisa nos levou a estudar a importância testemunhal do livro, e porque atrai tanto a atenção dos jovens. Começamos analisando o que seria literatura de testemunho:

Literatura de testemunho é um conceito que, nos últimos anos, tem feito com que muitos teóricos revejam a relação entre a literatura e a “realidade”. O conceito de testemunho desloca o “real” para uma área de sombra: testemunha-se, via de regra, algo de excepcional e que exige um relato. Esse relato não é só jornalístico, reportagem, mas é marcado também pelo elemento singular do “real”. Em um extremo dessa modalidade testemunhal encontra-se a figura do *mártir* – no sentido de alguém que sofre uma ofensa que pode significar a morte [...] (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 47)

A literatura de testemunho exprime a necessidade de expressar sobretudo situações de violência extrema da qual o autor tenha sido vítima. Teve sua origem após o holocausto marcado pelo genocídio judeu, durante a Segunda Guerra Mundial. Anne, sua família e seus amigos, fizeram parte desta triste realidade. O autor Seligmann-Silva (2016) reflete que o campo de estudo da literatura testemunhal é bem mais amplo e que ocupa lugar de destaque nas ciências humanas. Os jovens alunos da pesquisa, ao lerem o *corpus* em estudo, não somente se sentiram impactados com a questão da guerra e sensibilizados com o sofrimento, mas também se indignaram com questões como o preconceito e a intolerância com grupos distintos. Os aspectos sócio-históricos-culturais possibilitaram aos alunos construir sentidos e produzir significados ao que leram.

Contemplamos no trabalho algumas considerações de Bakhtin voltadas para máscaras da existência. Vejamos:

Uma efetiva vivência interior minha – na qual tomo parte ativa – não pode ser tranquila, deter-se, terminar-se, findar-se, acabar-se, não pode escapar à minha atividade, cristalizar-se de repente numa existência autônoma, concluída, com a qual minha atividade nada mais teria a ver, pois o que vivo é vinculado às coerções do pré-dado, e, de dentro, nunca pode deixar de ser vivido, ou seja, não posso livrar-me da minha responsabilidade para com o objeto e o sentido. Não posso deixar de ser ativo no objeto, pois isso seria subtrair-me ao que constitui meu próprio sentido, seria transformar-me numa máscara da minha própria existência, seria pregar-me a mentira de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997, p. 139)

A oficina de máscara realizada com os alunos do 9º Ano Branco tornou-se pertinente para a interação dos alunos com sua vivência interior e com a leitura do livro *O diário de Anne Frank*. Trata-se de um momento vivenciado de forma individual que trava um diálogo com a autora-pessoa e com a autora-criadora Anne Frank. Para Bakhtin (1997), as denominações autor-pessoa e autor-criador não se encontram separadas do conceito de autor. O que se percebe é a predominância de um sobre o outro de acordo com o gênero do discurso utilizado. No diário trabalhado, os alunos evidenciaram a autora-pessoa, dando voz a Anne Frank e sua vivência interior. Os alunos, com suas máscaras existenciais, perceberam que era possível despi-las na escrita dos seus diários, dando sentido à pessoa que realmente são.

1.3 Leitura, leitores e escola

A leitura não deve ser compreendida como o ato de decifrar códigos e conjuntos de palavras posicionadas, nela está implícito um papel social na vida do leitor, que é formar pessoas capazes de se comunicarem e participarem ativamente da vida em sociedade. Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho (2017) atribuem o fracasso da formação leitora às escolas, que deixaram de utilizar o texto como texto e passaram a utilizá-lo como mecanismo para ensinar gramática. Segundo os autores, os alunos não leem mais o livro inteiro porque não precisam. O discente recebe o livro didático e lê seus textos fragmentados para fins linguísticos. Em nosso trabalho em sala de aula, percebemos a nossa incoerência em trabalhar leitura no livro didático como mero decodificador de gramática. É evidente que há uma variedade de textos no livro didático. No entanto, o que o professor precisa é extrapolar as limitações que esse material oferece, conhecendo os textos, acrescentando informações que possam levar o aluno a ler na íntegra a obra literária mencionada no material.

O que será discutido aqui é a leitura e seu papel transformador. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) tratam a leitura como um ato civilizador, que requer obrigações, concentração, harmonia, tempo, compreensão. A dedicação ao texto alarga conhecimentos e

amplia horizontes cognitivos. A leitura referida aqui será sempre a leitura do livro, mais especificamente a leitura do livro de literatura por completo, que exige sempre algo a mais do leitor. Vejamos o que dizem os autores:

Ler é um ato iminentemente civilizador. Há algo de disciplinador na leitura. A necessidade de deter-se respeitosamente diante do livro é disciplinadora. A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um mais do que as efemeridades cotidianas. A obrigação autoimposta de compreender o que se lê força as capacidades e serve de exercício fortalecedor da mente, livros bons de bom conteúdo, livros instigadores, provocativos, de conteúdo profícuo, educam, informam, transformam vidas, deixam marcas indelévels na alma. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 91)

Para que aconteça esse ato civilizador, é importante reconhecer que é papel da escola ensinar a ler, e que o professor de português é o principal responsável por essa tarefa. Cabe a ele apresentar aos alunos uma leitura de qualidade, com bons livros e que a experiência leitora se torne memorável na vida daquele jovem. Reconhecendo a sua função, o docente, junto com a escola, deixará de se preocupar unicamente com a alfabetização e passará a entender como competência leitora o uso pleno do texto, do qual o aluno é capaz de inferir, de compreender a sua dimensão, tornando-se um experienciador como sujeito leitor. Tentaremos, então, explicar como acontece essa relação do sujeito leitor com o texto: a criança vivencia o prazer puramente estético das palavras, ela se envolve, diz o que gosta e o que não gosta, cria novas personagens, imagina um final diferente, gosta de ouvir ou de ler a mesma história várias vezes. E a escola, o que faz para que esse aluno experiencie a leitura? O oposto, torna o texto chato, utilizado para fins gramaticais, fragmenta-o, impossibilitando todo o percurso pela sua história. As escolas estão mais preocupadas com a elevação das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com o bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do que com a formação integral do aluno, um discente capaz de desenvolver suas múltiplas inteligências e não apenas se submeter a decorebas repetitivas, visando apenas o que cairá nas provas externas.

Vários autores já discutiram as políticas educacionais como falhas na formação leitora. O nosso foco será o profissional responsável pelo ensino da leitura e por buscar novas estratégias para se obter bons resultados. Para isso, é necessário que o professor de português domine as habilidades leitoras, desenvolva o gosto pela leitura e seja, acima de tudo, um leitor. “Antes mesmo de iniciar o trabalho com o texto, o(a) professor(a) precisa ser um(a) leitor(a)” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 89). O profissional, sendo capaz de realizar sua função, irá trabalhar de forma que facilitará o domínio, o gosto e a compreensão

leitora. Ferrarezi Jr. e Carvalho falam sobre essas habilidades leitoras:

A essência do trabalho com habilidades de leitura está em desenvolver nos alunos a capacidade de produzir sentidos a partir dos textos que eles leem. O(a) professor(a) deverá trabalhar todas as habilidades necessárias, mas de forma gradual e cumulativa. Diferentemente de um conteúdo escolar tradicionalmente trabalhado – que ensina num bimestre e depois ninguém sabe mais nada a seu respeito [...]. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 90)

Na escola onde aconteceu a pesquisa, tem-se realizando um trabalho desacertado em desenvolver as habilidades leitoras. Os professores enfatizam os valores das obras, apresentam, na maioria das vezes, os textos fragmentados, acreditando que, dessa maneira mecânica, o aluno buscaria por si só a leitura completa e eficaz. As dificuldades são muitas, falta de exemplares, limitações de espaços propícios à leitura e outros fatores. Assim, durante o trabalho da intervenção pedagógica realizada, buscou-se desenvolver essas habilidades, que propiciem ao aluno tornar-se um leitor capaz de fazer inferências, compreender os aspectos do texto, organizar informações, perceber os efeitos de sentido e gradativamente desenvolver um conjunto de competências que o capacitem a compreender o texto como um todo.

A literatura permite desenvolver essas habilidades. Rildo Cosson (2016, p. 19-23), em “A literatura escolarizada”, lembra-nos um pouco da trajetória da literatura na escola e da perspectiva de ensino. Com alguns depoimentos, ele mencionou os usos da literatura no cotidiano escolar: um dos seus alunos de pedagogia relatou que o que aprendeu com a literatura na escola foi somente características dos períodos literários; em outro momento, uma professora do ensino fundamental relatou que antes utilizava os textos literários para ensinar a ler e escrever, mas que depois preferiu utilizar os jornais que eram de mais fácil acesso. Como se não bastasse, outros depoimentos também chamaram atenção do autor, agora no curso de pós-graduação na área de Letras. Os comentários direcionavam para o abandono da literatura e a substituição por algo permeado por imagens, como filmes e telenovelas, por se tratar de algo mais cultural.

Em suas considerações, ele ressaltou o fato de a literatura possuir vários contornos, citou como exemplo a divisão da literatura ora destinada ao público juvenil ora indicada ao público adulto. Percebe-se em seu texto a visão que se tem da literatura na educação básica: no ensino fundamental, tem-se um sentido amplo e o que realmente importa não é o seu conceito e sim se ela é divertida e do interesse das crianças e da escola. O que se veem aqui são livros didáticos com textos literários parciais e com atividades direcionadas à interpretação. No ensino médio, o que muda é a sua aplicabilidade agora voltada para o ensino histórico da literatura com seus estilos de época e formas fixas, muitas vezes com dados

estanques da biografia dos autores. O professor precisa ter consciência de que o livro didático é um material direcionador, e de que é necessário usar outro material complementar com textos literários. E, também, levar os textos na íntegra para a leitura com os alunos.

Depreende-se que a literatura está perdendo a sua função humanizadora. É preciso notar que a escola tem de ir além do ensino conteudista. Concordando com essas ideias e considerando o seguinte comentário: “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (COSSON, 2016, p. 29), devemos compreender que é de responsabilidade da escola criar condições para que o encontro com o texto literário não seja apenas um hábito de leitura e sim uma forma de busca exploratória dos diversos sentidos do texto.

A formação do leitor de literatura é importante, no entanto, o que se percebe é que os gostos e frequência de leituras mudam com o grau de escolaridade, o fato de o aluno ler já é contado como benéfico para as propostas nas aulas de língua portuguesa. No questionário aplicado, percebemos que os alunos têm certa preferência leitora, pois a maioria relatou gostar de ler gibis e textos veiculados na internet. É preciso investigar a melhor forma de estimular a leitura literária sem cair na questão conteudista ou mesmo deixar a literatura no esquecimento. O perfil leitor mudou e nesse caso temos que descobrir o que realmente faz sentido para esse novo público. Sobre isso, Isabel Solé (1998) postula que:

[...] aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda de seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho muito duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65)

Partindo desse pressuposto, percebemos que não só para as crianças, como também para os adolescentes, a leitura é vista como um caminho a ser percorrido que precisa de intermediações para se transformar em algo atraente. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) indica as competências e habilidades que deverão ser trabalhadas na sala de aula. Em uma das habilidades direcionadas a campos artísticos/literários, o documento evidencia as possibilidades atuais que o aluno poderá alcançar, vejamos do que se trata:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 157)

Na nossa escola, campo da pesquisa, a importância do livro de literatura é evidenciada muitas vezes de forma errônea, abordando um aspecto utilitário e mecanicista. O que se vê aqui é que o professor é o responsável por buscar caminhos para que o aluno rompa com suas expectativas e desenvolva essa habilidade em leitura de literatura. A partir dessas reflexões, foi notável o interesse dos professores em engendrar novas formas de instruir, capazes de encontrar uma possível maneira de solucionar o problema detectado.

Maria Luiza Oswald e Sergio Luiz Alves da Rocha (2013) perceberam essa transformação leitora e a necessidade de novas estratégias de leitura em um período da sociedade o qual denominam de “idade mídia”, contextualizando o papel das mídias massivas e pós-massivas como instrumento de práticas que deverão ser valorizadas pela escola para aproximar o jovem leitor da literatura.

O que se vislumbra é que a relação cotidiana, cada vez mais intensa, dos jovens, tanto com as mídias de função massiva, como TV e cinema, quanto com as mídias de função pós-massiva, como internet e suas diversas ferramentas, como *blogs*, Orkut, MSN, os aproxima da leitura, embora essa aproximação ocorra por intermédio de preferências e de práticas diversas das valorizadas pela escola.

Para aprofundarmos, admitimos a ideia de que a literatura é “processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2016, p. 120).

Enfatiza-se ainda mais o fato de que a historicidade da literatura muda e que o espaço leitor também. Consideramos que muitos dos nossos alunos carregam em seus braços livros impressos e, também, *tablets*, *pen drives*, celulares e outros equipamentos tecnológicos. Mesmo os alunos de baixa renda têm contato com as mídias massivas e se sentem atraídos por um mundo de imagens, cores, sons e animações. Podemos, em Néstor Garcia Canclini (2008), perceber como é recorrente a discussão entre a separação da leitura e os meios midiáticos:

Os professores continuam falando de um divórcio ou curto-circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagônica entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. (CANCLINI, 2008, p. 33)

Segundo o autor, todas as mudanças ao longo do tempo causam assombros e um dos maiores assombros da modernidade é o como lidar com a conectividade. Ele observou que os hábitos culturais mudam com as inovações tecnológicas e que não devemos superestimá-las.

Néstor García Canclini (2008) traz dados de pesquisas mundiais relacionados aos perfis leitores. Enfatizou que as pesquisas não estão mais centradas na preocupação com o desaparecimento dos livros ou em como conseguir que os jovens leiam mais. Mostrou que a leitura de meios impressos, sejam livros, revistas ou jornais, são baixos na maioria dos países, mas isso não significa que os números sempre caem. Para comprovar, ele traz um estudo da Associação Mundial de Periódicos que indica a queda da leitura impressa em poucos países e o aumento em muitos outros. “Há cinco anos, havia 488 milhões de leitores de periódicos no mundo e, agora, estima-se que haja um bilhão e quatrocentos milhões” (CLANCLINI, 2008, p. 56). Na Colômbia, os dados são um pouco diferentes, onde caiu a leitura por meio de livros impressos e cresceu a leitura por meio da internet, principalmente pelos jovens entre 12 e 17 anos. Outro dado importante que o autor revela é que o público que mais lê livros é também o que mais lê em outros meios como a internet.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, expõe as práticas leitoras inseridas em um contexto midiático juvenil e estimula o aproveitamento do potencial de comunicação do universo digital. O que se discute aqui não é se a mídia eletrônica destruirá o livro impresso. A real intenção é discutir práticas docentes relativas à leitura, oferecendo condições para compreensão e fruição da literatura. E, ainda:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 137).

Infere-se no documento que a intencionalidade do texto literário é a construção de sentidos, é reconhecer sua potencialidade. A partir da leitura, o participante é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito inserido na sociedade. É no ambiente escolar que a literatura deverá ser explorada de maneira adequada, e, para que isso se realize, cabe ao professor ser o mediador e motivador da interpretação e análise do texto literário.

Magda Soares (2011) analisou as possíveis relações entre o processo de escolarização e literatura infantil e juvenil. Em suas análises, ela interpretou essas relações como sendo uma apropriação da literatura infantil pela escola, assim, “nesta perspectiva,

analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins” (SOARES, 2011, p. 17). É possível perceber em seus estudos as transformações ocorridas na educação que levaram ao termo escolarização da literatura, atribuindo-lhe um sentido pejorativo, por ser abordado de maneira inadequada, desfigurando-se o literário.

É fácil perceber essa distorção quando observamos os usos de textos literários que são trazidos de forma fragmentada nos livros didáticos, restritos a atividades de leitura e escrita, historiografia da literatura, cronologias, biografias de autores ou mesmo para o estudo de gêneros e para uma futura avaliação.

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de perspectivas para lá de tradicional. (COSSON, 2016, p. 21)

Esse é o panorama de se ensinar literatura, segundo os programas escolares. Não se trata de uma (des)escolarização da literatura jovem, a escola é sim o lugar onde deve ocorrer o letramento literário, é necessário estabelecer caminhos para organizar a formação leitora. Na Escola Estadual São Francisco de Assis, a literatura no Ensino Médio está centrada no estudo de escolas literárias, biografias e periodizações. Cabe ressaltar que esses pressupostos passam por mudanças e as expectativas são as melhores em todo ensino. A BNCC que passa a vigorar no Ensino Fundamental no ano de 2020 e em 2021 no Ensino Médio traz os campos artísticos/literários, como já foi citado anteriormente. Em se tratando de todo ensino, a escola em questão promove um sarau poético, em que os alunos, organizados em um trabalho coletivo, juntamente com os professores de português, redigem e declamam seus poemas em um evento que possibilita a apreciação de toda a escola.

A leitura literária tem que cumprir seu papel humanizador, sendo explorada como uma experiência a ser compartilhada. O certo é que esse caminho a ser percorrido deve ser conduzido como prática social de responsabilidade da escola.

Para conhecimento, abordaremos o conceito de intermedialidade, que é relativamente novo. De acordo com Claus Clüver (2011), a definição parte das relações entre mídias. Para se chegar a esse conceito, é preciso primeiro entender o que é mídia e em quais campos ela atua.

A própria palavra é relativamente recente no português brasileiro, e no uso diário seu significado é normalmente restrito às mídias públicas, impressas ou eletrônicas, e às mídias digitais. A língua inglesa, onde o uso de *medium* e *media* tem uma longa tradição, oferece um leque de significados, entre os quais *medium of communication* e *physical or technical medium* são os mais relevantes para o discurso sobre intermedialidade, além de *public media*, que se refere a jornais e revistas, rádio, cinema e televisão. (CLÜVER, 2011, p. 9)

É exatamente esse conceito voltado para a comunicação que permeia toda expressão sobre mídia. O autor supracitado evidencia que os estudos da intermedialidade são restritos aos seres humanos. É uma relação de produção e recepção de signos, de significados.

Rildo Cosson, após longo relato sobre o lugar da literatura, busca uma explicação para a percepção do desaparecimento literário na escola. Conforme suas teorias, o que está ficando obsoleto são as formas de valorização e conhecimento tradicionais da literatura no universo cultural: “a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística” (COSSON, 2018, p. 15). Ele se refere a essas manifestações artísticas como avatares da literatura, cita várias dessas expressões: a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos, literatura eletrônica. Trataremos apenas dos que mais importam à pesquisa, o filme e a literatura eletrônica.

O filme como avatar da literatura é explicado por Cosson (2018) como parte do discurso literário que se encontra no roteiro cinematográfico, desenvolvendo a narrativa e as participações dos personagens. Outro aspecto importante a ser compreendido é que o filme é uma criação assinada pelo diretor, que faz suas interpretações de um enredo, o que em muitos momentos acaba frustrando o leitor do livro, que acredita na infidelidade do filme com a obra. Um equívoco resolvido por Cosson (2018). O que realmente acontece é que essa infidelidade, se é que ela existe, não está exatamente ligada à postura do diretor do filme em relação à transposição da obra, e sim à percepção do leitor, que faz suas próprias interpretações do livro. Ao final tudo o que se tem é o enredo que se torna parte da literatura.

Na pesquisa foram trabalhados dois filmes que serão tratados na metodologia. O primeiro foi motivacional, exibido antes da leitura do livro com a intenção de adentrar ao tema que seria a escrita de si. O segundo filme foi projetado após a leitura. Ele reproduziu a história de Anne Frank como transposição para o cinema. Possibilitou aos alunos uma percepção da interpretação dada como leitor e telespectador de uma obra.

Outro suporte que Cosson (2018) enfatiza é a literatura eletrônica, considerada por ele como o mais recente dos avatares. Nessa perspectiva, a presença do leitor e do autor da

obra se confunde com a gama de recursos multimodais percebidos na transposição da obra para os meios eletrônicos. Trata-se de uma série de manifestações híbridas que se concretizam no campo digital. Nessa transposição, há combinações de sons e de imagens que arrebatam a população pelas séries de televisão, telenovelas, jogos eletrônicos, entre outros.

Um cenário de jogo de computador pode dar origem a um filme que levará a um romance cujos personagens serão aproveitados em uma série televisiva e o tema servirá de inspiração para uma canção popular. Uma história em quadrinhos pode levar a uma série televisiva que dará origem a um musical e as canções poderão ser ouvidas fora do seu contexto original como peças independentes. Um romance pode ser transposto para o cinema [...] (COSSON, 2018, p. 19).

Considerando os apontamentos de Cosson, salienta-se que nesses processos de transposição de um gênero para outro não há limites para suas possibilidades de manifestações. *O diário de Anne Frank* se transpôs em filme e histórias em quadrinhos, entre outras manifestações. “O trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário” (COSSON, 2018, p. 19). Além do livro, os alunos tiveram a oportunidade de assistirem ao filme com o mesmo nome do livro estudado. Oportunizou-se ao estudante da pesquisa conhecer outra forma de transposição do texto.

1.4. Letramento literário

Letramento é um termo que vem sendo adotado recentemente pela Educação e pelas Ciências Linguísticas e é uma palavra considerada nova, que surgiu nos anos 1980. Magda Soares (2009), em seus estudos que são apontados como referência no assunto, atribui o surgimento do letramento à necessidade de uma nova maneira de compreender a escrita em um contexto social. Evidencia a estranheza que a palavra ainda causa a muitos, mesmo tendo familiaridade com termos já conhecidos como: analfabeto, letrado, alfabetizado, analfabetismo e outros que pertencem ao mesmo campo semântico e possuem uma definição no *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, diferente da palavra letramento, que não aparece nesse dicionário.

Magda Soares enuncia:

Analfabetismo, define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “estado ou condição de analfabeto”, e analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, segundo o Aurélio, de “ensinar a ler” (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por alfabetização, e alfabetizado é “aquele que sabe ler” (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele “versado em letras, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. O dicionário Aurélio não registra a palavra “letramento”. (SOARES, 2009, p. 16)

Como é possível então definir o letramento? buscou na origem da palavra inglesa *Literacy* definir esse conceito. “*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17). O que está implícito nesse conceito é a busca de compreensão voltada para as consequências sociais atribuídas ao fato de o aluno saber ou não escrever. Soares apresenta sobre essas análises o seguinte delineamento do que seja letramento: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Parece simples, seria o mesmo que dizer que aquele que não sabe ler ou escrever não responde apropriadamente pelas demandas sociais por intermédio da leitura e da escrita; no entanto, o saber ler e escrever não basta para enfrentar a nova realidade social. Atenção,

Observação importante: ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2009, p. 16)

Apropriar-se da escrita e usá-la socialmente é o que se espera dos alunos que participaram das atividades da pesquisa. Os discentes aprenderam a ler e escrever, decodificar a língua de forma mecânica. Apresentam dificuldades de uma escrita própria, de se assumirem como autores de sua escrita e usá-la socialmente. Um bom exemplo a ser comparado com a pesquisa foi trazido pela autora, de um estudo desenvolvido nos Estados Unidos, que busca identificar o nível de letramento de jovens. Avaliaram as habilidades de leitura e compreensão e o uso de textos em prosa, a habilidade de localizar informações em mapas, tabelas, quadros de horários e outros. Evidencia-se que a intenção não foi verificar o nível de alfabetização, e sim se os jovens sabiam compreender, interpretar e extrair informações de diferentes tipos de textos. Concluiu-se que o grande problema entre os jovens não era a alfabetização, o problema centrava-se no letramento. Tendo respaldos na teoria, tencionei com esta pesquisa mediar situações que possibilitassem instrumentalizar os alunos da escola São Francisco para

desenvolver habilidades de usos da leitura e da escrita nas práticas sociais. Os alunos, após a leitura de *O diário de Anne Frank*, as oficinas realizadas e a escrita do diário, tiveram oportunidade de descobrir a si mesmos como leitores-escritores, proporcionando situações de aprendizagem por meio da relação com o texto.

Em outra instância, a autora chama a atenção para uma possível dedução na definição de letramento: “Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)” (SOARES, 1998, p. 25). Assim, um indivíduo que ainda não foi alfabetizado, seja criança ou adulto, pode se interessar pelo mundo letrado, quer se relacionar com o livro, olhando, deduzindo, pedindo para que alguém o leia, pode se interessar pela esfera social, pedindo que alguém leia faixa, cartazes, jornais que permeiam os seus arredores. Observa-se aí que existem diferenças entre alfabetização e letramento. Nos processos educativos, é preciso que fique evidente um em relação ao outro e que a alfabetização venha acompanhada de um letramento para que o método se conclua.

De acordo com Magda Soares, “temos considerado o letramento sempre em relação à alfabetização, ora para afirmar, ora para negar” (SOARES, 2010, p. 61). A língua escrita se encontra em todos os lugares, na escola, na rua, nos hospitais, nos produtos de limpeza e em todas as repartições sociais. Dizer que ensinar a ler e escrever é dispensável tornar-se-ia um grande equívoco. Ângela B. Kleiman (2005) traz em debate a importância da escrita para o letramento. Para ela, uma sociedade complexa não possibilita a realização de tarefas apenas falando. “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 14). A escola pode colaborar muito, desenvolvendo habilidades que permitam o letramento em várias esferas do conhecimento, possibilitando a inserção do aluno em diversos eventos de participação social. Para a autora,

Na escola, é possível:

- ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social;
- ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer;
- criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 14)

Segundo a autora citada acima, o letramento é complexo, e envolve uma série de habilidades de uso da escrita em uma determinada sociedade. Em nossa experiência, os alunos

participantes da pesquisa são um pouco apáticos; apesar de apresentarem um rendimento satisfatório, preferem copiar a produzir, preferem ficar calados a participarem de discussões ou reflexões que levam ao conhecimento. Nesse aspecto, as oficinas realizadas envolveram os alunos e instigaram a vontade de participar das atividades. “[O] letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Nesse sentido, ela identifica a relação entre escrita e fala como sistemas semióticos³ que utilizam formas de comunicação diferentes para significar. A língua falada utiliza o canal auditivo para a significação, observando, além da linguagem oral, as expressões faciais, o espaço, o corpo, o silêncio, a entonação. Já a linguagem escrita utiliza o canal visual, via suportes físicos, imagens, cores, tamanho e pontuação para atribuir sentidos.

Depois de analisado o que é letramento, partamos para um conceito que permeia toda a pesquisa. O que seria então o letramento literário? O termo pode ser definido pelo conceito apresentado pelo *Glossário CEALE*, nele se lê:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, [s.p.]

Considerando os comentários acima que apontam o letramento primeiro como um ato contínuo e depois como apropriação, propõe-se que o professor oportunize ao aluno competências relevantes à vida do estudante dentro e fora da escola. É preciso realizar atividades em que o estudante reconheça a finalidade prática da língua em suas relações sociais. É possível concluir que o letramento é processo e não se esgota.

Em uma concepção de prática pedagógica, Cosson (2016) assinala características primordiais para que o letramento literário se concretize. A primeira é que não existe letramento literário sem contato com a obra, ou seja, é preciso que o aluno esteja em contato direto com o texto. Segunda, é a necessidade de uma comunidade leitora, com a qual a leitura

³ Sistema semiótico. Sistema de signos para a produção social de significados. A língua é um sistema semiótico paradigmático, mas os linguistas não se consideram semioticistas. Os sistemas semióticos mais estudados são os das linguagens verbais da propaganda, da TV ou do cinema (KLEIMAN, 2005, p. 42).

e os textos possam ser compartilhados. Terceira, é preciso ampliar repertórios e reconhecer a literatura nos mais diversos suportes. Outra característica é a necessidade de se sistematizarem atividades direcionadas ao letramento literário, possibilitando-se, assim, a formação leitora.

A prática realizada na escola palco da pesquisa apropriou-se das características de letramento literário assinaladas por Cosson (2016). Os alunos envolvidos na pesquisa estiveram o tempo todo em contato com a obra. A leitura foi compartilhada gradativamente durante as oficinas e na íntegra durante o café literário realizado na última etapa da intervenção. Os discentes tiveram oportunidade de se informar sobre a temática do *corpus* estudado, além de aprofundarem seus conhecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, nas aulas de História.

No processo de formação leitora, Cosson atribui ao professor o papel de ampliar os horizontes de leitura do aluno, partindo daquilo que o estudante conhece. Em síntese, ele estabelece três critérios de seleção de textos para o letramento literário. Primeiro, “o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade” (COSSON, 2016, p. 35). Não significa prender-se ao passado, e sim reconhecer sua historicidade relacionada à língua e à cultura. O segundo critério é não se apoiar apenas nos textos contemporâneos, mas sim em textos atuais. Ele define obras contemporâneas como aquelas publicadas no tempo do leitor e atuais aquelas que são passíveis de significação no tempo do leitor, livre do período de sua escrita e publicação. O terceiro e último critério estabelece a necessidade de aplicar-se o que ele denomina “princípio da diversidade”, como busca do que é conhecido e do desconhecido, possibilitando ao aluno conhecer uma quantidade de textos diferentes, sem distinção entre antigo ou novo, proporcionando o prazer e o conhecimento a ele. Voltamos ao primeiro critério e reconhecemos o cânone como um clássico para abordarmos alguns conceitos deixados por Ítalo Calvino. Valemos da pergunta que intitulou o seu livro: Por que ler os clássicos:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. (CALVINO, 1993, p. 12)

Para o autor, um clássico é aquele livro do qual, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...” (CALVINO, 1993, p. 12). O teórico instiga nas pessoas a vontade de ler (os clássicos). Na citação acima, ele evidencia a leitura de livros completos. Ao estabelecer uma relação da prática pedagógica com as considerações de Calvino, percebemos

a responsabilidade das instituições de ensino em compreender que o livro didático é uma publicação que trata temas de outros livros, e que a leitura de uma obra só se concretiza na leitura do volume original. Nos nossos trabalhos, a leitura do livro *O diário de Anne Frank* foi sugestão de outro livro. Todo o trabalho foi efetivado com a leitura completa do livro original.

Para Harold Bloom,

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler (se o faz de maneira proficiente ou não) e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais. (BLOOM, 2001, p. 17)

Em todos os estudos relacionados à leitura, concluímos que a sua importância está intrínseca na relação que o ser humano estabelece em fazer uso efetivo da linguagem. A leitura do livro *corpus* da pesquisa, atrelada às atividades que foram realizadas com os alunos da escola São Francisco, pretende atingir o estudante de tal maneira que desperte nele o gosto pela leitura, e que possibilite reconhecer a sua importância.

1.5 A escola e os participantes

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual São Francisco de Assis, situada na Praça São Francisco de Assis, localizada no município de Botumirim/MG, cidade com população estimada em pouco mais de 6.000 habitantes. A escola possuía, em 2019, 20 turmas, 595 alunos, 70 funcionários, com atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição conta também com um anexo no distrito de Cantagalo.

O que mais chama atenção é que a escola possui diversos equipamentos eletrônicos e um ótimo aporte para a docência. No entanto, o que dificulta é a estrutura física do prédio, que se encontra decadente e há tempos não passa por uma boa reforma, impossibilitando a montagem e permanência de equipamentos em ambientes fixos. Sua estrutura não é confiável e o espaço de circulação é pequeno.

A cidade é pequena e não oferece emprego suficiente para toda a população. Muitos sobrevivem do auxílio recebido pelos programas do Governo Federal, como o Bolsa Família. As famílias, em sua maioria, exercem trabalhos rurais e domésticos.



FIGURA 2: Vista da cidade de Botumirim incrustada em serrania.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os alunos da escola-campo da pesquisa pertencem, na sua maioria, à classe social baixa. Os mesmos residem nos bairros adjacentes e área rural. O educandário está localizado no centro da cidade. No turno vespertino, a maior parte dos alunos pertence à zona rural, dependendo assim do transporte escolar para chegar à escola. Os ônibus escolares se mantêm em boas condições e são raros os dias em que apresentam algum problema. Já no período noturno, fazem-se presentes trabalhadores assalariados, pais e mães que aproveitam o período para estudar.

É oportuno investigar a prática leitora dos alunos do 9º Ano Branco e nesse sentido verificar se, segundo o paradigma experiencial, essa prática contribui para o letramento literário e para a proficiência leitora desses alunos do ensino fundamental, de modo a responder à seguinte pergunta: a leitura jovem associada às práticas midiáticas em sala de aula, utilizadas como motivadores de leitura literária, despertará a curiosidade, o envolvimento, o letramento literário e a consolidação de hábitos de leitura dos participantes da pesquisa?

A biblioteca conta com revistas e livros didáticos expostos em estantes, todos separados conforme o gênero e até mesmo por séries, com a presença de três Professores de Ensino do Uso de Biblioteca (PEUB),⁴ distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, os quais são responsáveis pela organização e bom funcionamento do local. Os problemas são o número reduzido de exemplares literários, que não passam de 200, e a falta de espaço. Não há como os alunos ficarem no local para efetuar a leitura de livros ou fazer alguma atividade proposta pelos professores. Devido à decadência física do prédio, e falta de

⁴ PEUB – Professor de Ensino do Uso de Biblioteca – denominação aos professores da educação básica que exercem função de bibliotecário na Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais, visto que não é necessária a formação de biblioteconomia para atuar nas bibliotecas escolares.

espaço, há uma possibilidade de que logo o local será adaptado para sala de aula. Essa decadência do local e sua estrutura impossibilitam formar leitores através da fruição do espaço e, em nenhum momento, contribui para o letramento literário.

A escolha da turma se deu pela maturidade dos estudantes e pela possibilidade de continuar a pesquisa que se iniciou em 2018 e, posteriormente, em 2019. A idade esteve entre 13 e 14 anos em 2018, com um aluno de 19 anos que, após um acidente, teve sérios problemas físicos e cognitivos, necessitando de um professor de apoio. O 9º Ano Branco conta com 28 alunos frequentes no ensino regular, sendo 11 meninas e 17 meninos.

Durante a pesquisa, aplicou-se questionário (APÊNDICE A) ainda sem a necessidade de identificação do aluno, que possibilitou perceber se havia hábitos de leitura e quais eram. As respostas surpreenderam, quando, ainda na primeira questão, eles revelaram o que gostavam de ler, 53,5% dos alunos disseram que leem gibis, 25% alunos relataram que a principal leitura era através de sites diversos e somente 21,4% dos alunos leem livros (não foi especificado).

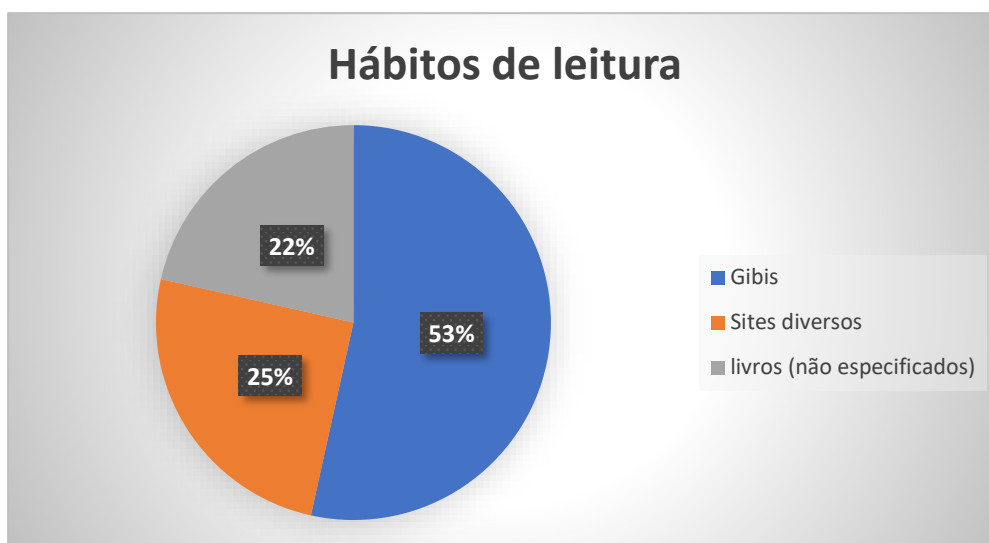


GRÁFICO 1 – O que os alunos leem
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A quantidade e a frequência de leitura serão analisadas nas questões seguintes.

A segunda questão foi voltada para o acesso aos suportes midiáticos:

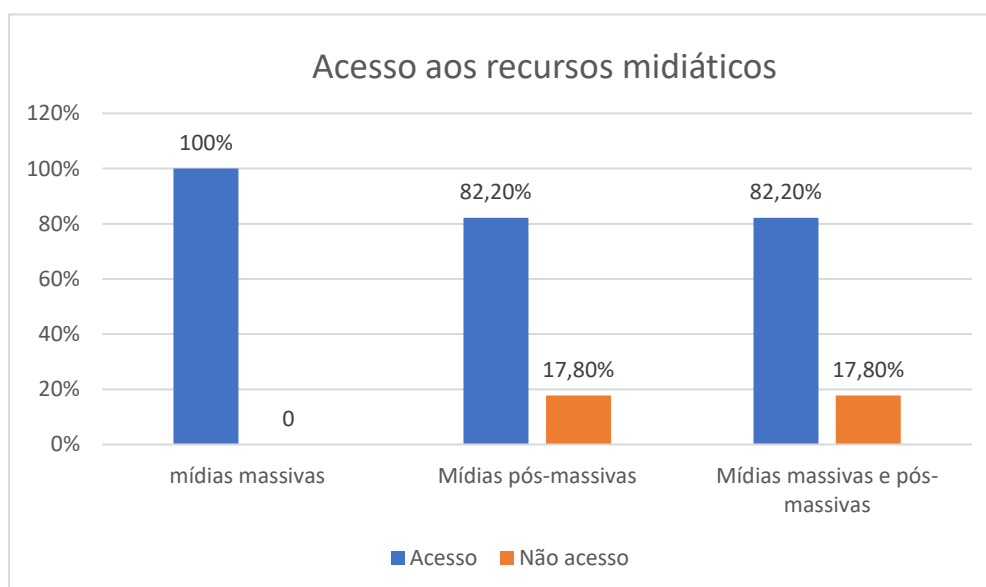


GRÁFICO 2 – A quais recursos midiáticos os alunos têm acesso
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Todos responderam que têm acesso às mídias massivas (televisão e/ou rádio) e somente 17,8% relataram não ter acesso às mídias pós-massivas. É importante frisar que esses alunos sem acesso à internet responderam na questão anterior que gostam de ler livros. Não significa que uma questão deverá substituir a outra, o interessante é que o fato chamou a

atenção e é passível para análise. Ainda neste contexto, todos relataram o uso da mídia para jogos, vídeos, sites diversos e redes sociais. Percebemos aqui os usos e prioridades para a turma. A leitura de livros utilizando esses recursos não se enquadra.

As demais questões foram voltadas para o livro literário:

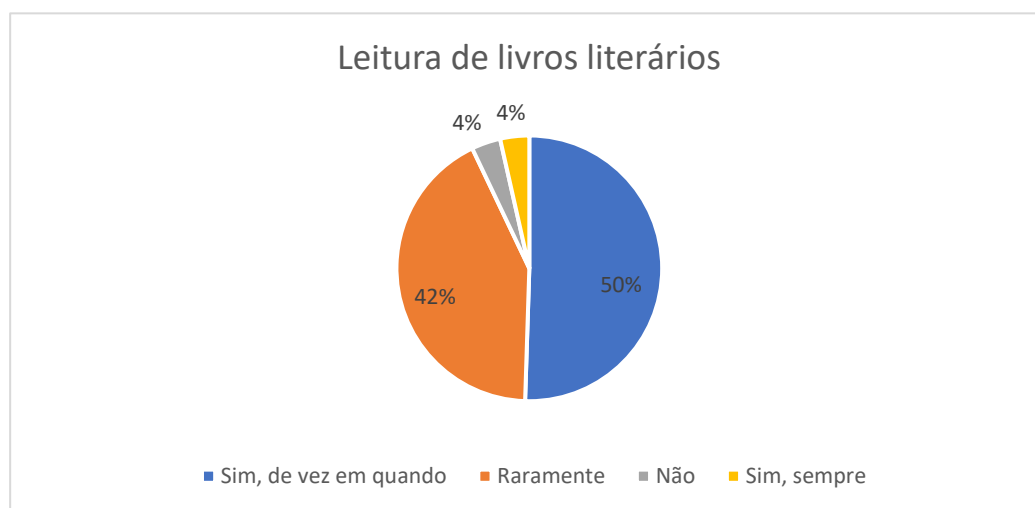


GRÁFICO 3 – Respostas dos alunos do 9º Ano ao serem questionados se gostam de ler literatura
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao serem questionados se gostam de ler, 50% disseram que gostam só de vez em quando, 42% disseram que raramente gostam de ler, 3,5% responderam não e 3,5% responderam que sim, e que leem sempre. Como já foi analisado anteriormente, o livro literário não é a leitura preferida deles. Somente 35,7% da turma possuem livros literários em casa.

O Instituto Pró-Livro,⁵ em sua 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, traz dados importantes em relação ao perfil do leitor brasileiro. Considera que 56% dos brasileiros com mais de 5 anos são leitores, estabelecendo como critério ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa. Esses dados se modificam com a idade e a alteração é perceptível a partir do Ensino Fundamental II. Os sujeitos desta pesquisa de mestrado também seguem esse perfil, 50% da turma revelaram que não leram nenhum livro no último ano e os demais não leram mais que três exemplares. Ao serem questionados sobre como gostariam que acontecessem as aulas de leitura literária, poucos se manifestaram e os que opinaram pediram que as aulas fossem diferentes, divertidas e até

⁵ O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

mesmo ao ar livre.

1.6. O projeto de intervenção

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual São Francisco de Assis, com a turma do 9º Ano Branco, no período de 8 de abril a 12 de maio de 2019. O nome dos alunos foi mantido no anonimato, de acordo com os documentos submetidos para aprovação por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), respeitando assim os preceitos éticos para a realização da pesquisa.

O questionário (Apêndice A) foi aplicado no ano de 2018, na sala de aula da turma do 8º Ano, durante uma aula de 50 minutos. Foi composto por 21 questões, sendo 14 de múltipla escolha e 7 discursivas. As perguntas procuraram obter informações sobre os hábitos de leitura dos alunos, a motivação para irem à biblioteca e o que eles esperavam das aulas de leituras. A partir destes levantamentos, foi possível refletir sobre a prática como professora de Língua Portuguesa e propor uma intervenção pedagógica que estimulasse o gosto pela leitura de livros da literatura, visando ao letramento literário.

Para a realização do projeto, algumas ações foram desenvolvidas. Destaca-se, principalmente, que os pais foram comunicados sobre a pesquisa que seria realizada e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação nela.

A intervenção pedagógica foi realizada em 15 aulas. Na primeira ação, os alunos assistiram ao filme *Escritores da liberdade* como motivação para a leitura. Em seguida, tiveram um momento para discussão e parecer sobre o que foi assistido. Na segunda ação, foi apresentado aos alunos o livro *O diário de Anne Frank*. Durante a apreciação do texto, foi feita a leitura coletiva de algumas páginas, para um primeiro contato com o livro que era o *corpus* da pesquisa. Em seguida, foram realizadas algumas oficinas denominadas: “Fotografia da infância”, “Os sentimentos por trás da máscara”, “Relacionamentos e conflitos adolescentes” e a projeção do filme *O diário de Anne Frank*. Concomitante a todas as atividades, foi proposta aos alunos a leitura na íntegra do livro e a escrita de um diário. As atividades se encerraram com um café literário e a entrega de uma página do diário dos alunos.

Antes de iniciar a pesquisa, houve o comunicado à escola. A supervisão pedagógica acompanhou todo o processo. Os pais foram informados sobre a intervenção pedagógica que seria realizada com seus filhos e convidados a comparecerem à escola para

sanar qualquer dúvida sobre a atividade que estava sendo realizada. A todos os envolvidos na pesquisa foi esclarecido que o objetivo central da intervenção pedagógica seria desenvolver estratégias de leituras, abrangendo uma grande diversidade de interesses capazes de despertar a formação do leitor jovem, como livro de Anne Frank. Pela experiência profissional como professora, constatei que era urgente e necessária a mudança de práticas pedagógicas. Era preciso sair da inércia, estagnada em práticas que não estavam sendo favoráveis à formação leitora significativa para os meus alunos.

2. A LEITURA LITERÁRIA DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK* – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Que as crianças gostam de histórias ricas de conteúdo humano, prova-o a escolha que têm feito, através dos tempos, entre livros tão variados. Que são sensíveis à arte literária, a certos requintes de técnica, basta ouvir-se o testemunho de alguns que recordam a infância.

Cecília Meireles

A escolha da obra literária a ser lida é sempre uma etapa importante que visa a atingir o letramento literário e a formação do leitor. Contudo, nem sempre é possível que essa escolha parta do aluno. A decisão feita pela escola deve ser motivadora, obedecendo a critérios que visem à necessidade da leitura, ou seja, analisa-se se vale a pena ler aquele livro e quais seriam as contribuições literárias e sociais para aqueles leitores, respeitando as suas vivências, não subjugando a capacidade leitora do aluno. “A escolha que se faz de um texto para leitura está diretamente relacionada ao que se deseja ou se precisa conhecer, entender e viver” (COSSON, 2018, p.47). Sim, a leitura, como mencionada por Cosson, busca interesses do momento ou futuros, que possibilitem alcançar competências e/ou superações leitoras capazes, ao mesmo tempo, de motivar e garantir o aprendizado.

A escolha do livro *O diário de Anne Frank* baseou-se na teoria de Cosson, que traz em sua obra as inúmeras possibilidades de formação leitora, evidenciando as possibilidades gradativas proporcionadas pela leitura. Através dessa formação, espera-se que o aluno questione mais sobre valores, faça reflexões sobre a sua identidade, amplie horizontes e se reconheça como sujeito. Dessa forma, espera-se que o leitor se debruce sobre esse diário e se entregue às reflexões diversas que abrangem o universo das personagens.

2.1 Etapas da aplicação das atividades

A proposta de intervenção seguiu os pressupostos teóricos da sequência básica de Rildo Cosson (2016). As estratégias basearam-se em uma sistematização da leitura com foco na experiência literária. A sequência proposta é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação visa a despertar a atenção para a leitura, uma antecipação com entusiasmo para preparar o aluno para o encontro com a obra. Ela pode ser de ordem temática ou não, preferimos trabalhar com a primeira opção, preparando o aluno

para entrar no tema e na leitura do texto. A introdução trata da apresentação da obra. Aqui o aluno terá o primeiro contato com o livro, observando aspectos físicos como capa, orelha e elementos pré-textuais. A leitura do prefácio é importante nessa etapa, como elemento facilitador de compreensão do texto, o importante aqui é que o aluno receba o livro de forma positiva. O terceiro passo, que delibera sobre a leitura, será todo o tempo destinado para a leitura integral da obra, durante este prazo é importante desenvolver atividades para correlacionar com o ato de ler. A interpretação e a reflexão sobre o que foi ou está sendo lido possibilitam a construção de sentido individual e é um ato social que deverá ser compartilhado. Detalharemos como foi trabalhada toda a sequência básica na intervenção.

2.1.1 Passo I – A motivação

A proposta foi motivar o tema da intervenção, despertando interesse, e aguçar a curiosidade dos alunos. Para isso, eles assistiram ao filme *Escritores da liberdade* (2007), dirigido por Richard Lagravenese. Em seguida, fizeram suas considerações sobre intolerância a grupos específicos, refletiram sobre a proposta da escrita de um diário pessoal sugerida no filme como meio de superação da baixa autoestima. Para melhor deliberação sobre os assuntos que foram pontuados pelos alunos, vejamos a sinopse do filme:

Hilary Swank protagoniza este filme, baseado nos acontecimentos verdadeiros do livro *O diário dos escritores da liberdade*. Todo mundo tem uma história e, para os adolescentes da escola Woodrow Wilson High, é uma história de gangues de violência brutal, de lares e sonhos desfeitos. Um decadente sistema educacional desistiu desses garotos... e eles também desistiram de tudo, até que a professora iniciante Erin Gruwell (Swank) chega ao campus e promete mudar suas vidas. Ao pedir aos estudantes que escrevam suas histórias pessoais em diários, Gruwell lhes dá algo que nunca tiveram - voz. Agora, armados com seus livros e com a esperança de uma vida melhor, esses jovens vão provar o quanto eles são firmes, para vencer as dificuldades e deixar um mundo destrutivo para trás. (SANTANA, [s.d.], [s.p.])



FIGURA 3: Capa do DVD *Escritores da liberdade*.
 Fonte: Santana ([s.d.], [s.p.]).

Uma questão relevante foi a percepção dos alunos no dia da atividade. A princípio, preocupados com o que seria avaliado, após a explanação de que se tratava de uma atividade de mediação para a prática da leitura literária, a fim de que este momento estimulasse a leitura do livro que seria proposto, eles começaram a falar sobre as dificuldades enfrentadas pelos jovens. Além disso, ressaltaram o poderio que a leitura do livro *O diário de Anne Frank* e a escrita do diário pessoal exerceu sobre aqueles jovens da ficção. O primeiro assunto abordado pelos discentes tratava da historicidade do filme, em seguida começaram a compreender a temática que seria trabalhada, sobre a qual levantaram questões como: a importância da leitura literária, o efeito causado nas personagens da ficção ao lerem o livro, as incertezas, tristezas e enfrentamentos vivenciados por aqueles jovens do filme.

Segundo Cosson, para que haja uma motivação bem-sucedida, é necessário estabelecer “laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2016, p. 55). E assim foi o desenvolvimento da atividade, os alunos se posicionaram diante do tema e estreitaram esses laços com a proposta a ser desenvolvida.

2.1.2 Passo II – A introdução

Após a motivação, alguns alunos começaram a despertar a curiosidade pelo livro que seria lido. A obra foi apresentada da seguinte forma: três exemplares de diferentes editoras foram expostos, eles olharam, compararam capas, perceberam o colorido, notaram alguns mais robustos, com letras maiores e mais “classudos”, outros mais simples e menos pomposos. Em seguida, foi apresentada a autora e algumas informações sobre ela.

Veja os exemplares expostos:



FIGURA 4: Capas de edições do livro *O diário de Anne Frank*.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Rildo Cosson (2016) destaca que é indispensável a apresentação física do livro para o aluno. De fato, concordamos com o autor, pois foi o que pudemos observar em nossa intervenção, todos tiveram a oportunidade de manuseá-los e observaram os elementos que compunham os livros.

Todos tomaram conhecimento de que o exemplar escolhido para a leitura, o da editora Geek, traz em sua edição ilustrações com fotos autênticas de Anne Frank e os personagens do texto. O livro traz também fotos do que seria a versão original de trechos do diário escrito por Anne Frank. Esses fragmentos permitiram aos alunos observar o idioma e a grafia dos escritos.

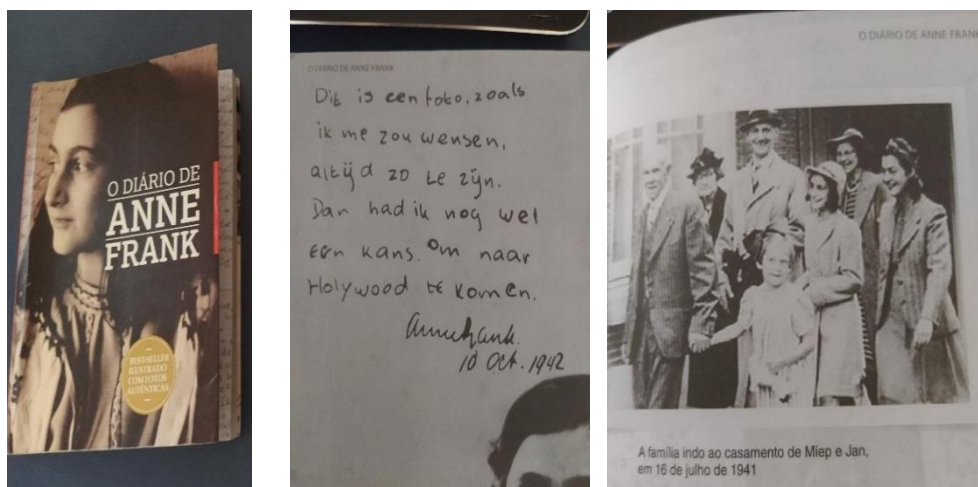


FIGURA 5: Fotos do livro *O diário de Anne Frank*, editora Geek (2017a).
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Logo na introdução do livro, os alunos perceberam que a escolha não foi aleatória. Uma garota aspirante a jornalista e escritora famosa, com a mesma faixa etária da turma trabalhada, que viveu um turbilhão de emoções, confinada em meio a uma guerra e mesmo assim capaz de traçar muitos planos para o futuro. Essa seria uma boa oportunidade para propor a leitura desse diário, com o qual, talvez, aqueles jovens se identificassem.

2.1.3 Passo III – A leitura

A leitura de um livro deve ser feita com cautela, não se deve estender muito o prazo, como também não poderá ser feita às pressas. Cada aluno tem um ritmo. É necessário que se estabeleça um cronograma e, durante esse período, atividades sejam realizadas para que o ato de ler não caia no esquecimento.

A leitura do livro *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, iniciou-se com a leitura dos onze primeiros registros do diário, o que corresponde, na versão adotada, às quinze primeiras páginas. O tempo determinado para a leitura integral foi de quatro semanas, estabelecendo o que Cosson (2016) denominou de intervalos, momento em que se realizaram atividades específicas voltadas para o tema do livro, permitindo uma aproximação e acompanhamento da proposta. Veja como ficaram estabelecidos os intervalos:

QUADRO 1 – Intervalos

Intervalo I: 1ª semana	
Ação/oficina	Fotografia da infância
Objetivo	Identificar marcas pessoais Trabalhar a expressão e a comunicação
Duração	3h/aula
Intervalo II: 2ª semana	
Ação/oficina	Os sentimentos por trás da máscara
Objetivo	Proporcionar ao aluno um momento de introspecção, abordando o tema a máscara que usamos no espaço social e na escrita de si.

Duração	3h/aula
Intervalo III: 3ª semana	
Ação/oficina	Relacionamentos e conflitos adolescentes
Objetivo	Proporcionar ao aluno um momento de introspecção, abordando o tema da escrita de si.
Duração	2h/aula
Finalização da leitura: 4ª semana	
Ação/oficina	Filme: <i>O diário de Anne Frank</i>
Objetivo	Proporcionar ao aluno um momento de introspecção, abordando o tema diário como uma escrita de si.
Duração	3h/aula

Fonte: Elaboração da autora.

Os primeiros capítulos conduziram a aula em torno do gênero diário pessoal, suas características e como ele é apresentado esteticamente sem a necessidade de um conceito formal. Além disso, os alunos notaram que o gênero em questão não trata simplesmente de uma descrição/narração dos fatos acontecidos no decorrer do dia. Nele é permitido registrar suas emoções, percepções de adolescente ou mesmo contar algo que gostaria de falar com um amigo em um diálogo corriqueiro. Muitos relatos foram observados, uma aluna revelou nunca ter lido um livro por completo e afirmou que passou a desejar ler. Após esse momento, conversamos sobre a necessidade de registrarem por escrito todas as nossas aulas voltadas para a leitura do livro. Esses registros poderiam ser feitos em forma de diário.

Na primeira oficina, aos alunos foi solicitado previamente que levassem para sala fotos de sua infância. Algumas perguntas foram escritas no quadro para que eles fizessem uma autoanálise de suas fotografias e um paralelo com o que são. Vejam as perguntas:

O que você vê?

O que mais chamou sua atenção?

Qual a característica que você mais admira?

Você é parecido com a foto?

Além das características físicas, o comportamento também mudou?
O jeito de ser, de pensar e agir também mudou? Você pensou sobre isso?

As respostas foram introspectivas, alguns dizeres dos alunos chamaram a atenção. Eis alguns comentários: “tenho saudades dessa época porque eu era feliz”, “tinha o cabelo bom, agora ele é ruim”, “eu era feio”, “eu não tinha espinhas no rosto e isso hoje me incomoda”, “eu não tive infância (sem mais detalhes)”, “eu era lindinho na foto (uma pausa), hoje sou tímido”. Todos esses comentários evidenciaram que a insatisfação pessoal reinava sobre a turma. Manter uma postura imparcial nem sempre é fácil como professora em uma pesquisa empírica, principalmente em se tratando de letramento literário. A partir do diálogo com a turma, o docente é capaz de perceber que aquela leitura que julga conhecer bem traz novos fatos na percepção da leitura do aluno. Nessa etapa, a sensibilidade permitiu o envolvimento com a leitura do livro, já que os primeiros capítulos da obra estudada também falavam sobre os conflitos adolescentes, seus anseios, medos, paixões, e a convivência inclusive escolar dos jovens, vivenciada pela personagem Anne Frank.

Algo que chamou a atenção após a aula foi uma postagem de uma aluna, em suas redes sociais, de um trecho do livro estudado. Com a permissão aqui está a citação utilizada pela aluna:

O sol brilha o céu é de um azul intenso, sopra um vento maravilhoso, e eu ... eu tenho saudades. Saudades... de tudo, da liberdade, dos amigos. Saudades de poder desabafar e de estar só comigo. Ai, se eu pudesse chorar a vontade, uma vez só que fosse. Queria aliviar o meu coração, queria chorar para me sentir melhor, mas sei que não pode ser. Estou enquieta, andando de um quarto para o outro, fico por trás da janela fechada e procuro respira o ar de lá de de fora através das frestas. Sinto o coração bater como se me pedisse para satisfazer o meu desejo !!

• #Annefrank

FIGURA 6: Postagem da Aluna 1.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O trecho relata o sofrimento da autora-personagem no livro, a aluna usou como expressão do que sentia, disse-me que foi uma boa experiência, e que se identificava com o que foi lido, sentiu-se aliviada após o desabafo e não via a hora de concluir a leitura da obra. Os alunos compreenderam o tema introspectivo que estava sendo trabalhado e estabeleceram uma ligação da oficina com o texto estudado, tecendo aproximações e aumentando o interesse para a leitura. A experiência dos alunos com a leitura do livro foi julgada como um momento

único, que foi se tornando conhecido a partir dos seus relatos sobre o que vivenciavam durante o ato de ler.

Na segunda oficina, foi pedido aos alunos que confeccionassem máscaras, alguns moldes foram disponibilizados, com o prelúdio de que teriam alguma negativa em desenhá-las. Eles gostaram da ideia. Neste momento, não cabia o olhar para o passado e sim para o presente, por trás da máscara seria possível uma autorreflexão do que realmente sentem e são. Para isso, foi exposto um breve conceito sobre o significado da máscara e sua importância para o teatro greco-romano (Anexo B). A máscara foi utilizada como recurso para um processo autônomo e espontâneo de criação. Uma atividade individual que trazia nas texturas e nas cores um pouco da expressão do aluno. Para muitos deles, um momento de superação da timidez. Alguns deixaram a máscara mais colorida e cheia de detalhes, outros preferiram a seriedade como expressão artística. A atividade proporcionou um ambiente acolhedor e prazeroso na sala de aula.

No momento da apresentação das máscaras, foi pedido que falassem de si, seus anseios, suas emoções, alegrias e tristezas. O questionamento mais levantado era se precisariam vestir a máscara, ficaram à vontade para decidirem. Todos colocaram a máscara, alguns relataram não se sentirem bem e tiraram imediatamente. Vejamos algumas produções dos alunos:



FIGURA 7: Alunos confeccionando máscaras.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Momento de total envolvimento na atividade proposta. Os alunos gostaram e se dedicaram às produções.



FIGURA 8: Máscaras.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Colegas, amigas, com suas afinidades na hora de confeccionarem as máscaras, encontraram neste momento uma forma de interação. E o resultado foi uma turma inteirada e desinibida. Veja um pouco mais:



FIGURA 9: Turma do 9º Ano Branco.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os alunos falaram sobre seus conflitos e sobre a máscara. A aula encerrou com uma prévia dos assuntos que seriam tratados na próxima oficina. Eles manifestaram total interesse e sugeriram que retirássemos o assunto sobre namoro e que incluíssemos o tema depressão. Assim foi feito e pedi para que quatro alunos, de forma espontânea, trouxessem um texto escrito por eles para próxima aula, abordando os seguintes assuntos para debate: amizade, família, depressão e conflitos adolescentes.

A oficina três aconteceu em forma de debate, os temas foram estudados e apresentados pelos alunos. A atividade começou com uma conversa acerca dos temas apresentados na aula anterior, com os participantes tirando dúvidas sobre alguns pontos levantados, além de estabelecer uma relação com Anne⁶ e as possibilidades frente aos conflitos adolescentes vivenciados pela autora-personagem durante sua reclusão no esconderijo, onde se passou a maior parte da história do livro. A oficina prosseguiu mostrando que a amizade, a família, a depressão e os conflitos pessoais são situações enfrentadas ao longo da vida. Sendo assim, a atividade contou com a participação de todos de forma oral e compartilhada. Todos se mostraram envolvidos com a roda de conversa, fazendo questionamentos, muitas vezes respondidos pelos próprios colegas, contando fatos e acompanhando com atenção a exposição de cada presente. Procurou-se, durante a atividade, instigar o empenho quanto à leitura e à escrita do diário pessoal. Fez-se uma associação com o enredo do texto, as ações da personagem Anne Frank foram classificadas pelos alunos como sendo impulsivas. A partir deste ponto, os alunos fizeram uma análise sobre suas vidas e uma reflexão sobre as consequências das ações impensadas que cometem no dia a dia. Anne encontrou em Kitty⁷ a melhor amiga para falar sobre sua vida, enquanto os discentes revelaram que entraram na leitura do livro e no diário pessoal pensando no enfrentamento de seus conflitos pessoais. O momento foi considerado o clímax da intervenção, uma vez que os alunos trabalharam suas relações afetivas, entrelaçando com a temática do livro. E por mais que o livro tenha sua importância como parte documental de um período de guerra,⁸ não foi esse aspecto que prendeu a atenção da turma, foi a condição emotiva vivenciada pelas personagens que criou uma cumplicidade com os alunos.

Na quarta e última oficina, chegou o momento de os alunos assistirem ao filme *O diário de Anne Frank* (2016), baseado na obra. O prazo estipulado para a leitura em casa encerra-se nesta etapa. As manifestações seguiram estabelecendo uma relação entre o texto do livro e o filme, os discentes fizeram comparações entre as duas linguagens e relataram sentir mais emoção na leitura que no filme. Cada aluno vivenciou a experiência única de ser um leitor e de se apropriar da história lida, diferentemente da sensação de ser um mero telespectador.

⁶ Personagem principal e autora da obra *O diário de Anne Frank*.

⁷ Nome dado ao diário pela autora/personagem Anne Frank.

⁸ Trata-se da Segunda Guerra Mundial, como já mencionado anteriormente.

2.1.4 Passo IV – A interpretação

A sequência básica trabalhada encerrou-se com um café literário, oportunidade para os estudantes de retomarem a obra lida e explanarem os seus resultados. Depois foi solicitado a cada aluno um dia do diário pessoal. Lembrando que desde o princípio da pesquisa eles tiveram contato com o gênero e escreveram os seus diários. Como já foi falado anteriormente, seria de decisão individual entregar ou não o diário. Todos entregaram uma ou mais páginas avulsas dos seus escritos.

Essa etapa proporcionou o compartilhamento dos conhecimentos produzidos a partir da interpretação do livro lido, das considerações acerca do gênero a que pertence a obra e acerca das particularidades da linguagem, além das noções sobre o contexto histórico em que o livro foi escrito.

Para melhor desenvolvimento das ações, a turma foi dividida em equipes com temas distintos, relacionados à obra. Os alunos foram orientados sobre como deveriam proceder com o café literário e tiveram um intervalo de dez dias para a organização. Vejamos as instruções para a realização do Café Literário:

Café literário:

Equipe I: Apresentar de forma dinâmica o resumo da história de Anne Frank.

Equipe II: Apresentar fatos que marcaram O diário de Anne Frank.

Equipe III: Conflitos adolescentes: apresentação dos temas debatidos em sala (amizade, família e depressão)

Equipe IV: Explicar o que é um diário pessoal, sua importância e como escrevê-lo. Apresentar relatos de diários pessoais produzidos pelos alunos.

Serão avaliadas as participações de forma individual e em grupo seguindo os seguintes critérios:

- Clareza da apresentação, raciocínio explícito
- Organização do trabalho, enquadramento do tema
- Exemplos interessantes
- Seleção dos aspectos mais relevantes
- Aprofundamento do tema / pesquisa adicional
- Discussão dos resultados / conclusões sobre o trabalho
- Qualidade técnica da apresentação: transparências, figuras, etc. (sem ter em conta o conteúdo), cumprimento do tempo.
- Apreciação global

Todas as apresentações além da comunicação verbal, poderão ser expostas através de cartazes com frases, dramatizações, comentários ou filmagens.

Para que tudo ocorra dentro do prazo planejado é preciso que a equipe comunique com antecedência se irão utilizar de algum meio eletrônico.

FIGURA 10: Café Literário.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As equipes se empenharam, apesar de todas as dificuldades, colaboraram com a ornamentação e o preparo do café. Cada equipe trouxe para sala uma guloseima para compor a mesa. A escola fez torta salgada e o preparo do café. Coisas que os alunos apreciaram. Em seguida a turma se organizou em grupos para expor suas apresentações. Veja como ficou a mesa principal:



FIGURA 11: Apresentação do Café Literário.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Quem se aproximou para o café também teve contato com o livro estudado. Os alunos fizeram questão de que alguns exemplares ficassem expostos junto com o café. Momento de descontração e de muito aprendizado.

Os cantinhos literários, como os próprios alunos denominaram, ficaram organizados da seguinte forma:



FIGURA 12: Os noventa anos de Anne Frank.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A equipe I, responsável pela historicidade do contexto de Anne Frank, lembrou bem que ela completaria os seus noventa anos em 2019. Em seu cantinho literário (que chamarei de estandes), os alunos disponibilizaram textos com curiosidades e informações relacionando a história de Anne Frank e a Segunda Guerra Mundial. A equipe contou com a colaboração do professor de História, que estava trabalhando o conteúdo com eles. O que ficou evidenciado foi o brilho no olhar e a segurança que eles demonstraram ao falar da personagem Anne Frank. Todos se sensibilizaram com a apresentação. Eles conseguiram trazer uma reflexão sobre a guerra, como algo que deve ser pensado em suas diversas facetas, e sua selvageria humana.

A segunda equipe não foi diferente:



FIGURA 13: Estande da equipe 2.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em seu cantinho, a equipe organizou páginas do livro, com episódios que lhes chamaram a atenção. A apresentação foi fluente, ainda com um pouco de timidez. As colocações foram pertinentes. Os fatos que mais marcaram a história de Anne, segundo a equipe, estavam relacionados à condição humana. Os alunos expuseram temas sobre a maldade, o ódio, a discriminação e sobre as angústias e autodescobertas de Anne Frank.

Os alunos da terceira equipe trouxeram alguns temas já debatidos na sala de aula, tecendo aproximações com o livro lido. Discursaram sobre conflitos adolescentes vivenciados por Anne e pelos demais personagens jovens da obra. Fizeram relatos sobre a amizade e a família, sempre estabelecendo relações com o enredo do texto. Trouxeram à tona o tema

depressão e assimilaram a reclusão como desencadeador dessa condição. Os alunos foram profundos em suas colocações. Metaforizaram o esconderijo de Anne. Fabularam sobre as condições vivenciadas pelos personagens. Deliberaram sobre os relacionamentos escolares de Anne. O mais importante na apresentação da equipe foi a capacidade de reconhecer os aspectos marcantes do texto e fazer um reconto com nobreza de detalhes.

A última equipe a se apresentar ficou com a missão de falar sobre o diário pessoal, sua importância e como escrevê-lo:



FIGURA 14: Estande da equipe 4.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao chegar em seu cantinho, questionei à equipe o porquê do cartaz escrito a lápis. Eles explicaram que se tratava da página do diário de um integrante da equipe. Infelizmente a fotografia não permitiu ler o que está escrito. No entorno do cartaz, afixaram as máscaras como representação das máscaras sociais. A equipe explicou o que é o gênero diário, suas características e demonstrou sua relevância com exemplos do próprio livro *O diário de Anne Frank*.

A partir das oficinas ministradas e do livro lido pelos alunos, foi proposta a eles a escrita de um texto em forma de diário, que tivesse como tema a experiência vivenciada com a leitura da obra. Foram analisadas algumas produções, destacando-se como parâmetro principal a capacidade de dialogarem com as características do diário pessoal como gênero e com as oficinas desenvolvidas em sala de aula. Nos textos analisados, não foram considerados os aspectos gramaticais, apenas a coerência de ideias em relação ao que foi lido e discutido

durante os trabalhos.

2.2 O diário pessoal: o eu que existe em mim

A escolha do gênero textual diário pessoal foi subsidiada pela necessidade de ampliar as práticas capazes de despertar no aluno a experiência com a escrita de si. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), o diário se enquadra no domínio discursivo interpessoal. No entanto, o diário pessoal é capaz de desenvolver uma atitude de valorização do sujeito. E uma intertextualidade com *O diário de Anne Frank* possibilitará uma série de inferências, entre elas aguçar a reflexão sobre autoidentidade e o respeito pela diversidade, por intermédio da escrita de si e da percepção dos vários temas relacionados à discriminação abordados no livro.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca, no âmbito do campo artístico-literário, a necessidade de o aluno envolver-se com o texto e desvendar seus sentidos, dando lugar à formação do leitor literário, com destaque para a fruição e sua dimensão humanizadora.⁹ O documento em questão, ao tratar do campo de formação literária, ressalta a possibilidade e a necessidade de incorporar gêneros diferentes dos sugeridos pela base para o ano/série. A assertiva da escolha do diário está na relevância do estudo do campo atribuída pela BNCC:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 139)

O diário pessoal, mediado por uma prática docente que envolva o aluno, de maneira a se identificar a si mesmo, enfrentar os seus conflitos e se reconhecer como sujeito social, possibilitará a valorização do que é diferente e sua autoafirmação no mundo pelo uso da linguagem. A intenção é o total envolvimento com a leitura e a escrita de si. Foi notável a disposição dos alunos para realizarem as atividades. A cada oficina trabalhada ficava a expectativa para a próxima atividade. O interesse pela leitura também foi aumentando progressivamente.

Vamos compreender melhor o que vem a ser um gênero textual, para só assim

⁹ Nota-se que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68), ao evidenciar competências específicas para a formação leitora, pauta-se em conceitos já existentes, sem atribuir os créditos necessários aos autores. Vejamos: a leitura do texto literário com a sua importância humanizadora é um conceito retirado de “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995), e o conceito de “fruição”, foi retirado de *O prazer do texto*, de Roland Barthes (1987).

aprofundarmos nas particularidades do gênero diário pessoal.

O estudo dos gêneros textuais é muito antigo e achava-se concentrado na literatura. Como vimos, ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica. Agora sai dessas fronteiras e vem para a linguística de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 152)

Como lembra Marcuschi, o estudo dos gêneros textuais não é novo e tem sua primeira sistematização com a poética e a retórica de Platão e de Aristóteles, há mais de vinte e cinco séculos. Atualmente a noção de gêneros textuais não está relacionada somente ao literário, o gênero se manifesta através do discurso e da língua nas práticas sociais. Evidencia-se que, mesmo sendo um estudo de origem remota, há uma dificuldade no tratamento do estudo dos gêneros textuais, por sua complexidade e pela ausência de teorias sistematizadas que busquem uma perspectiva didática. Abordaremos o conceito de gêneros na perspectiva de Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

O emprego da língua efetua-se com base no enunciado em todas as esferas da atividade humana. A variedade de atuação da atividade humana é ampla e complexa, dando origem a uma infinidade de gêneros do discurso. Bakhtin elucida a importância do enunciado, que, através do conteúdo temático, do estilo verbal e da construção composicional, marca as esferas da comunicação a que chamamos de gêneros do discurso. Bakhtin dividiu os gêneros em primários e secundários. É importante reconhecer sua diferenciação, os gêneros primários tratam do discurso simples, abordado no cotidiano de uso da língua, já os gêneros secundários se manifestam na comunicação complexa. A enunciação apresenta várias nuances, uma vez que a humanidade está em constante evolução, os gêneros discursivos não são estáveis, fixos e imutáveis.

Escolher o gênero diário para o trabalho desenvolvido foi a possibilidade de escolher um estilo de caráter pessoal, que possibilitasse a fusão entre o locutor e o destinatário. Que permitisse mais autonomia na escrita, uma vez que o diário muitas vezes é destinado a si mesmo, de caráter informal e íntimo. Durante o período do trabalho de intervenção, é relevante destacar que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as particularidades do gênero e os elementos que o constituem, a dor, a reclusão, a vida íntima da personagem proporcionada pela leitura literária. Segundo Bakhtin:

As nuances do estilo são mais sutis quando se devem ao caráter pessoal e ao grau de proximidade do relacionamento existente entre o destinatário e o locutor nos gêneros do discurso familiar, de um lado, e íntimo, do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Para Bakhtin (1997), todo enunciado é constituído de autor e destinatário. O autor dirige-se a alguém e esse alguém é o destinatário, e as diversas formas de se relacionarem é que determinam a diversidade de gêneros do discurso. O teórico, ao mencionar os gêneros íntimos, fala da confiança profunda que o locutor estabelece com o destinatário, carregada de simpatia e sensibilidade, uma vez que o destinatário e o autor se misturam, é o que acontece com os diários pessoais.

Philippe Lejeune (2008) reforça a ideia de que o principal destinatário do diário é o próprio diarista. Em seus estudos, ele descreve o perfil do diarista e as características do diário em uma perspectiva francesa. Conclui que não existe um perfil psicológico de quem escreve o diário, o que se percebe é que se trata de uma atividade passageira mantida durante alguma fase da vida. Ao caracterizar o diário, ele o classifica como uma escrita cotidiana, que traz vestígios do que foi vivido, tem em sua base a data, às vezes precisa, às vezes espaçada. Trata-se de um gênero que é discreto e íntimo. Quem mantém um diário dificilmente o revela, o que dificulta uma análise aprofundada do gênero.

2.2.1 Diário: a produção textual

A estrutura do diário pode ser facilmente percebível na leitura do livro *O diário de Anne Frank*. Não que se trata de uma forma fixa, mas de um modelo que o caracteriza. Em sua estrutura, normalmente apresenta data, vocativo, desenvolvimento e assinatura. Muitos diários recebem ainda objetos que remetem a alguma lembrança ou sensação, como flores, figuras, cartões e outros. Vejamos algumas dessas características n' *O diário de Anne Frank*:

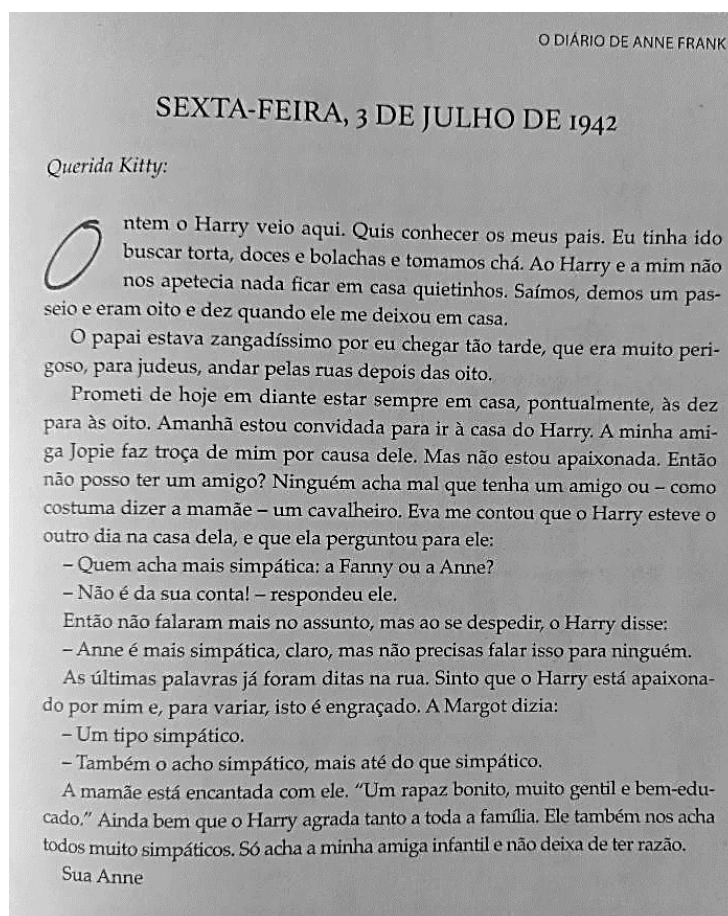


FIGURA 15: Página d’*O diário de Anne Frank*.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Percebemos a estrutura organizacional de uma página de diário. Primeiro a data especificando dia, mês e ano. Depois vem o vocativo, aqui foi usado o “Querida Kitty”. Pelo fato de o diário, habitualmente, destinar-se ao próprio locutor, é normal que este se refira a ele com apelidos carinhosos ou mesmo com alguma expressão do tipo “querido diário”, “querido amigo” ou algo parecido, que mantenha a cordialidade e a proximidade com quem se fala. Em seu desenvolvimento, o texto apresenta marcas de sua existência e suas particularidades. Preocupa-se pouco com a linguagem formal, redige em primeira pessoa e apresenta subjetividade. No final, costuma-se despedir e assinar. Na página apresentada, ela encerra com a expressão “sua Anne”, revelando intimidade e carinho com o diário.

Os alunos do 9º Ano Branco, após conhecerem o gênero, colocaram-no em prática e escreveram um diário. A princípio, o gosto caiu primeiro nas meninas. Lejeune (2008) explica que o fato é histórico, que as meninas, desde o século XIX, são estimuladas a escreverem diários, o que também percebemos nos dias de hoje. Ainda na infância, elas

ganham em seus aniversários cadernetas, cadernos coloridos e com chaves, que estimulam a escrita de si. Logo os meninos da turma também começaram a escrever. Se as meninas mantinham segredos sobre as suas escritas, os meninos eram bem mais discretos, pouco comentavam e apenas levavam os seus cadernos (diários) para a sala para comprovar a tarefa. Em todas as aulas, era comum relatarem sobre a falta de privacidade, principalmente por parte das mães que hora ou outra liam o diário das filhas. Conversei com os alunos e esclareci que se tratava de um projeto riquíssimo, capaz de superar dificuldades apresentadas pelos docentes, estimular a escrita, expressar sentimentos e autorreconhecimento, que a reflexão pessoal é capaz de empoderar quem escreve.

Todo o projeto de escrita caminhou concomitante à leitura do livro. Por vários momentos, os alunos se posicionaram narrando o sofrimento da personagem e demonstrando indignação. Não era a guerra em si que prendia atenção dos alunos, mas a identificação com a protagonista da história, um verdadeiro encontro de vivências e gerações. Para eles, aquela menina de tantas gerações anteriores poderia representar vontade de viver e protagonizar para a geração atual. O que chamou a atenção dos alunos com relação à guerra foi o Holocausto,¹⁰ diretamente ligado com as questões desumanas vividas pelas pessoas contemporâneas a Anne.

Caberia aos alunos a autorização para que a professora lesse o diário. Todos entregaram uma página, e não ficaram à vontade para permitir a leitura do diário em sua totalidade. Expuseram a página que escreveram para a averiguação, compartilharam momentos que registraram e falaram principalmente de suas infâncias. O prazer pela escrita foi visível durante as explanações. Ali eles dominavam as regras, não estavam preocupados com a gramática e poderiam manejar o diário como queriam. Por ser um gênero híbrido, em seus diários, escreveram versos, poemas, trechos de músicas e mensagens bonitas que liam na internet. Lejeune delibera sobre o porquê de se manter um diário:

¹⁰ O termo Holocausto refere-se ao genocídio organizado pelos alemães nazistas, principalmente de judeus, durante a Segunda Guerra Mundial. Os judeus e qualquer outra minoria considerada inferior pelos nazistas eram sistemicamente agrupados, explorados até a exaustão e, então, sumariamente executados.

Mantém-se enfim um diário porque se gosta de escrever. É fascinante transformar-se em palavras e frases e inverter a relação que se tem com a vida ao se auto-engendrar. Um caderno no qual nos contamos – ou folhas que mandamos encadernar – é uma espécie de corpo simbólico que, ao contrário do corpo real, se sente autorizado a manejar a língua como quiser, escrever sem medo de cometer erros. Pode-se escolher as regras do jogo. Ter vários cadernos. Misturar os gêneros. Fazer de seu diário, ao mesmo tempo, o observatório da vida e o ponto de encontro de seus escritos. Um diário raramente é corrigido e, no entanto, tem-se a impressão de progredir. O diarista não tem vaidade de se acreditar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar vestígio. (LEJEUNE, 2008, p. 10)

Para Philippe Lejeune, uma das utilidades do diário é a vontade de escrever. Todo o processo de escrita levantado traz liberdade para o autor. Aqui ele não tem o compromisso em acreditar ser escritor. A mistura de gênero citada, o observatório da vida, é tudo espontâneo e o teórico ressalta que o diário não é corrigido. A preocupação que recai sobre a pesquisa é saber se a página que o aluno entregou traz originalidade ao ser reescrita? Ou apenas entregaram para a leitura do professor de Língua Portuguesa? Será que o material entregue é uma escrita de si para si?

O curto tempo trabalhado impossibilita esgotar todas as possibilidades enunciativas do gênero. As produções a serem analisadas podem ser divididas por temas abordados: perspectiva pessoal, perspectiva social e a recepção do texto enfatizando a compreensão do livro.

Para a análise das páginas do diário, alguns aspectos foram observados com base nos estudos teóricos abordados:

- Estrutura do gênero
- Construção composicional
- Conteúdo temático
- Questões linguísticas
- Familiaridade com a escrita
- Estilo

Os textos, que tomamos como objeto de análise, foram redigidos quando solicitada a entrega da página do diário. Observaremos cada aspecto citado e tentaremos uma apreciação pontual quanto ao gênero diário pessoal, no domínio discursivo interpessoal. Os textos serão enumerados, não serão identificados, a fim de manter no anonimato a identidade do aluno. A atividade foi digitalizada como podemos observar a seguir.

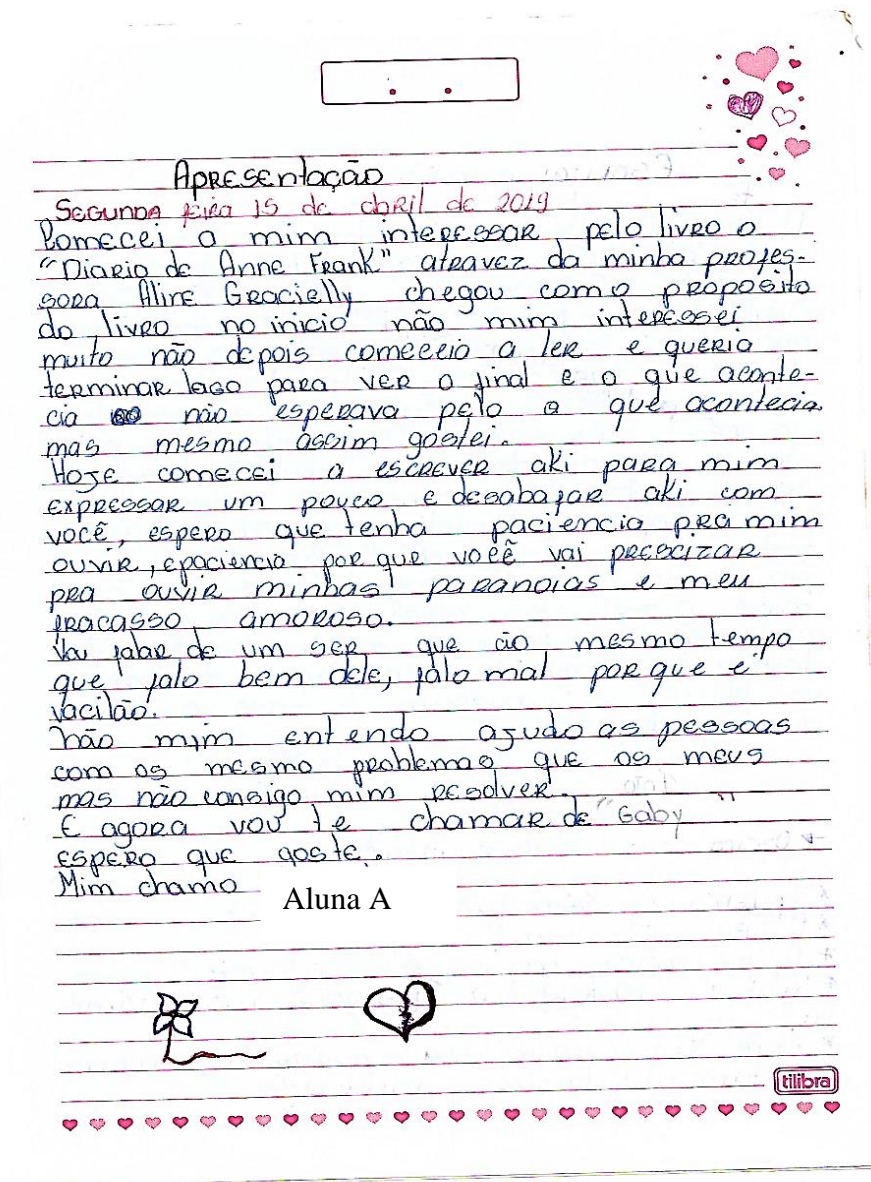


FIGURA 16a: Página de diário escrita pela Aluna A.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Apresentação

Segunda feira 15 de abril de 2019

Comecei a mim interessar pelo livro da minha professora o "Diário de Anne Frank" através da minha professora Aline Gracielly chegou como propósito do livro no início não mim interessei muito não depois comecei a ler e queria terminar logo para ver o final e o que acontecia não esperava pelo o que acontecia. Mas mesmo assim gostei.

Hoje comecei a escrever aki para mim expressar um pouco e desabafar aki com você, espero que tenha paciência pra mim ouvir, e paciência por que você vai precisar pra ouvir minhas paranoias e meu fracasso amoroso.

Vou falar de um ser que ão mesmo tempo que falo bem dele, falo mal por que é vacilão.

Não mim entendo ajudo as pessoas com os mesmo problemas que os meus mas não consigo mim resolver.

E agora vou te chamar de "Gaby"

Espero que goste.

Mim chamo Aluna A

A primeira produção que apresentamos possui uma estrutura típica do gênero, mas isso não significa que o diário apresente sempre características fixas e imutáveis. O que nos chamou a atenção a essa página foi a apresentação que a aluna A faz, direcionando o seu diálogo com o diário. A autora construiu uma relação intertextual, transportando de forma parafraseada trechos de *O diário de Anne Frank* a sua realidade. Anne Frank, no início do seu livro, revela por que escreve um diário e o nomeia como Kitty, sua única e grande amiga. O conteúdo temático apresentado é uma breve conversa com o diário, como se estivesse possibilitando o início de uma grande amizade, vemos que ela faz um desabafo e comenta sobre suas fraquezas e suas expectativas, firma essa amizade e pede paciência para ouvi-la em suas angústias e infortúnios daquele momento. O contato com *O diário de Anne Frank* com certeza contribuiu para que a aluna organizasse a sua escrita dessa maneira, se levarmos em conta o apontamento de Lejeune, que diz: “O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger o outro [...]” (LEJEUNE, 2008, p. 262). Nota-se que a Aluna A torna o diário o seu confidente, depositando esperança e expondo suas dificuldades em resolver seus próprios problemas. A familiaridade com a escrita se manifesta no diálogo que ela estabelece com o diário, como se ele, a qualquer momento, se manifestasse e a ajudasse. Nas questões linguísticas, apresenta uma linguagem informal, coloquial e espontânea. Requer aprimorar a escrita para aproximá-la do padrão, que será revisto em outros momentos de minhas aulas na turma. A autora termina nomeando o diário e despede carinhosamente, assinando no final do texto, estilo que se aproxima da forma que Anne escrevia.

Vejamos mais uma página disponibilizada pela Aluna A:

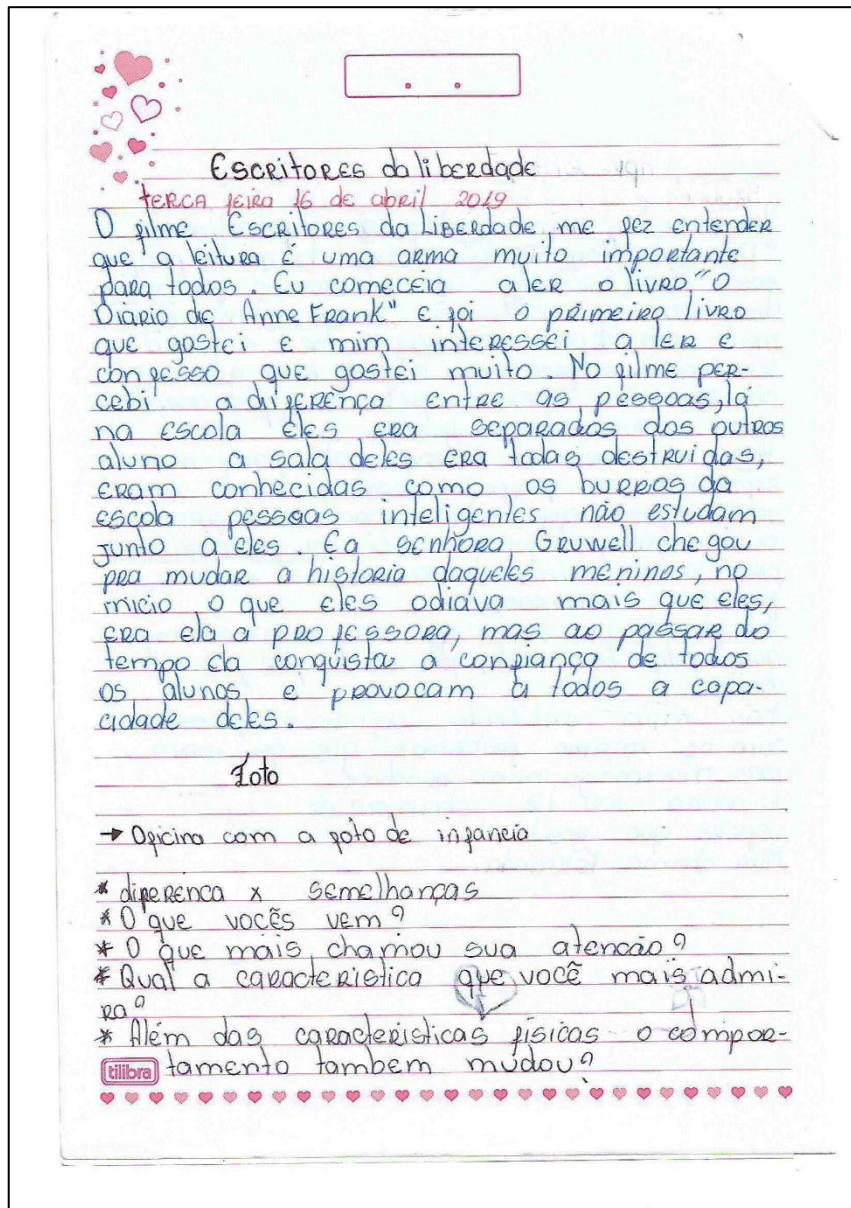


FIGURA 16b: Página de diário escrita pela Aluna A.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

*Escritores da liberdade**Terça-feira 16 de abril 2019*

O filme Escritores da Liberdade me fez entender que a leitura é uma arma muito importante para todos. Eu comecei a ler o livro “O diário de Anne Frank” e foi o primeiro livro que gostei e mim interessei muito. No filme percebi a diferença entre as pessoas, lá na escola eles era separados dos outros aluno a sala deles era todas destruídas, eram conhecidas como os burros da escola pessoas inteligentes não estudam junto a eles. E a senhora Gruwell chegou pra mudar a historia daqueles meninos, no inicio o que eles odiava mais que eles, era ela a professora, mas ao passar do tempo ela conquistou a confiança de todos os alunos e provocam a todos a capacidade deles.

*Foto**→ Oficina com a foto de infância*** Diferença x semelhanças*** O que vocês vem?*** O que mais chamou sua atenção?*** Qual a característica que você mais admira?*** Além das características físicas o comportamento também mudou?*

O diferencial entre as duas páginas é que, na segunda página, a aluna mescla o seu diário pessoal com as atividades realizadas na sala de aula. Na estrutura, novamente ela traz um título antes da data. Ao nomear o diário no dia anterior, espera-se que na sequência ela iniciaria com o vocativo, coisa que não aconteceu. Também faz parte do diário essa liberdade na escrita. Quem o escreve não se sente comprometido com o outro, conta os fatos como quer, na ordem que deseja e mantém um caráter informal e íntimo. Nas duas páginas apresentadas, também é notório o uso de recursos visuais, como folha de caderno com figuras de coração, caneta colorida e desenhos carinhosos com marcas pessoais. Em seu conteúdo, ela evidencia o despertar para a leitura e para a escrita, partindo da experiência vivenciada na sala de aula. Lejeune (2008) destaca que o prazer em escrever um diário torna-se maior exatamente por se tratar de uma escrita livre, que permite engendrar palavras e relacioná-las com a vida. A aluna encerrou sem a despedida prototípica do diário, talvez por displicência ou talvez por realmente achar que não deveria finalizar aquele dia.

Iremos aqui analisar a página de diário de um menino, para que se façam comparações possíveis a fim de investigar se realmente as meninas têm mais facilidade na escrita de si. O Aluno B disponibilizou duas páginas do seu diário para a leitura. Vejamos:

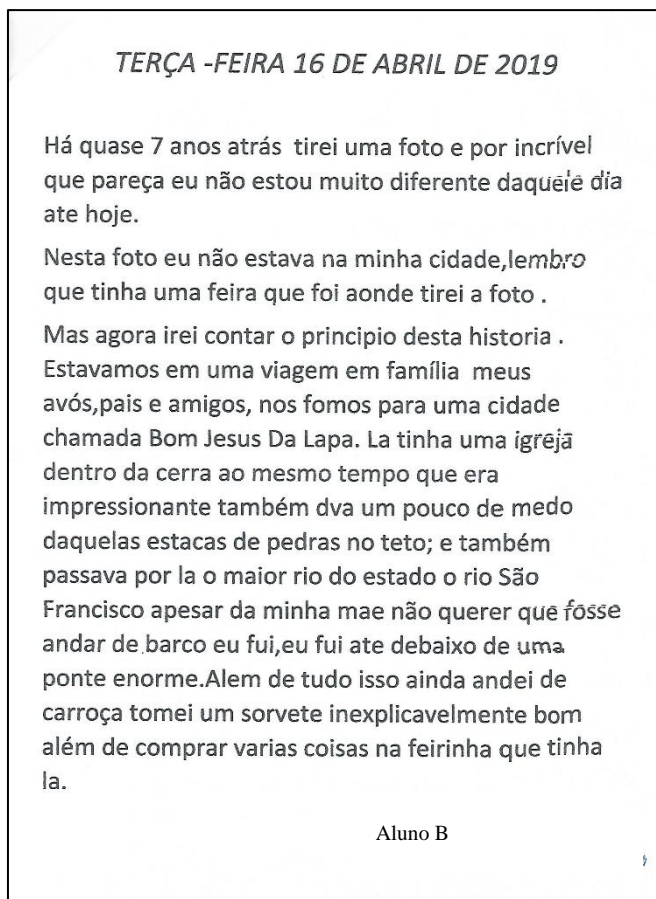


FIGURA 17a: Página de diário escrita pelo Aluno B.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O exemplo acima apresenta data, texto e a assinatura. Estabelecendo uma comparação com o texto da Aluna A, esse também não dispõe de vocativo. O conteúdo temático é baseado no relato de um acontecimento que provavelmente ficou marcado. O aluno entregou o texto digitado. Destacamos que essa página de diário foi escrita por um menino, nota-se o uso da primeira pessoa, sem muitos relatos introspectivos, e a emoção se encontra na aventura de criança, o que remete aos contos. A introspecção é notável na menção a uma fotografia, como se o leitor estivesse tendo acesso a ela. Aqui podemos estabelecer uma relação com a oficina realizada sobre as fotografias de infância e a possibilidade de falar de si. Apresenta uma linguagem espontânea e com erros ortográficos. Lejeune diz que uma das finalidades do diário é “fixar o tempo: construir para si uma memória de papel, criar arquivos do vivido, acumular vestígios, conjurar o esquecimento, dar à vida a consistência e a continuidade” (LEJEUNE, 2008, p. 262). O relato trazido do passeio familiar pode ter sua

finalidade em construir o arquivo mencionado, com boas lembranças e fatos importantes que viveu. Não se sabe se esse adolescente tem muitos momentos em família ou mesmo se a intenção é resgatar momentos felizes do passado.

23 DE ABRIL DE 2019

Como todos os dias hoje eu acordei fiz café acordei meus irmãos, joguei não tomei café e fui para a escola

E mais uma vez... Nada acontece de diferente as aulas foram fáceis e ate que um pouco divertidas , afinal só fico conversand,mas enfim tinha algo que podia mudar um pouco o dia ;UM TREINO e bem fui em bora almocei fiz café pra minha mãe (OBS: era 1 h da tarde).

Então fui para o treino esperando algo de diferente acontecer eeee...Mais uma vez tudo normal joguei bola sai do treino voltei para casa lavei as vasilhas joguei fiz janta, joguei dinovo e fui dormir desta vez eu não joguei mas fiquei assistindo no YouTube e assim acabou meu dia

TUUDO NORMAL.

Aluno B

FIGURA 17b: Página de diário escrita pelo Aluno B.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O texto 2 do Aluno B apresenta a mesma construção composicional anterior, data, texto, assinatura e ausência do vocativo. A diferença aqui se encontra no tempo verbal, o relato remete ao dia vivido. O conteúdo temático traz inquietações, medos, desabafos, anseios que se revelam na expectativa de que algo novo poderia acontecer e termina no que ele considera ser normal. O texto se apresenta de forma metafórica. O autor lança mão de recursos linguísticos para apontar sua frustração e quebra de expectativas. O texto é aparentemente prolixo, resgata sua memória diária, faz uso de uma linguagem informal e espontânea.

Analisaremos mais alguns exemplares para busca de novos indícios da importância e concretização do trabalho realizado. O próximo texto faz uma intertextualidade com *O diário de Anne Frank*, vamos averiguar:

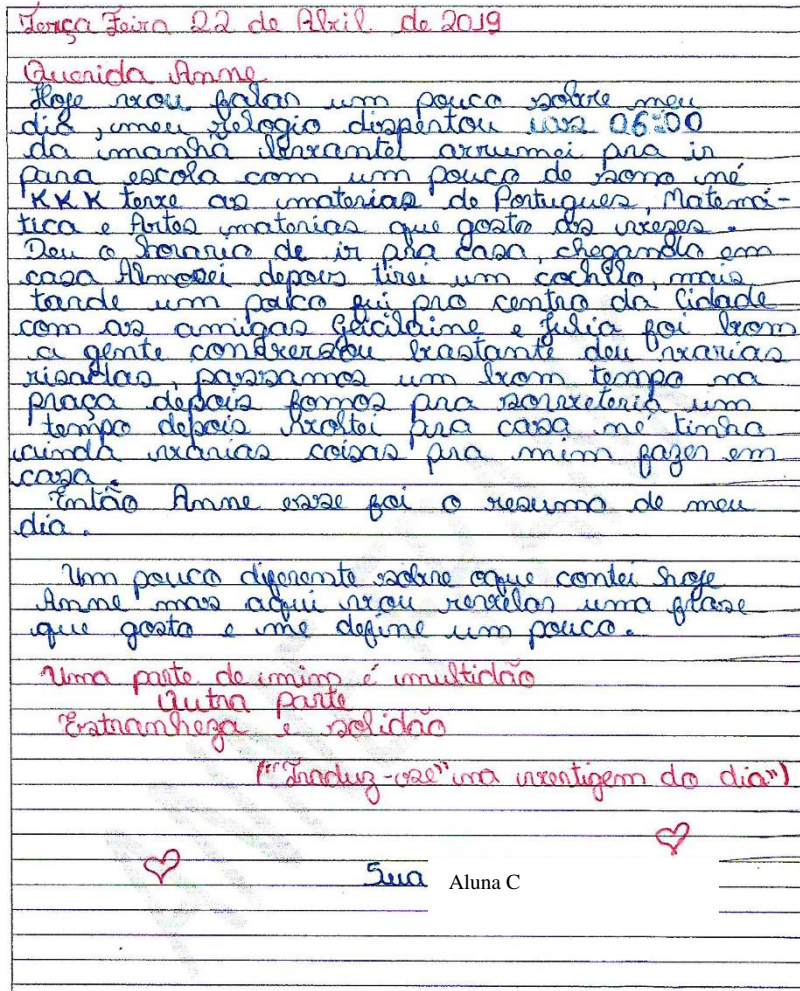


FIGURA 18a: Página de diário escrita pela Aluna C.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Terça Feira 22 de Abril de 2019

Querida Anne

Hoje vou falar um pouco sobre meu dia, meu relógio despertou às 06:00 da manhã levantei arrumei pra ir para escola com um pouco de sono né kkk teve as matérias de Português, Matemática e Artes matérias que gosto às vezes.

Deu o horário de ir pra casa, chegando em casa Almocei depois tirei um cochilo, mais tarde um pouco fui pro centro da cidade com as amigas _____ e _____ foi bom a gente conversou bastante deu várias risadas, passamos um bom tempo na praça depois fomos para a sorveteria um tempo depois voltei pra casa né tinha ainda várias coisas pra mim fazer em casa.

Então Anne esse foi o resumo de meu dia.

Um pouco diferente sobre o que contei hoje Anne mas aqui vou revelar uma frase que gosto e me define um pouco.

Uma parte de mim é multidão

Outra parte

Estranheza e solidão
 (“Traduz-se” na vertigem do dia”)

Sua Aluna C

O exemplar apresenta uma construção prototípica do diário pessoal. Em sua estrutura, apresenta datação, vocativo, texto e despedida carinhosa dirigida ao próprio diário. Traz uma caligrafia com traços pessoais, uma escrita em azul e vermelho, com figuras de coração desenhadas à mão, destacando uma individualidade.

Anne, a personagem do livro estudado, tornou-se aqui um vocativo, “Querida Anne”, uma forma carinhosa de se referir ao diário.

Quanto ao conteúdo, a Aluna C estabelece um diálogo com o diário e ao mesmo tempo com a personagem do livro. Percebe-se a incorporação de uma mensagem ao texto como se fosse uma espécie de epígrafe, uma intertextualidade com os versos de Ferreira Gullar no poema *Traduzir-se*, que mais tarde foi musicalizado por Adriana Calcanhoto. Muitos diaristas fazem alusão a outros textos, incluindo mensagens, canções e/ou poemas vinculados aos seus escritos. A manifestação intimista se revelou através de mais uma página disponibilizada pela aluna. Tomemos conhecimento:

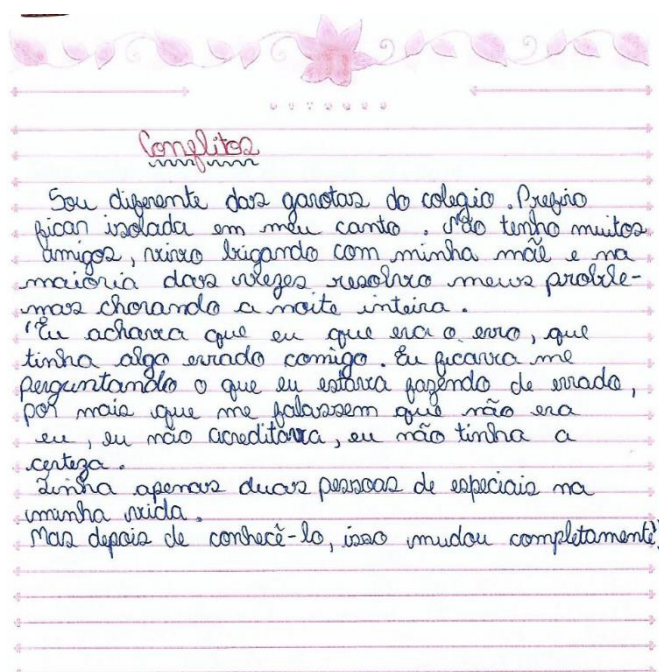


FIGURA 18b: Página de diário escrita pela Aluna C.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Conflitos

Sou diferente das garotas do colegio. Prefiro ficar isolada em meu canto. Não tenho muitos amigos, vivo brigando com minha mãe e na maioria das

vezes resolvo meus problemas chorando a noite inteira.

'Eu achava que eu que era o erro, que tinha algo errado comigo. Eu ficava me perguntando o que eu estava fazendo de errado, por mais que me falassem que não era eu, eu não acreditava, eu não tinha a certeza.

*Tinha apenas duas pessoas de especiais na minha vida.
Mas depois de conhecê-lo tudo mudou completamente”.*

O texto é composto por um desabafo, que traz marcas de emoção e alívio. A aluna se apresenta como se fosse diferente de seus colegas. E revela a tristeza de se considerar um erro. Finaliza relatando que, além das duas pessoas especiais em sua vida, ela encontrou no diário um refúgio que levou a mudanças em sua existência. “O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (LEJEUNE, 2008, p. 262). Desabafar é outra utilidade dada ao diário por Lejeune, o papel permite ao eu a liberdade de expressar raiva, decepções, dúvidas e melancolias. O que pode resultar, após extravasar os sentimentos, é uma sensação de paz e equilíbrio individual.

O diário apresentado traz um registro feito do final do dia, com marcas de resgate da memória recente. Apresenta um diálogo com o diário com marcas pessoais reveladas na caligrafia. Nota-se o uso da linguagem, através de uma escrita espontânea.

Passamos para a análise de mais um exemplo:

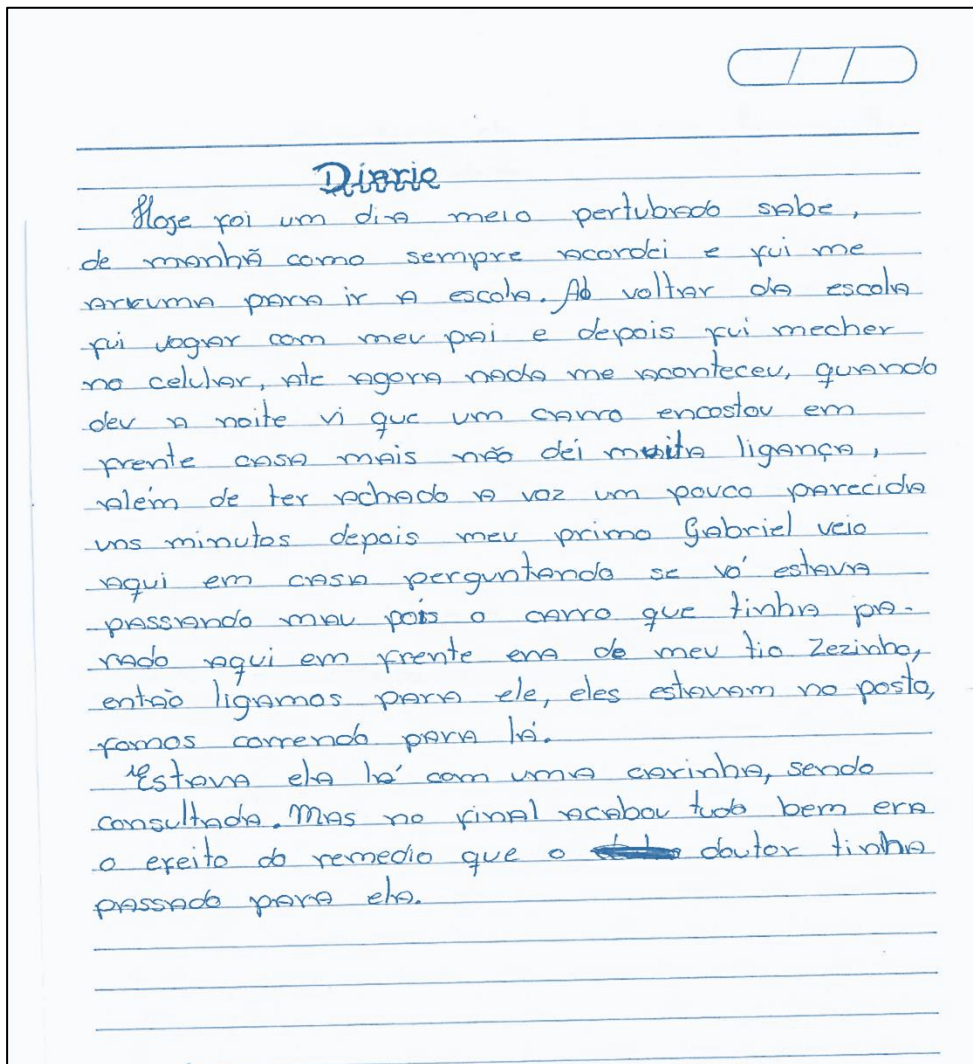


FIGURA 19: Página do diário escrita pela Aluna D.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Diário

Hoje foi um dia meio perturbado sabe, de manhã como sempre acordei e fui me arruma para ir a escola. Ao voltar da escola fui jogar com meu pai e depois fui mecher no celular, ate agora nada me aconteceu, quando deu a noite vi que um carro encostou em frente casa mais não dei muita ligança. Além de ter achado a voz um pouco parecida uns minutos depois meu primo Gabriel veio aqui em casa perguntando se vó estava passando mau pois o carro que tinha parado aqui em frente era do meu tio Zezinho, então ligamos para ele, estavam no posto, fomos correndo para lá.

Estava ela lá com uma carinha, sendo consultada. Mas no final tudo acabou bem era o efeito do remédio que o ~~do~~ doutor tinha passado para ela.

O texto da Aluna D foge da estrutura prototípica do gênero diário, no entanto, não o desconfigura. Apresenta um vocativo atípico “diário”, vai direto ao texto, como se houvesse uma certa urgência. A assinatura foi colocada no verso da folha.

Mikhail Bakhtin (1997) evidencia que estudar um gênero é percorrer uma ampla área a ser pesquisada. O que não pode acontecer é conceber o gênero como um modelo

hermético, nem como estruturas enrijecidas, “mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificando de modo particular na linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 204). É claro que a escolha do gênero não é aleatória, cada gênero tem a sua identidade e padronização, o que é permitido é uma reconstrução que lança mão de recursos expressivos, criatividade, sem perder a intenção à qual o gênero se destina.

O texto da Aluna D, ao expressar sua intenção comunicativa, faz um desabafo. O que se pode configurar como o gênero diário. Para Lejeune (2008), o diário é uma forma de resistir, ele pode trazer força e coragem. Pode-se comparar a Anne Frank, que encontrou no diário algo que lhe desse poder e esperança para documentar a sua existência durante o tempo que permaneceu escondida no anexo. A Aluna D destaca que não havia nada de novidade no seu dia, mas algo diferente aconteceu que surpreende o leitor, o susto ao perceber que a avó não estava bem e o alívio quando a situação foi contornada. Relatou como foi o seu dia carregado de emoções, a sua descontração.

O texto não apresenta nenhuma familiaridade com a escrita formal. A caligrafia foi descuidada e mal traçada. A linguagem informal, coloquial e espontânea, sem preocupação ortográfica. Nota-se omissão de palavras e de pontuação. Elementos que serão trabalhados em outros conteúdos, abordando a formalidade da escrita e a melhora da grafia de palavras, durante a realização das minhas aulas.

Analisaremos aqui um diário com todas as características do gênero estudado.

Observemos:

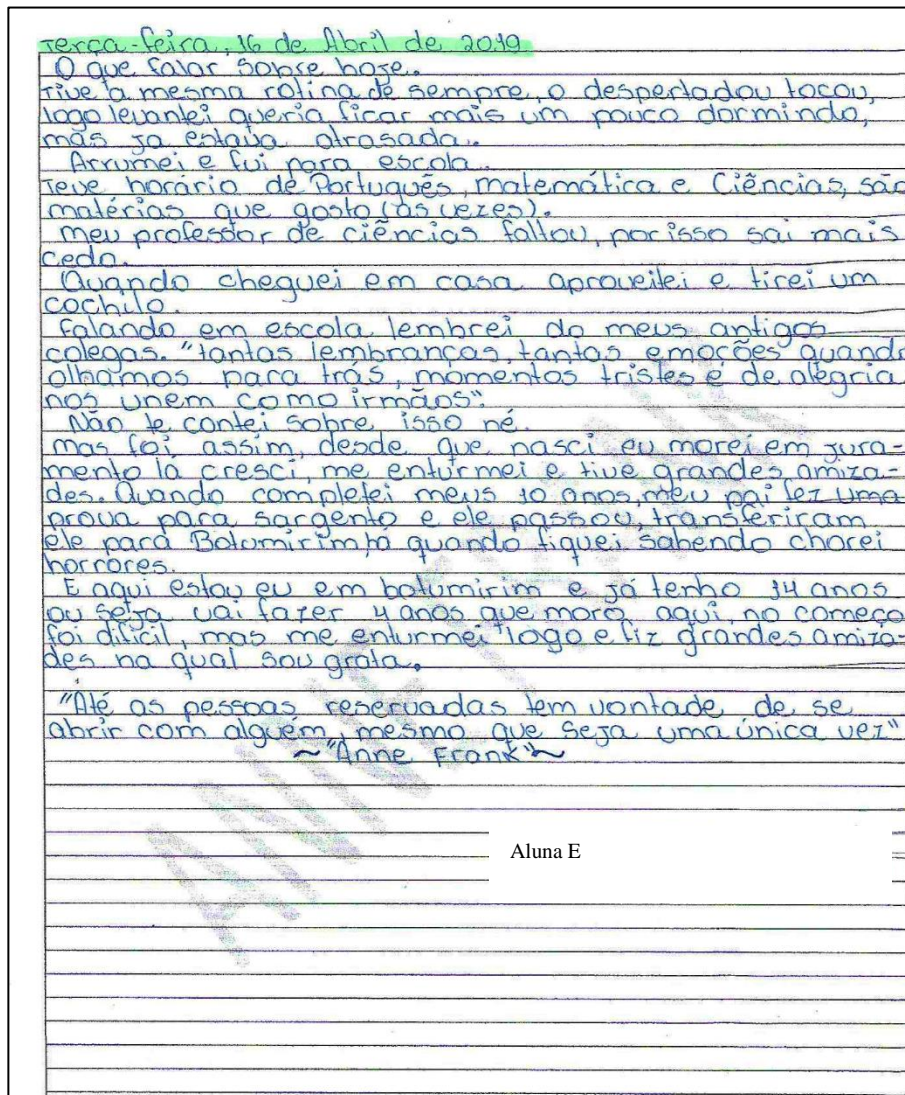


FIGURA 20: Página do diário escrita pela Aluna E.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Terça-feira, 16 de Abril de 2019

O que falar sobre hoje.

Tive a mesma rotina de sempre, o despertador tocou, logo levantei queria ficar mais um pouco dormindo, mas já estava atrasada.

Arrumei e fui para a escola.

Teve horário de Português, matemática e ciências, são matérias que gosto (às vezes).

Meu professor de ciências faltou, por isso sai mais cedo.

Quando cheguei em casa aproveitei e tirei um cochilo.

Falando em escola lembrei dos meus antigos colegas. "tantas lembranças, tantas emoções quando olhamos para trás, momentos tristes e de alegria nos unem como irmãos".

Não te contei sobre isso né.

Mas foi assim, desde que nasci eu morei em Juramento lá cresci, me enturmei e tive grandes amizades. Quando completei meus 10 anos, meu pai fez uma prova para sargento e ele passou, transferiram ele para Botumirim e já tenho 14 anos ou seja vai fazer 4 anos que moro aqui, no começo foi difícil, mas me enturmei

logo e fiz grandes amizades na qual sou grata.

“Até as pessoas reservadas tem vontade de se abrir com alguém, mesmo que seja uma única vez”

“Anne Frank”

Aluna E

O texto da Aluna E é constituído de uma estrutura composicional típica do diário pessoal, com datação, vocativo e despedida. O diário foi assinado. Escrito na primeira pessoa e dirigido ao próprio diário.

O vocativo apareceu diferenciado, fazendo um chamamento para o relato que iria iniciar, “o que falar sobre hoje”. Nota-se que a aluna em devaneio se insere em uma autorreflexão, em uma construção positiva que torna seu texto suave e pensativo. Em seus relatos, ela conta como foi o seu dia na escola e retrata parte de sua vida, quando morou e estudou em outra cidade. Relembra amigos e as dificuldades da separação. Refere-se com carinho aos novos amigos que conquistou.

A despedida foi marcada por uma frase que a aluna citou de *O diário de Anne Frank*. A frase remetia à necessidade de se abrir com alguém. Como se a autora estivesse se despedindo e dizendo que foi válida a escrita de si. Ao final ela assina. Esse procedimento também foi usado nos anteriores trechos de diário.

O conteúdo temático traz uma retrospectiva de sua origem, com confissões e um diálogo interior. Destaca-se que há uma descrição do dia, mas de maneira reflexiva, um ponto alto em seus relatos é a amizade, como já foi citado anteriormente. A aluna contou parte de sua história.

O estilo apresentou o resgate da memória diária, possivelmente escrito no final do dia. Há uma familiaridade com a escrita, com alguns erros ortográficos. Ela tem uma atenção com a organização do texto, com a estética apresentada, faz uso da caligrafia como marca pessoal. Dialoga com o diário e transmite emoção. A linguagem é formal, com alguns traços coloquiais, como o uso da palavra “né”, expressa de forma tranquila e espontânea. Segundo Lejeune (2008), uma das utilidades apresentadas pelo diário pessoal é o ato de deliberar. A aluna fez isso, fez um balanço do que aconteceu hoje, deixando vestígios como se estivesse preparando para o amanhã. Aproxima-se dos relatos do Aluno B, que retoma o passado. Diferencia dos demais textos, que centram somente no presente.

As páginas dos diários disponibilizadas pelos alunos do 9º Ano Branco foram lidas e analisadas procurando entender a sua estrutura, estilo e forma. Importante destacar que os alunos demonstraram profundidade nos diálogos que são estabelecidos com o diário escrito

por Anne Frank, nota-se o processo intertextual com o mundo no qual estão inseridos. Nenhum aluno permitiu a leitura de todo o seu diário. Apresentamos também a possibilidade de conhecer os sujeitos da escrita e suas motivações para escrever. Para não tornar a análise das páginas dos diários um relato longo e cansativo pela repetição, precisamos encerrar as discussões, lembrando que as possibilidades de observação e estudo do gênero não foram esgotadas. Algumas páginas ficaram disponíveis nos anexos para possíveis apreciações. Todos os diários seguiram o mesmo padrão de análise baseado no quadro disponível no apêndice C. As demais deliberações serão apresentadas nas considerações finais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi elaborada a partir da pesquisa desenvolvida com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual, situada no município de Botumirim/MG. Eram perceptíveis as dificuldades de leitura e interpretação dos envolvidos na pesquisa. Notava-se também um total desinteresse pela leitura literária. Os alunos se sentiam mais atraídos pelas novas mídias do que pelos livros ou pela literatura. Durante a pesquisa, foi elaborado um projeto, feito um diagnóstico sobre os gostos relacionados à leitura dos alunos colaboradores, um levantamento bibliográfico e um plano de intervenção pedagógica foi aplicado. Os objetivos eram discutir habilidades de leitura e interpretação, compreender e fazer uso do gênero diário, com base na leitura do livro *O diário de Anne Frank*, escrito por Anne Frank.

Após a análise do diagnóstico, concluiu-se que os alunos do 9º ano trabalhado tinham suas preferências leitoras voltadas para as novas mídias, principalmente redes sociais acessadas através dos *smartphones*. Apesar de pertencerem a um nível social de baixa renda, todos têm acesso às mídias pós-massivas. Quando questionados sobre os livros literários, alguns disseram que raramente leem, outros revelaram que não gostam de ler. Os alunos também mencionaram o fato de não terem livros em casa. E que, quando vão à biblioteca, é para esquivar-se da sala de aula. Todos esses fatos levaram-me a analisar pontos distintos. Os alunos não leem porque o contexto midiático não permite? Por que os alunos não têm interesse pela literatura? Quem deve incentivar a leitura de literatura na escola? Qual a necessidade de os adolescentes lerem? A escola promove a leitura literária na sala de aula?

Constatamos que os nossos alunos, mesmo inseridos em um contexto tecnológico que aparentemente dissemina a leitura e favorece as relações sociais, apresentam na escola sérios problemas linguístico-discursivos. O fato é que o aluno, mesmo nascido em um contexto tecnológico, que lhe permite ter em suas mãos o mundo pelo *smartphone*, muitas vezes não tem condições de comprar o material escolar básico. A escola se preocupa, sim, e acredita conseguir resolver o problema. O que a escola pode proporcionar é a formação significativa e crítica do aluno. A literatura associada às práticas pedagógicas permite alavancar a proficiência leitora e favorece a formação humanística e social do aluno. Outro aspecto importante da leitura é permitir ao sujeito leitor conhecer a si mesmo e ao outro e compreender as diferentes realidades.

As práticas de leitura na escola São Francisco de Assis consistem em pedir ao aluno que vá à biblioteca pegar um livro para ler, sem uma atividade estruturada. Toda a

desmotivação dos profissionais é centrada nas dificuldades de acesso aos livros. A escola conta com uma biblioteca pequena, sem espaço para circulação e acomodação de pessoas. O número de livros literários também é restrito, pouco mais de um terço de exemplares relacionados ao número de alunos. Outra realidade é a leitura centrada no livro didático, devido ao restrito número de aulas de Língua Portuguesa, o profissional da área se sente pressionado a dar conta de muito conteúdo em pouco tempo. A solução é organizar o tempo, buscar estratégias para trabalhar os conteúdos e priorizar a leitura em sala de aula. Para que isso aconteça é preciso que o professor de Língua Portuguesa assuma o seu papel de mediador no processo de formação do leitor.

Procuramos desenvolver a pesquisa centrada na leitura de um diário, não apenas como forma de despertar a leitura, mas de criar condições para que o encontro do aluno com esse gênero textual não seja apenas um hábito de leitura e, sim, uma forma de busca exploratória de todo o sentido do texto.

O aporte teórico foi decisivo para direcionar a metodologia aplicada e fundamentar as discussões. Antes a escola em questão atribuía o fracasso dos alunos ao desinteresse, ao sistema escolar, às políticas educacionais e nada se fazia para mudar esse quadro. A teoria potencializou o nosso papel na escola e demonstrou que a leitura amplia horizontes e incentiva caminhos. O aluno não é o único que deverá aprender a “ler”, o profissional de Letras deverá ser o primeiro a gostar da leitura e compreendê-la, deixando de usar o livro como pretexto para disseminar ensinamentos de gramáticas ou conduzir interpretações evidentes para atribuições de notas.

Ao analisarmos os objetivos propostos: a formação leitora; alunos que desenvolvam habilidades de leitura, observando a função social do gênero; as reflexões, análise, estudos de pesquisa concernentes ao letramento literário, verifica-se um resultado positivo. Os alunos demonstraram interesse e se empenharam para o desenvolvimento das atividades propostas.

Constatamos que a hipótese precisaria ser reformulada. A leitura jovem, associada às práticas midiáticas em sala de aula, utilizadas como mediadores de leitura literária, despertará a curiosidade, o envolvimento, o letramento e a consolidação de hábitos de leitura dos participantes da pesquisa?

As práticas midiáticas poderiam e foram usadas na pesquisa. O que deveria ser reelaborado é o papel que as novas mídias cumprem, pois serviu, na nossa prática, como motivadora da leitura. Por meio do referencial teórico e da prática, evidencia-se que o mediador da leitura literária é o professor de língua materna. O que consolida os hábitos de

leitura e envolvimento dos leitores é a forma como a leitura é trabalhada e a ação direta do ato de ler.

Podemos depreender, da pesquisa realizada, que a escola é a ponte que permite a interação do leitor com o livro. É importante propor estratégias significativas para mediar a leitura. Especificamente sobre o estudo realizado com a leitura de *O diário de Anne Frank* e a escrita do diário singular, podemos perceber que houve um fomento no interesse pela prática leitora. Os alunos manifestaram interesse em ler mais livros. Identificaram-se com as marcas do discurso da personagem. A angústia e o sofrimento da menina em período de guerra relacionam-se com a intolerância humana. As questões geraram desconforto nos alunos. Mesmo vivendo em contexto diferente do de Anne Frank, identificaram em suas vidas esses registros de injustiças, preconceitos, desigualdades sociais na realidade que experienciam. Relataram na escrita desabaços referentes aos conflitos adolescentes.

Como leitores, os alunos evoluíram no sentido de realizarem atividades que demandam tempo, atenção e conhecimento. Desmistificaram a ideia que tinham da leitura como chata e cansativa. O acesso à leitura de livros na escola é restrito, não podemos atribuir a culpa aos estudantes. As dificuldades enfrentadas pelos professores também são inúmeras, principalmente de ordem social, econômica e cultural. Esses fatores precisam ser desvinculados da profissão e dos objetivos do professor. O trabalho é possível desde que haja estratégias, empenho e dedicação.

Destacamos que esta pesquisa-ação adotou uma abordagem qualitativa, em que a análise dos dados se apresenta no desenvolvimento da Intervenção Escolar. Aspiramos à valorização do discente e a uma potencialização transformadora do professor, que crie sinergias capazes de buscar mudanças para que se efetive a valorização da leitura no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR e SILVA, Victor Manuel. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1992.
- ANTONIO, Cristiane Correa. A leitura como responsabilidade social para as aulas de leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental do colégio estadual São Francisco de Paranaguá. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED/PR, 2011, v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira, rev. trad. Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BASTAZIN, Vera; FURTADO, Ana Maria Garzone. *Literatura infantil e juvenil: uma proposta interdisciplinar*. São Paulo: Ed. do Autor, 2007.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Apresentação*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (org.). *Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- CBC – Currículo Básico Comum – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) Proposta Curricular para o Ensino Médio – Língua Portuguesa. Belo Horizonte, 2007.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Atual, 2015a.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Atual, 2015b.
- CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial/Ed. Unesp, 1998.

- CLÜVER, Claus. Intermidialidade. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*, Belo Horizonte (Universidade Federal de Minas Gerais), v. 1, n. 2, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16/16>>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- COMPANGON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- COMPANGON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. *Vida e Educação*, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1999.
- ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard Lagravenese. EUA: 2007. 1 DVD (123 min.).
- FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. *De alunos a leitores: o ensino na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. São Paulo: Geek, 2017a.
- FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. 73. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017b.
- GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? *Revista Remate de Males*, v. 34, n. 2, 2014, p. 1-11. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4095/4927>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- GOÉS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Pioneira, 1984.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

- JOZEF, Bela. (Auto)Biografia: os territórios da memória e da história. In: LEENHARDT, Jacques (org.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- KLEIMAN, Ângela B. *Linguagem e letramento em foco*. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Ed. Campinas/ Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.
- KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. [s.n.] 1986.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LEAL, Leiva F. V. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: RÖSING, Tânia M. R.; BECKER, Paulo R. (orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 168-182.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 7.646 de 1º de março de 1995. *Atribuições do professor para o ensino do uso da biblioteca*. 1995.
- O DIÁRIO de Anne Frank. Direção: George Stevens. Produção: Hans Steinbichler. Alemanha: [s. n.], 2016. 1 DVD (129 min.), dublado.
- OSWALD, Maria Luiza; ROCHA, Sérgio L. A. Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações para políticas e práticas curriculares. *Educar em Revista*, n. 47, p. 267-283, 2013.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação* (Universidade do Minho), v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 55-68.
- PAULINO, Graça et al. A questão dos gêneros literários. In: *Teoria da literatura na escola*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- PIMENTEL, Maria das Graças. *A biblioteca pública e a inclusão digital: desafios e perspectivas na era da informação*. Brasília: UNB, 2006.
- SAMUEL, Rogel (org.). *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- SANTANA, Ana Lucia. Sinopse do filme *Escritores da liberdade*. In: INFOESCOLA – navegando e aprendendo. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/cinema/escritores-liberdade/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História memória literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2016.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.
- SILVA, Waldeck C. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29-34.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Matildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Paloma Carlean. *Letramento literário: um novo olhar sobre a prática*. 2015. 115 f. Dissertação (Letramento literário - Mestrado Profissional em Letras/ Profletras) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavra da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- WALTY, Ivete Lara Camargos. Leitura literária em tempos de crise. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 100-106, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12546/0>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- WELLEK. René; WARREN, Austin. *A teoria da literatura*. Coimbra: Europa América/Biblioteca Universitária, [s. d.].
- ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: *Literatura e pedagogia*. Ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto. (org.). *Leituras-práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 71-87.

APÊNDICE A



ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS

BOTUMIRIM – MG

Praça São Francisco de Assis, 35 – Centro – tel. 38 32551128

Aline Graciele

Questionário diagnóstico sobre hábitos de leitura¹¹

Público-alvo: alunos do 8º Branco Matutino - 2018

1- Qual a sua idade? _____
2- SEXO: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
3- Qual é o seu hábito de leitura favorito? <input type="checkbox"/> Sites diversos <input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Gibis – História em quadrinhos <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Jornais impressos <input type="checkbox"/> Outros: _____
4- Quais os recursos midiáticos a que você tem acesso? <input type="checkbox"/> Televisão <input type="checkbox"/> Rádio <input type="checkbox"/> Computador com acesso à internet <input type="checkbox"/> Computador sem acesso à internet <input type="checkbox"/> Celular com acesso à internet

¹¹ Algumas questões foram adaptadas. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 28 out. 2018.

() Celular sem acesso à internet

5- Caso você utilize alguns dos recursos acima, é para ter acesso a que tipo de informações?

() Redes sociais

() Notícias

() Sites diversos

() Jogos

() Vídeos

() Livro

() Outros. Quais? _____

6- Você gosta de ler:

() Sim, sempre.

() Sim, de vez em quando.

() Raramente.

() Não.

7- Você gosta de ler livros literários?

() Sim, sempre.

() Sim, de vez em quando.

() Raramente.

() Não.

8- Você já leu algum livro por vontade própria?

() Sim, sempre. Cite algum: _____

() Sim, de vez em quando. Cite algum: _____

() Não.

9- Você tem livro literário na sua casa?

() Sim.

() Não.

10- Cite até três livros que você leu no último ano e aponte quem indicou (escola,

amigos ou família):

Livro 1 _____

Livro 2 _____

Livro 3 _____

() Não li nenhum livro.

11- Você vai sempre à biblioteca?

() Sim, sempre.

() Sim, de vez em quando.

() Raramente.

() Não.

12- Quando você vai é sempre para procurar um livro?

() Sim, sempre.

() Sim, de vez em quando.

() Raramente.

() Não, vou a biblioteca para: _____

13- Marque as alternativas que você mais considera em relação à leitura de livros literários:

() Só leio o que é necessário.

() Ler é uma das minhas diversões preferidas.

() Acho difícil ler um livro até o fim.

() Adoro ir a uma biblioteca.

() Ler é uma perda de tempo.

14- Com que frequência você lê: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

.....

.....

.....

Romance, crônica e ficção em geral

() Sempre.

() De vez em quando.

Raramente.

Não leio.

História Geral ou do Brasil

Sempre.

De vez em quando.

Raramente.

Não leio.

Livros de poesia

Sempre.

De vez em quando.

Raramente.

Não leio.

Jornais

Sempre.

De vez em quando.

Raramente.

Não leio.

Revistas de informação geral

Sempre.

De vez em quando.

Raramente.

Não leio.

Revistas em quadrinhos

Sempre.

De vez em quando.

Raramente.

Não leio.

Sites de Internet

() Sempre.

() De vez em quando.

() Raramente.

() Não leio.

15- Você tem livros literários em casa? Quais?

16- Alguém já te emprestou um ou mais livros? Qual(is)?

17- Você já comprou um livro? Qual(is)?

18- Você já ganhou um livro? Qual(is)?


19- Você gostaria de ler algum livro específico? Qual?

20- Qual livro você indicaria para um amigo?

21- Como você gostaria que fossem as aulas de leitura literária?

APÊNDICE B

Plano de intervenção pedagógica elaborado a partir do modelo de sequência básica apresentada por Cosson (2016).

	<p>ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS BOTUMIRIM – MG Praça São Francisco de Assis, 35 – Centro – (38) 3255-1128</p>
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O DIÁRIO DE ANNE FRANK	
<p>Ano / Série: 9º Ano Branco.</p> <p>Nível de Ensino: Ensino Fundamental.</p> <p>Tempo previsto: 15 aulas</p> <p>Professora: Aline Graciele Ferreira Oliveira</p> <p>Livro: <i>O diário de Anne Frank</i>, de Anne Frank.</p>	
OBJETIVO GERAL:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de leitura e interpretação, abrangendo uma grande diversidade de interesses capazes de despertar a formação do leitor jovem e o letramento literário. 	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contato com o gênero diário e a leitura literária. • Possibilitar aos alunos que se expressem no que diz respeito ao seu estilo de vida, culturas e ideologias; e tomar como ponto de partida as várias experiências vividas pelos alunos. • Compreender a narrativa de guerra a partir da visão dos sobreviventes, discutindo as noções de verdade histórica do passado e de uma visão oficial do acontecimento. • Refletir, questionar, traçar caminhos, orientar, motivar, oferecer condições para que o aluno atue como sujeito participante, potencializando, assim, o processo ensino-aprendizagem. • Produzir um diário pessoal. 	

METODOLOGIA:

- 1- Propor a leitura do livro *O diário de Anne Frank* (os alunos irão assistir um filme motivacional para a leitura)
 - 2- Apresentar o projeto
 - 3- A leitura do livro *O diário de Anne Frank*
 - 4- Promover oficinas literárias
 - 5- Café literário
 - 6- Escrita de um diário pessoal
- Destaca-se que as três primeiras atividades – proposta de leitura, apresentação do projeto e as oficinas literárias – serão desenvolvidas em sala de aula em conformidade com os conteúdos curriculares dispostos para a série na referida disciplina.
 - A leitura na íntegra do livro deverá ser feita pelo aluno no período pré-estabelecido, que abrange toda execução do projeto.
 - A quarta e quinta fases – oficinas literárias e café literário – serão executadas de acordo com os planejamentos a seguir:

Oficina 1: Aprendendo com um filme

TEMÁTICA: A importância da leitura literária

Objetivo: Motivar o tema da intervenção, despertando interesse, e aguçar a curiosidade dos alunos.

Recursos utilizados: Televisor e DVD.

Assim os alunos assistiram ao filme *Escritores da liberdade* e em seguida escreveram suas considerações sobre a proposta do filme, a escrita de um diário pessoal.

Oficina 2: leitura

TEMÁTICA: Relacionamentos e conflitos adolescentes

Objetivos: Proporcionar ao aluno um momento de introspecção, abordando o tema a máscara que usamos no espaço social e na escrita de si.

Recursos utilizados: livro *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank.

Metodologia aplicada: Essa atividade será aplicada durante a leitura dos primeiros capítulos de *O diário de Anne Frank*, que aborda questões adolescentes como: amor, amizade, escola, conflitos e família. Durante a leitura serão feitas pausas para que os alunos se expressem. Em seguida será proposto ao aluno que leia o livro na íntegra para o desenvolvimento pleno da atividade, para isso ele terá todo o período da intervenção para o término da leitura.

Oficina 3: Fotografia da infância

TEMÁTICA: Autoanálise de fotos infantis dos alunos.

Objetivos: Identificar marcas pessoais.

Recursos utilizados: Foto do aluno.

Metodologia aplicada: Essa atividade será aplicada durante a aula com a proposta de que o aluno após observar a foto faça um paralelo entre as características do que vê e o que é.

Oficina 4: Confeção de máscaras

TEMÁTICA: Os sentimentos por trás da máscara

Objetivos: Proporcionar ao aluno um momento de introspecção, abordando o tema a máscara que usamos no espaço social e na escrita de si.

Recursos utilizados: papel ofício, cartolina, E.V.A e material de arte.

Metodologia aplicada: Essa atividade será aplicada durante a explicação do que seja a máscara para a arte, facilitando a interação e a comunicação oral. Todos os alunos terão a oportunidade de se expressarem sobre como se sentem por trás da máscara. Também será levantado o questionamento sobre a escrita de si: quem escreve está tirando ou vestindo uma máscara?

Oficina 5: O diário

TEMÁTICA: A experiência com o gênero diário

Objetivos: Proporcionar ao aluno um momento de introspecção, abordando o tema diário como uma escrita de si.

Recursos utilizados: o diário pessoal do aluno.

Metodologia aplicada: Essa atividade será aplicada durante a aula com a proposta de escrita de um capítulo do diário que possa ser compartilhado por todos. O capítulo consistirá na escrita da experiência de ler e escrever um diário.

Oficina 6: Filme *O diário de Anne Frank*

TEMÁTICA: Relacionamentos e conflitos adolescentes

Objetivos: Estabelecer uma relação entre o texto do livro e o filme.

Recursos utilizados: livro *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, televisor e DVD.

Metodologia aplicada: Através de roda de conversa, oportunizar ao aluno expressar sobre a experiência da leitura do livro e o filme assistido. Levantar comparações entre as duas linguagens.

O CAFÉ LITERÁRIO**Objetivos:**

- Proporcionar o compartilhamento de conhecimentos produzidos a partir da leitura e interpretação do livro *O diário de Anne Frank*;
- Promover a inteiração, o diálogo e o respeito entre os estudantes;
- Potencializar o desenvolvimento da oralidade e a organização de conhecimentos.

Metodologia:

Dividir a turma em equipes e apresentar as seguintes tarefas:

Equipe I: Apresentar de forma dinâmica o resumo da história de Anne Frank.

Equipe II: Apresentar fatos que marcaram O diário de Anne Frank.

Equipe III: Conflitos adolescentes: apresentação dos temas debatidos em sala (amizade, família e depressão)

Equipe IV: Explicar o que é um diário pessoal, sua importância e como escrevê-lo. Apresentar relatos de diários pessoais produzidos pelos alunos.

Serão avaliadas as participações de forma individual e em grupo seguindo os seguintes critérios:

- Clareza da apresentação, raciocínio explícito
- Organização do trabalho, enquadramento do tema
- Exemplos interessantes
- Seleção dos aspectos mais relevantes
- Aprofundamento do tema / pesquisa adicional
- Discussão dos resultados / conclusões sobre o trabalho
- Qualidade técnica da apresentação: transparências, figuras, etc. (sem ter em conta o conteúdo), cumprimento do tempo.
- Apreciação global

Todas as apresentações além da comunicação verbal poderão ser expostas através de cartazes com frases, dramatizações, comentários ou filmagens.

Para que tudo ocorra dentro do prazo planejado é preciso que a equipe comunique com antecedência se irão utilizar-se de algum meio eletrônico.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será somatória, individual e coletiva, analisando as habilidades adquiridas pelo aluno, com foco na construção da competência leitora.

APÊNDICE C



ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS

BOTUMIRIM – MG

Praça São Francisco de Assis, 35 – Centro – tel. 38 32551128

Aline Graciele

Critérios adotados como base para a análise das páginas de diário apresentadas pelos alunos do 9º ano do fundamental II	
➤ Estrutura do gênero	Data, local, vocativo, texto, assinatura.
➤ Construção composicional	Datação, relato do dia, escrita à mão; vocativo e despedida carinhosos e dirigidos ao próprio diário (datação, vocativo, despedida).
➤ Conteúdo temático	(Escrita sobre si) Confissões, segredos, inquietações; diálogo interior; escrita hermética.
➤ Familiaridade com a escrita	O próprio diálogo com o diário. Texto prolixo, volumoso; caligrafia como marca pessoal e emoção.
➤ Estilo	Resgate da memória diária; registro feito geralmente ao final do dia.
➤ Questões linguísticas	Linguagem informal, coloquial, espontânea.
Outros aspectos relacionados a subjetividade e individualidade também foram observados.	

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR LITERÁRIO NA IDADE MÍDIA: TEORIA E

Pesquisador: ALINE G F OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03839418.6.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.297

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma proposta de pesquisa intitulada "A formação do jovem leitor literário na idade média: teoria e prática" a ser realizada tendo como objetivo geral proporcionar o envolvimento dos alunos jovens com a leitura literária, estabelecendo relações com as mídias e, também descrever as implicações disso para o ensino de leitura como objeto de proficiência leitora crítica dos alunos do 9º ano Ensino Fundamental II.

Buscar-se-á por meio do método pesquisa-ação e de metodologia qualitativa, analisar estudos e pesquisas concernentes ao letramento literário, ao que os alunos leem, estabelecendo relações teóricas e práticas relativas à literatura juvenil, suas implicações sobre o ensino de leitura literária na atualidade como objeto de proficiência leitora dos alunos do Ensino Fundamental II.

A pretensão é abordar teorias como do leitor literário na "idade média"; o letramento literário; a literatura juvenil; a leitura na perspectiva interacionista. Os participantes serão alunos do 9º ano da Escola Estadual São Francisco de Assis do município de Botumirim/MG.

Será utilizada a pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa. Os pesquisadores indicam que se apoiarão no círculo de leitura literária apresentado por Rildo Cosson (2014), discutirão a leitura numa perspectiva interativa, reportando às contribuições de Isabel Solé (1998), Ingedore Villaça

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.297

Kock e Vanda Maria Elias (2007), bem como a literatura juvenil abordada por Teresa Colomer (2003) e José Nicolau Gregorin Filho (2012).

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Proporcionar o envolvimento dos alunos jovens com a leitura literária, estabelecendo relações com as mídias e descrever as implicações disso para o ensino de leitura como objeto de proficiência leitora crítica dos alunos do 9º ano Ensino Fundamental II.

SECUNDÁRIOS:

- Analisar estudos e pesquisas concernentes ao letramento literário, estabelecendo relações teóricas e práticas relativas à literatura juvenil.
- Estabelecer relações entre o que os alunos do 9º ano leem com a leitura literária.
- Investigar o processo de formação leitora jovem, estabelecido em um contexto midiático como forma de estímulo para letramento literário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as pesquisadoras, os riscos são avaliados como: "não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir; os alunos se recusarem a responder os questionamentos propostos; possível mudança no perfil da turma devido a transferências ou matrículas novas e a omissão por parte dos alunos".

Quanto aos benefícios destacaram: "a inserção do jovem como leitor a partir da versatilidade da mídia atual, que possibilite construir um sentido pessoal em suas leituras de maneira prazerosa e profícua, estabelecendo um letramento literário capaz de aumentar a proficiência leitora".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão adequados, conforme a Resolução nº 466/2012.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.297

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1249838.pdf	02/12/2018 23:17:01		Aceito
Outros	termo_consentimento.pdf	02/12/2018 23:15:33	ALINE G F OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_aline.pdf	02/12/2018 23:14:48	ALINE G F OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_concordancia.pdf	02/12/2018 22:57:40	ALINE G F OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_responsabilidade.pdf	02/12/2018 22:56:14	ALINE G F OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	02/12/2018 22:55:05	ALINE G F OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/12/2018 22:37:28	ALINE G F OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

ANEXO B

Máscara

Lindomar da Silva Araujo

Atualmente é comum o uso da **máscara** como acessório em diferentes manifestações culturais, porém esta prática já acontecia em tempos remotos. Ao observarmos alguns povos ou tribos que ainda hoje mantêm suas tradições ritualísticas, percebemos exemplos vivos do quanto o uso da máscara possui um valor distinto no cotidiano dessas culturas. Nesses povos a máscara tem uma função mágica, ritualística, simbolizando, na maioria das vezes, seres que possuem a capacidade de protegê-los do inimigo, do desconhecido, livrando-os de doenças e proporcionando a vitória nas guerras. Também tinha a função de homenagear os deuses ou personificá-los para que pudessem contribuir para uma melhor semeadura e colheita, assegurando a subsistência de toda a coletividade. Em todos os continentes, principalmente na área abaixo da linha do Equador, encontramos culturas que preservam o uso da máscara em seus rituais sagrados. A máscara ritualística, na cultura ocidental, é marcante no auge da civilização egípcia, cujo povo acreditava na vida após a morte e em seus rituais funerários utilizavam máscaras para realização da mumificação.

A civilização grega teve seu apogeu no séc. V a.C., período no qual o teatro também havia se desenvolvido a partir dos rituais das festas dionisíacas às apresentações das tragédias e comédias gregas. A máscara acompanha a mesma evolução, passando de ritualística para teatral. Há indícios de que teria sido Téspis, o primeiro ator da história do teatro ocidental, a usar uma máscara para fins dramáticos, porém não se pode afirmar com clareza por citarem-se os nomes de seus contemporâneos Haerili e Phrynicus. A máscara teatral grega inicialmente era confeccionada de materiais como: folhas, madeira, argila e couro. Ela possuía diferentes funções quando em cena, tais como proporção maior que a face do ator e os traços expressivos acentuados, para que todo o público pudesse assimilar o caráter do personagem.

É importante ressaltar que o teatro grego era realizado a céu aberto, e para um público numeroso que ocupava a arquibancada escalonada em torno da orquestra circular. As máscaras também portavam grandes perucas, e no local em que se encaixava a boca havia uma espécie de cone que permitia uma maior propagação da voz. Essas máscaras

eram desproporcionais ao tamanho do corpo humano, exigindo desta forma redimensionar todo o figurino para acompanhar a proporção estética, inclusive utilizando botas de saltos altos.

Os romanos, ao se apropriarem de diferentes elementos da cultura grega, absorvem o uso da máscara em seu teatro denominando-as “personas” e “larvas”. Estas denominações não eram apenas para o objeto cênico “máscara”, mas também para indicar as características expressivas e físicas da personagem. No teatro romano era comum a utilização de mais de uma máscara em cena, onde de acordo com a expressão, derivada da ação, trocava-se de larvas. É importante lembrar que o “elmo” pode ser considerado máscara se o classificarmos como máscara de guerra. Na Idade Média, a máscara passa a ser mais utilizada nas festas profanas, não deixando de fazer parte dos “mistérios”, forma de espetáculo fomentado pela igreja dominante com o intuito de propagar seus dogmas. Mas é no Renascimento que a máscara adquire novas características, primeiro pelas “farsas” apresentadas nos castelos, onde a nobreza as usava como forma de nivelar os convidados presentes, fazendo parte do próprio traje, segundo pela retomada do teatro popular em toda a Europa com a *Commédia Dell’Arte*.

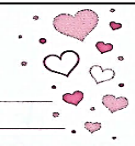
Máscaras sociais são as atitudes sociais que precisamos assumir nos mais diferentes tempos e espaços da sociedade contemporânea. Bertolt Brecht utilizou a palavra “gestus” para se referir às atitudes sociais nas inter-relações dos personagens. As relações de poder entre os personagens causam o “gestus” brechtiano, ou melhor, a máscara social do personagem. Esta máscara social não precisa ser efetivamente um objeto para colocar no rosto, mas uma canção, uma palavra, uma atitude, ou um acessório cênico. A palavra “gestus” vem da *gestalt*.

Hoje a máscara ainda é acessório importante em nossa sociedade, sendo utilizada em festas folclóricas, rituais sagrados, e em outras situações que expressam a nossa tradição cultural.

(Disponível em: em <https://www.infoescola.com/artes/mascara/>. Acesso em: 15 fev. 2019.)

ANEXO C

Páginas de diários pessoais disponibilizadas pelos os alunos do 9º Ano Branco do Fundamental II, da E.E. São Francisco de Assis, situada no município de Botumirim-MG.



DEPRESSÃO

Segunda, 27 de abril de 2019


Como é ter depressão?
 como a pessoa se sente?


Sim

no começo tipo, você acha que só tá triste, você começa a desanimar das coisas não tem interesse em viver, você acha que tá cansada sabe? que precisa de uns dias deitadinha pra descansar. Ai começa a agravar teu caso de indisposição.

as pessoas dizem que tá com preguiça que tu não quer fazer nada, e tu não consegue despertar, teu corpo não deixa que tu faça isso.

você acaba sentindo mal, triste, cansada, irritado, estressado, com sono o tempo inteiro você perde o apetite em alguns momentos, em outros você quer comer demais, você fica ansiosa sua cabeça começa a pilhar, você cria umas coisas tão ruins na mente. Que parece que a tua única vontade é de morrer e de acabar tudo logo pra ver se a dor que tu sente passa você vê as pessoas olhando, pensando como tu tá chegando nisso e tu quer muito que ninguém se sinta mal porque você tá assim, mas você não consegue fazer nada, e você não consegue fazer com quem tá ao teu lado melhora contigo e as pessoas dizem tipo "levantar é fácil, tu só precisa querer" só que como vai querer algo se a única vontade é desistir de tudo de parar de sofrer, de sentir mal.





de se sentir triste, como aquela magia que não passa, que não melhora, que não some, mesmo que tu tente fazer passar. É muito ruim tu tentar lutar contra isso porque você se sente só e só ninguém tem forças pra erguer.

15 de Abril de 2019

Humilde Aquário

Hoje na minha sala minha professora de português iniciou na nossa sala a "escrita de si". Achei bem legal, pois agora tenho você como meu melhor amigo.

Hoje fui na casa da minha melhor amiga "Boa" que sempre mora na casa dela. Ela é minha melhor amiga (nas férias fico com a minha amiga de escola de férias).

Hoje tenho que ir dormir amanhã e te conto mais coisa.

sua amiga

16 de Abril de 2019

Humilde Aquário

Como prometido ontem fui kkk. Então Aquário hoje aconteceu pouca coisa na minha vida. Fui para a escola estudei um pouco para casa.

Hoje cheguei em casa entrei no meu quarto e fiquei trançada. Hoje sempre é a minha rotina.

A vida não é triste nem triste e sinceramente não dá e porque.

trançando meu dormir.

sua amiga

Aluna F

Aluna =

Quarta-feira 18 de maio de 2019

Querida Ginger

Hoje eu descobri que existe um dia com o seu nome, ele tem uma cor bem bonita, agradável e alegre. Também fui um aniversário da minha amiga, foi muito legal nos divertimos muito dançamos, comemos e não danço muito mal mas também não danço muito bem. Tchou Ginger

Aluna G

Nome: Andrena

Aluna H

Dobado 26 de maio de 2019.

Eu sou umidista normal, mas eu queria que fosse mais forte. Umidista normal para queria muito ir ao show do BTS em SP, queria meu sonho realizado, mas não sei dessa vez.

Logo me deu muito triste, sei que sendo pra não falar kkkk.

Eu quero muito realizar meu sonho de conhecer o BTS. Eu também quero muito conhecer a Coreia do Sul. É aprender falar coreano e inglês.

Dei for feliz eu ir para a Coreia do Sul com a minha amiga fazeremos isso feliz.

Assim que chegamos acho que a gente queria do coração de tanta felicidade porque é o nosso sonho. Mesmo que todos ache que isso é ilusão nossa.

Também queremos muito ir ao fansign do BTS porque amamos tanto eles.

Dei muito grata a Deus por essa oportunidade.

Também que temos um bom emprego não kkk só isso para me ajudar na Coreia do Sul.

Eu vou gritar J-HOOP! ...

Theqnd

Terça feira, 14 de maio de 2019

Ontem eu não terminei a história, então continuando.
 Os obreiros daqui nunca quisam ser pai como os outros...
 No ano passado já substituíramos que iam dar as
 tiradas da frente da obra, mas não nos importamos
 tanto com isso, o que não deu para manter aqui
 a mesma que a empresa. No dia 17 de abril de 2019 o Sr.
 foi presidente aqui à Belem e fez uma reunião com
 todos os obreiros da região e lá foi comente humilhação
 em, sem ele ter feito nada de errado. Além disso
 como esperado (por mim) ele colocou o J. L. que
 até pareceu bem acabando com tudo que ele fez
 aqui e indo contra os interesses do sindicato e da
 região, tudo que foi queria fazer e era impedido
 a partir daí e tudo aquilo não mudou a gente que
 não concordamos com o jeito dele.

Atualmente, eu tenho 14 anos, por que meu aniversário
 não é hoje! Gosto da cor preta, sou K-popper, gosto das
 boybands **BABYMONSTER** (**BTS**) e da girlband **BLACKPINK**.
 Gosto das coisas raras, raras e caras. Meu sonho é
 fazer intercâmbio e ir para a Coreia do Sul, aprender
 o idioma coreano e o inglês, aprender
 sobre a cultura do país e, quem sabe de me tornar
 adaptado, e conhecer a minha boyband favorita (**BTS**).
 Já existe "família" onde não tem a oportunidade
 de conhecer Seul, isso é incrível! E eu ainda te
 acho uma amiga que quer fazer intercâmbio com
 eu na Coreia. Então tudo... Eu tenho planos para ir
 por minha conta de 15 anos, mas que não, espero
 que de certo! Eu quero ir para a Coreia para
 estudar, onde a família do meu pai mora.

Um!

Aluna I

u

Relato de Memórias

Aluna J

15 / /

* Filme: Escritores da Liberdade

Segunda-feira, 15 de Abril de 2019

O filme escritores da Liberdade me ensinou muito sobre a leitura. A leitura é uma arma forte para nossa vida, comecei a ler o diário de Anne Frank e aprendi muito também.

No filme os alunos eram desinteressados com a aula que a professora dava.

Ela teve uma ideia para diferenciar a aula (deixar a aula mais divertida). Com isso a professora deu a cada um o diário para escrever o que se passava na sua vida, eles foram se soltando e tomando intimidade com a professora.

Erin Gruwell (a professora) ajudou todos eles e através da leitura as vidas deles mudaram. Como a minha também está mudando.

Aluna J

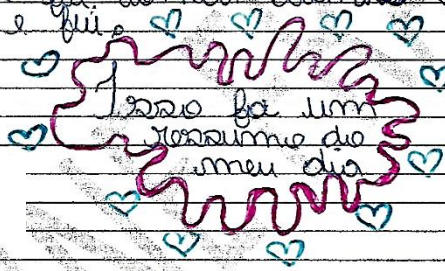


Quinta feira 23 de maio de 2019

Meu dia diario...

Hoje eu sem falar como foi meu dia, pra ser sincera todos meus dias são uma merda, então o meu despertador tocou 5:50 mim acordei e um ate que eu gosto de sair pra escola, pois é um lugar que não mim sinto sozinho, tive 5 horas aulas, Religião, Educação física, historia, geografia, enfim conversei bastante com minhas amigas gosto muito delas pois sei que são as únicas pessoas que posso desabafar e contar, elas sempre mim ajudam, enfim...

Na hora de ir embora logo logo a distância lateu, sem eu ficar triste na hora de ir embora pois tenho a despedida das minhas amigas chegando em casa fui ~~de~~ tirar de roupa, abracei e fui logo tirar um cochilo, so pra fazer ter mais não tenho a felicidade em casa lá e tão quieto, sem comentários, fui tomar a cochila, acordei, fui deitar roupa era tanta roupa que fui terminar so ~~um~~ muito foi tomar banho para ir para casa, tomei e fui.



isso foi um momento do meu dia

Aluna K

Quarta feira 08/09/2019

Quarta feira 08 de maio de 2019

Levantei cedo 06:00 fui tomar banho
vestir a roupa 06:30 da manhã e fui para
escola chegando lá depois que batem o sinal
entrei para a sala e fui depois da recreio
fui pega merenda depois fui para a prova
em seguida entrei para dentro da sala
tercei horário vago e fui embora as 10:40 da
manhã cheguei em casa tomei banho e fui
almoçar levei meu caderno para escola e fui
Para casa fui trabalhar com meu pai
na casa voltei para casa as 19:00 horas
da noite chegando em casa tomei
banho tomei um copo de água e fui
dormir em seguida.

Aluno M