



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



BRUNO ATHALIBA DOS ANJOS SILVA

A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DE
LEITURA EM SALA DE AULA

Natal-RN

2019

BRUNO ATHALIBA DOS ANJOS SILVA

A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DE
LEITURA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação stricto sensu(mestrado), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves

Natal-RN

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Silva, Bruno Athaliba dos Anjos.

A menina que roubava livros: uma abordagem dialógica de
leitura em sala de aula / Bruno Athaliba dos Anjos Silva. -
Natal, 2019.

123f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade
Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves.

1. Leitura - Dissertação. 2. Gênero discursivo - Dissertação.
3. Romance contemporâneo - Dissertação. 4. Círculo de Bakhtin -
Dissertação. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 82:37

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos enaltecendo minha esposa, Michelle Kathure Alves da Silva, que, durante todas as etapas do Mestrado, apoiou-me, aconselhou-me, demonstrou paciência comigo, abriu mão de viagens, comemorações, fins de semana, também focada na ambição do título de Mestre, o qual abraçou como se fosse dela. Minha esposa ainda participou de algumas oficinas desenvolvidas no trabalho final para garantir o sucesso. Ela compreendeu todo o labor que seria necessário para a concretização desse sonho. Agradeço a Deus por colocá-la junto a mim ao longo dessa conquista e por ter me concebido obstinação e vigor.

Agradeço imensamente de coração a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria da Penha Casado Alves, por ter me adotado como orientando. Sem ela não teria terminado o Mestrado, uma vez que, “desorientado”, não me via(m) qualificado para tal titulação. Penha me adotou e me empoderou, o que possibilitou minha qualificação e minha defesa com excelência. Que fique registrado aqui todo o meu carinho e toda a minha admiração por ela.

A meus pais que, frequentemente, demonstravam o orgulho que sentiam em ter o primeiro filho Mestre. Para tanto, ambos perdoavam minhas ausências, na medida em que as visitas se tornaram escassas, mas os telefonemas amenizavam o contato pessoal. No âmbito familiar, dedico ainda o trabalho a meu finado avô, Etevaldo Alexandrino dos Anjos, em quem sempre me espelhei.

Acrescento também gratidão à turma do 7º ano “A”, do ano de 2018, da escola estadual onde coloquei em prática os conhecimentos adquiridos no Mestrado e onde apliquei meu trabalho final. Os alunos e as alunas foram bastante participativos, contribuindo com a linha teórica, a saber, o dialogismo. Amplio o agradecimento à direção e à coordenação que foram parceiros com a realização do trabalho.

A quem mais eu tiver esquecido, fica aqui o registro de que também foram relevantes para que eu alcançasse meu objetivo.

A todos, minha gratidão!

[...] o importante não é tanto a natureza sígnica da palavra, mas a sua *onipresença social*. Pois a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social.

(VOLÓCHINOV)

RESUMO

O Círculo de Bakhtin compreende toda comunicação discursiva como uma relação dialógica. Nesse viés, o sentido só será construído mediante uma interação (independentemente de ser escrita ou oral), em que os sujeitos respondem aos enunciados que se apresentam a partir de uma compreensão responsiva ativa (a qual se efetiva por meio de concordância, discordância, complementação ou aplicação). Entretanto, historicamente, há, em escolas brasileiras – sobretudo nas públicas, um revés nessa relação, na medida em que o procedimento adotado obsta o caráter dialógico e o prazer da leitura, elementos necessários para a formação de um leitor crítico. À vista disso, com o intuito de discutir a formação do leitor em sala de aula do ensino fundamental, apresenta-se, neste trabalho, uma experiência com o romance *A menina que roubava livros* no 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal. Para a sistematização deste trabalho, três pilares foram enfocados: prazer do texto, criticidade e a concepção de linguagem (com construção dialógica). A fundamentação teórica se alicerça nas concepções do Círculo de Bakhtin no que concerne a compreender a linguagem como construção social e historicamente situada e os gêneros discursivos como construtos históricos e instrumentos de interação nas diferentes esferas da atividade humana. A metodologia se fundamenta em uma perspectiva dialógica, tendo como procedimento metodológico a construção de oficina com o objetivo de promover a leitura. A pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativo-interpretativista e os dados construídos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras. Os resultados apontam que o trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa com leitura pode ser ampliado por uma concepção linguagem dialógica de linguagem, de linguagem e de leitura. Apresenta-se como produto deste trabalho um caderno pedagógico que sistematiza todas as atividades realizadas e orienta ações futuras em outros contextos.

Palavras-chave: Leitura. Gênero discursivo. Romance contemporâneo. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

The Bakhtin Circle comprehends every discursive communication as a dialogical relation. In this bias, the meaning will only be formed through an interaction (independently of being written or oral), in which the subjects answer to the statements that are presented from a responsive active comprehension (from which are effective through means of concordance, discordance, complementation or application). However, historically, there is, in Brazilian schools - above all of public network -, a setback in this relation, as far as the procedure impedes the dialogical ethos and the pleasure of reading, necessary elements for the formation of critical reader. In sight of that, with the goal of discussing the formation of the reader in an elementary school classroom, we present, in this work, an experiment with the romance "The Book Thief", in the 7^o year of elementary school of a public school of Natal. For the systemization of this work, there was a focus upon three pillars, reading pleasure, criticism and the conceptions of language (whilst dialogical construction). The theoretical fundamentation is founded upon the conceptions of the Bakhtin Circle, in what concerns the comprehension of language as social construct and historically situated and the discursive genres as historical constructs and instruments of interaction in the different spheres of human activity. The methodology is fundamented on a dialogical perception, having as methodological procedure the creation of workshops with the objective of promoting the reading of the book. The research is anchored in a qualitative-interpretivist approach and the data built on the scope of Professional Master's degree in Literature-ProfLetras. The results point that the work in Portuguese Language classrooms can be amplified with a dialogical conception of language and reading. It is presented as product of this work a pedagogical notebook that systematizes every accomplished activities and guides future actions in different contexts.

Keywords: Reading. Discursive Genre. Contemporary Romance. Bakhtin Circle. Pedagogical Notebook.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nomes dos grupos.....	50
Tabela 2 - Oficina 1.....	55
Tabela 3 - Oficina 2.....	55
Tabela 4 - Oficina 3.....	56
Tabela 5 - Oficina 4.....	57
Tabela 6 - Oficina 5.....	58
Tabela 7 - Oficina 6.....	58
Tabela 8 - Oficina 7.....	59
Tabela 9 - Oficina 8.....	59
Tabela 10 - Oficina 9.....	60

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 As relações dialógicas em <i>A menina que roubava livros</i>	14
3 Fundamentação Teórica	17
3.1 Concepção dialógica de linguagem e de leitura... ..	17
3.2 Enunciado concreto	29
3.3 Gênero discursivo	34
3.4 Gênero Romance.....	38
3.5 A fruição e a criticidade na leitura	44
4 Metodologia	49
4.1 As oficinas pedagógicas como prática do dialogismo	53
5 Considerações finais.....	61
Referências.....	64
Apêndices.....	65
Materiais para oficinas.....	66
Caderno de atividades.....	74
Anexos.....	121

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, no cenário escolar brasileiro, há desafios no que diz respeito à formação de um leitor¹. Na rede pública, o acesso à leitura quase sempre é restrito devido a vários fatores, a saber: biblioteca da escola fechada (quando existe o espaço) por falta de funcionário para o ambiente, escassez quanto ao repertório de obras na biblioteca (em muitas ocasiões devido à exclusividade de disponibilização apenas de livros didáticos), aluno sem prática ledora, omissão da escola no estímulo do aluno à leitura.

Além desses obstáculos, quando se seleciona um paradidático para estimular a leitura dos discentes, há falha nesse “estímulo”: o aluno é o alvo da atividade; essa atividade é “pensada para ele”; busca-se o interesse dele; pretende-se ampliar o conhecimento dele; em contrapartida, ele é excluído do principal procedimento que precede o início da leitura: a seleção da obra literária.

Com base nisso, ao longo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), a linha de pesquisa deste trabalho, com área de concentração em Linguagens e Letramentos, está vinculada à leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Com esse foco, foi desenvolvido um planejamento a fim de promover a formação do leitor tanto no âmbito escolar quanto no domiciliar. Por isso, pensou-se em um projeto de leitura.

É importante que esta proposta o faça os estudantes se sentirem mais incluídos e mais participantes, de modo a elevar a motivação deles para a leitura. Também é relevante a escolha de uma obra que dialogue com o leitor, que possa agir sobre ele, influenciá-lo, despertar sensações e críticas. Esta é exatamente a justificativa: a integração dos alunos ao processo. Nesse sentido, eles são os responsáveis pela seleção do livro a ser lido e seres ativos na construção do conhecimento e da criticidade. Esse procedimento de inserção do discente opõe-se à maneira como os docentes e as instituições de ensino costumam selecionar uma obra literária, ou seja, a partir de um interesse (conteúdo, aula de campo,

¹ As expressões “aluno”, “aluna”, “leitor”, “leitora” serão usados com flexão de gênero no masculino, mas, no contexto, estão inclusos todos os gêneros.

política adotada pela escola, gosto do docente), sem que ocorra a participação dos estudantes na escolha da obra.

Entretanto, este projeto não se fundamenta simplesmente na leitura (oral ou visual) de textos aleatórios ou de um paradidático (ainda que um fora selecionado para tanto) nem na elaboração de uma mera atividade a partir da leitura realizada. Há desenvolvimento de oficinas (uma preparação voltada aos alunos), para, só então, iniciar a apreciação de uma obra literária (que também se desenvolve por meio de oficinas), tendo como foco estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Para o professor, destina-se um material a respeito dos procedimentos que podem ser seguidos ao longo do projeto.

Diante disso, este trabalho se norteia sob duas questões norteadoras, a saber:

- Como a leitura do romance *A menina que roubava livros* pode contribuir para a ampliação dos saberes concernentes à leitura em uma perspectiva dialógica?
- Como a sistematização de um caderno didático poderá contribuir para o a abordagem da leitura de romance em sala de aula do 7º ano?

Toda a metodologia utilizada é direcionada para a participação ativa dos estudantes, que normalmente se veem distantes de uma realidade que os aproxime da leitura. Para tanto, eles se tornam elementos mais ativos do processo, não apenas como ouvintes mas também como falantes, participantes e pensantes, dadas a busca e a possibilidade de um maior envolvimento.

A intervenção focada no alunado usufruiu do livro *A menina que roubava livros*, publicada em 2005 e escrita pelo australiano Markus Zusak. Essa obra já foi utilizada, em menor grau, pela mestre Eliane Dalcico no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cursado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Seu trabalho - denominado “Novos gestos de interpretação: o desafio de ‘ensinar’ a ler” - desenvolveu uma prática de leitura numa perspectiva discursiva, possibilitando a formação de sujeitos-leitores. Como fundamentação teórica, a autora voltou-se para a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, com base, principalmente, em Michel Pêcheux, da França, e de Eni Puccinelli Orlandi, do Brasil. A ideia do trabalho foi fugir das práticas de leituras recorrentes e

entediadas no país. O projeto desenvolveu-se com uma turma do 8º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, em Cáceres-MT. A intervenção pretendia uma reflexão acerca de como usufruir da leitura e melhorar a relação dos alunos com a leitura. No trabalho de Dalcico, não se utilizou o livro *A menina que roubava livros*, mas foi exibido o filme originário da obra como um ponto de partida para discussão sobre o contexto da 2ª Guerra Mundial e, principalmente, sobre a leitura.

Já no presente trabalho, a seleção não poderia ser mais condizente com uma das consequências para o término do projeto que trata do gosto pela leitura. Em *A menina que roubava livros*, a protagonista Liesel Meminger (a qual, após a adoção, ganha o sobrenome Hubermann) é analfabeta, contudo, desde o início da narrativa, demonstra interesse por livros (e pelo roubo deles). Posteriormente, Liesel aprende a ler, principalmente devido ao auxílio de seu pai adotivo, Hans Hubermann. Essa ajuda paterna e os métodos utilizados por ele na aprendizagem dela despertam ainda mais na menina o gosto pela leitura e pelos livros. À vista disso, a obra dialoga com o trabalho em questão, tendo em vista a formação de um leitor crítico como objetivo geral a ser conquistado. Para tanto, assim como promoveu o pai adotivo de Liesel, serão desenvolvidas dinâmicas que viabilizem todo o procedimento.

Para dar concretude a essas questões, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- propiciar a leitura da obra *A menina que roubava livros* com vistas à ampliação dos saberes concernentes à leitura em uma perspectiva dialógica.
- construir um caderno didático a fim de contribuir para o a abordagem da leitura do romance *A menina que roubava livros* em sala de aula do 7º ano do ensino fundamental.

A leitura de uma obra colabora para a formação de um leitor e para a ampliação de seus conhecimentos, tendo em vista seu contato com outra(s) realidade(s). No caso de *A menina que roubava livros*, a realidade com a qual se tem contato se trata dos acontecimentos relacionados à 2ª Guerra Mundial. A obra em questão transparece uma abordagem dialógica exatamente devido às impressões aplicadas pelo autor com foco em todo o sofrimento vivenciado pelo

povo perseguido (judeus), durante o conflito. Essa experiência se torna possível, também, em virtude de a obra ser um registro, um documento do período relatado ao longo da narrativa.

Para melhor apresentação do projeto, o presente trabalho encontra-se dividido em cinco partes as quais justificam, teorizam e explanam os procedimentos adotados. Esta parte inicial trata da apresentação do trabalho com seus objetivos (geral e específicos), suas questões e suas justificativas. Há ainda breves elucidações sobre a obra e a intervenção.

Na segunda parte do trabalho, há uma contextualização do literato *A menina que roubava livros*. Discorre-se também acerca das contribuições dessa obra para a formação de um leitor crítico, para constituição do sujeito como ser sociável, para a ampliação de conhecimentos, troca de experiências. Esses fatos são comprovados na construção da própria protagonista, Liesel, que se desenvolve juntamente com a leitura de livros. Além da criticidade, o prazer do texto também é pauta, dada sua essencialidade para a formação do leitor.

A terceira parte contempla toda a fundamentação teórica. Essa seção inicia-se abordando o objetivismo abstrato, cujo representante principal se encontra na figura do filósofo e linguista Ferdinand de Saussure, o qual defende que o falante não age sobre a língua, uma vez que a recebe pronta, portanto, há simplesmente a reprodução da fala. Posteriormente, versa-se a respeito do subjetivismo individualista, tendência concebida por Wilhelm von Humboldt, defensor da teoria de que o sujeito não sofre influência do meio, assim, a fala é constituída individualmente no interior cognitivo de cada sujeito. Em seguida, essas duas concepções de linguagens são refutadas por meio da teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, o qual confirma que a fala é interacionista e social, características verificadas na construção de qualquer enunciado concreto, que se configura quando o sujeito agrega seus aspectos expressivos à palavra. Além disso, a definição de gênero discursivo bem como elucidações sobre o gênero romance são discussões relevantes dessa seção.

Na parte quatro, abrange-se a metodologia, cujo conteúdo pormenoriza quais foram os métodos desenvolvidos para a concretização do projeto. Para tanto, evidenciam-se quantas oficinas pedagógicas foram necessárias e a didática

promovida em cada um dos encontros, a fim de envolver e incentivar o alunado para a prática leitora.

Na quinta e última parte, as considerações finais pontuam os aspectos positivos (preponderantes) e os negativos do projeto. Nessa seção, também explicita-se o resultado obtido com a intervenção, com alguns destaques sinalizados, além de uma breve explanação sobre o produto do trabalho: o caderno de atividades.

Observada a síntese de cada seção, partamos a cada uma delas de maneira mais detalhada.

2. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS EM *A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS*

A respeito do dialogismo, todo sujeito, como integrante da sociedade, interage com outros sujeitos que também fazem parte desse corpo social. Essa interação, além do óbvio estabelecimento da comunicação discursiva, promove, entre esses sujeitos, algumas trocas: de sentimentos, de sensações, de emoções, de conhecimentos e de experiências. Em outras palavras, a interação possibilita que um sujeito vivencie um pouco do mundo do outro. Tal vivência é aproveitada nas oficinas, assumindo extrema relevância para o progresso do trabalho.

Isso não é diferente em *A menina que roubava livros*. A obra foi escrita, em 2005, pelo escritor Markus Zusak, nascido na Austrália, com descendência alemã (materna) e austríaca (paterna). O livro, de circulação mundial, possui 480 páginas (divididas em dez partes com oito capítulos cada) e vendeu mais de oito milhões de exemplares no mundo, entre os quais mais de dois milhões foram vendidos no Brasil, segundo dados do G1, em 2014. Em 2013, foi produzido um filme homônimo, o qual fora lançado no início de 2014.

A obra se passa no período da Segunda Guerra Mundial e é narrada pela morte, a qual se sente cativada por uma menina: Liesel Meminger, protagonista da narrativa. No romance, Liesel é uma menina interessada em livros - e no roubo deles -, contudo não é alfabetizada, até ser adotada pela família Hubermann. Hans, pai adotivo da protagonista, percebe o encanto da menina por livros, ainda

que ela não soubesse ler. Diante disso, ele, mesmo com dificuldade (não finalizara os estudos), decide ensinar Liesel a ler e usufrui de métodos lúdicos, a fim de fazê-la aprender a ler. Com a prática leitora alcançada, a protagonista, ao longo da narrativa, furta outras tantas obras. Todavia, o romance não aborda apenas o gosto da menina pelos livros e pelo roubo deles. Sua relação com Rudy (amigo e admirador), sua amizade “arriscada” com Max, sua admiração pelo pai adotivo, seu convívio conturbado com Rosa (mãe adotiva), seus *hobbies*, sua interesseira proximidade com Ilsa (esposa do prefeito) e as atrocidades da Segunda Guerra Mundial também são todos retratados.

Ao longo do romance, a protagonista, Liesel, por meio dos livros, constrói relações: com o pai adotivo quando a ensina a ler; com Max, ela realiza a leitura de livros enquanto ele está doente e desacordado; com a esposa do prefeito, quando esta permite que Liesel visite a biblioteca da residência para ler. Além do contato com obras e autores distintos, ela se relaciona com outras pessoas, conhece-as, por meio do diálogo. Todo esse contato proporciona a ela o conhecimento de vários mundos (realidades e impressões). Assim, a relação dialógica, na obra, dá-se pelo contato com livros, com pessoas. Essa relação faz Liesel desenvolver-se cognitivamente, de modo a torná-la crítica quando, no início da obra, enquanto ainda não sabia ler, ela se mostra mais recatada, mas tem sua personalidade mais desenvolvida à medida que aprende a ler e assume uma prática leitora.

O mesmo desenvolvimento de cognição e de personalidade é proporcionado pela leitura da obra em sala, quando há contatos diversos: aluno e autor; aluno e aluno; aluno e professor; professor e autor. Essa relação contribui para a construção desses estudantes que se desenvolvem, que se transformam e se constroem, assim como acontece com Liesel. Diante disso, pensamentos são consolidados, reajustados ou desconstruídos completamente.

Nessa interação, várias experiências são permutadas, devido aos diferentes eventos vivenciados por sujeitos distintos a partir de aspectos históricos e sociais, além do elemento expressivo (o qual singulariza um enunciado e amplia o contato com as percepções do outro). Essa permutação é possível em decorrência de a interação mostrar-se constante, contínua e de o enunciado sempre ser direcionado a um sujeito.

No entanto, é relevante ter conhecimento de que essa relação entre os sujeitos não se limita à oralidade (falante-ouvinte). No campo da leitura (escritor-leitor), isso também ocorre, uma vez que, assim como o falante visa ao ouvinte em seu enunciado, o escritor de uma obra, ao produzi-la, visa ao leitor, ou seja, aquele dialoga com este. A explicação para isso está na construção do sentido, cuja incumbência não está restrita ao falante/escritor mas também há participação do ouvinte/leitor.

Nesse sentido, na obra em questão, Markus Zusak cria e narra fatos verossímeis, exigindo que o leitor ative alguns conhecimentos, ou ainda científica o leitor a respeito de fatos históricos (o que é frequente ao longo da narrativa). A exemplo disso, tem-se o momento quando guardas da frota de Hitler chegam à rua Himmel para vasculhar os porões das casas ali localizadas. Às pressas, a família Hubermann decide esconder Max (jovem judeu), para que não sejam descobertos quanto ao abrigo concebido a um judeu. Nessa passagem do livro, o leitor precisa recuperar o conhecimento da prática de algumas famílias, à época, abrigarem judeus em seus porões. Esse fato ganhou notoriedade internacional com “O Diário de Anne Frank”, uma vez que a menina conta sua experiência de habitar um porão, tratando-se de um exemplo o qual comprova a afirmação de que obras literárias podem ser documentos com registros históricos.

Caso o leitor não tenha ciência desse evento citado, a obra passa a ser também um caminho para a construção do conhecimento. Essa circunstância, de igual maneira, corrobora a relação dialógica da obra, promovendo ampliação de saberes, os quais servirão em uma necessidade cotidiana quanto à ativação de um repertório social, cultural e histórico.

A relação dialógica se faz presente, então, tanto na necessidade de se construir o sentido, o que perpassa por autor e leitor; quanto na ampliação de repertórios. *A menina que roubava livros* contribui ainda, nessa ocasião, para inserir o aluno na sociedade, a qual exige do cidadão determinados conhecimentos, cuja insuficiência ou mesmo inexistência empurra o indivíduo para a margem. Isto é, quanto menos conhecimento um sujeito possuir, mais a sociedade o exclui, marginaliza-o. Nesse contexto, a proporção é inversa, ou seja, se alguém demonstra mais conhecimento, mais enaltecido será.

A sociedade é seletiva quanto ao intelecto de um indivíduo: aquele que ignora conhecimentos básicos é marginalizado, com desaprovações tanto na área educacional quanto no mercado de trabalho. A leitura de uma obra ajuda, assim, na formação do leitor, e não apenas para esta função, mas também no sucesso em processos educativos e em objetivos laborais.

No caso de *A menina que roubava livros*, essa socialização e aprovação vão além e é ilustrada na própria obra. Há uma passagem na qual Liesel, Rudy (seu amigo e admirador) e Rosa (mãe adotiva) estão em um abrigo antibombardeio juntamente com os moradores da Rua Himmel. Nesse momento de aflição, a protagonista, a fim de romper com a sensação de medo e trazer mais calma, começa a narrar uma história. Essa habilidade foi adquirida a partir da leitura que proporcionou à menina uma segurança e a fez ganhar respeito, mediante a aceitação daquelas pessoas à iniciativa dela, colocando-a, naquela circunstância, em um certo patamar, permitindo-a um status frente ao assentimento dos demais.

Ao longo da narrativa, o leitor tem contato com situações que comprovam os benefícios proporcionados pela leitura. O trabalho não se limita a formar leitores. A formação de cidadãos, o desenvolvimento intelectual, a socialização, o status, a aceitação também são aspectos proporcionados pela prática ledora. É evidente o crescimento da protagonista em várias perspectivas, o que serve de exemplo e impulsão ao leitor iniciante e inexperiente. Todos esses elementos contribuem para outros dois de potencial valor: a fruição e a criticidade.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Haja vista a importância da linguagem na comunicação e o conflito quanto às concepções em torno desse fenômeno, faz-se necessária uma contextualização e uma análise no que concerne às diferentes teorias desenvolvidas a respeito dela.

3.1 Concepção dialógica de Linguagem e de leitura

Qualquer prática humana, em seu cotidiano, envolve o uso da linguagem.

Ambiente escolar, laboral, familiar, qualquer que seja ele, para estabelecer comunicação, o sujeito usufrui do fenômeno da linguagem. A respeito dela, existem orientações que se confrontam.

Uma delas é a do objetivismo abstrato. Essa tendência tem como representante principal Ferdinand de Saussure. O filósofo e linguista, em seus estudos para tornar a linguística uma ciência independente, não adota a linguagem como ponto de partida para a análise linguística (e ainda afirma que ela não serve como tal). Ainda assim, aponta uma dicotomia que compõe a linguagem: a língua (sistema linguístico) e o enunciado (fala). Para ele,

a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1) as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2) o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURRE apud VOLÓCHINOV, 2017, p. 168)

Para o linguista, a língua excede o campo do individual (na medida em que tem sua aplicação no social), servindo como objeto de estudo, uma vez que apresenta como características a homogeneidade e a estabilidade. Além dessas particularidades, ela é considerada como um produto social. Devido a esses aspectos, ainda que considere a presença e a importância da fala, o linguista classifica a língua como a essência da linguagem e como único objeto de estudo da Linguística propriamente dita, como ele mesmo afirma:

é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível de uma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito. (SAUSSURRE apud VOLÓCHINOV, 2017, p. 166-167)

Já a fala tem caráter individual, contrapondo-se à língua. Essa contraposição não se limita ao ponto de individualidade de uma em relação ao aspecto social da outra. A fala (o enunciado) não segue um sistema, enquanto a língua é sistemática. Essa segunda característica fez com que ela fosse colocada por Saussure à margem da linguística. O filósofo até considerava possível uma Linguística voltada para o enunciado, todavia, sem explicitar qual ou como seria o

estudo. Para ele, inexistia a possibilidade de estudar língua e fala (enunciado) ao mesmo tempo. Saussure trilhou, então, pela Linguística da língua.

No objetivismo abstrato, abrange-se a língua como sistema linguístico, o qual engloba elementos fonéticos, gramaticais e lexicais, em outras palavras, essa orientação se incube de analisar os aspectos normativos de uma língua.

Nessa perspectiva, todo enunciado é formado por uma composição idêntica, independentemente de qual falante o cria. Essa identidade do enunciado é o que permite a todos os membros pertencentes a uma comunidade linguística comunicarem-se e, conseqüentemente, compreenderem-se, pois qualquer emitente já se encontra inserido em um corpo social e, portanto, também em uma estrutura comunicativa com todo o sistema pronto, no qual, ainda que mude algum aspecto, esse emitente não tem participação efetiva para essa mudança, não é responsável por ela.

No interior desse sistema, há uma prática individual, a saber, a pronúncia. Contudo, essa individualidade é dependente do sistema. A justificativa dessa dependência se encontra no fato de que, mesmo o indivíduo selecionando palavras e expressões e organizando sentenças, se esses elementos (palavras, expressões, sentenças) não fizerem parte de um sistema, não há comunicação. Para que o ato comunicativo se efetive, então, é necessário que a pronúncia individual faça parte de um sistema coletivo. Nesse contexto, o sistema coletivo valida ou não - a pronúncia, configurando-a como um ato linguístico.

Em outras palavras, no objetivismo abstrato, o sujeito não intervém no sistema linguístico, pois este se trata de formalidades, normas e regras imóveis e acabadas. Para esse pensamento, a linguagem é estática, e o sujeito a recebe pronta, ele não pode interferir conscientemente. Nessa tendência, há uma arbitrariedade, o sujeito não exerce influência sobre a língua, ele simplesmente a reproduz.

Verifica-se, a partir disso, que esse sistema independe do sujeito falante, das ações deste, dos elementos expressivos deste. As normas se encontram estabelecidas, e não são postas em discussão para os membros da comunidade linguística, os quais devem apenas aceitar e segui-las. Isso porque

a lei linguística específica, diferentemente da lei ideológica – do conhecimento, da criação artística, do *ethos* – não pode se tornar um motivo da consciência individual. O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas [...]. Em sua essência, há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 157)

Diante disso, na perspectiva saussuriana, a língua é dissociável do indivíduo, mas este se encontra submetido a ela, uma vez que a utiliza e necessita dela para comunicar-se com outros membros da comunidade linguística. O sujeito está condicionado a um sistema linguístico fechado e alheio a qualquer significação ideológica. Assim, sem a possibilidade de influência do falante, o objetivismo abstrato é inviolável, indiscutível.

Outra orientação a respeito da linguagem é o subjetivismo individualista. Essa tendência possui como fundador e principal representante Wilhelm von Humboldt. Essa perspectiva humboldtiano da linguagem explora

o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente (muitas vezes até inteligente). (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148)

Diante disso, pode-se compreender que, no subjetivismo individualista, a linguagem representa fielmente o que está na mente humana. Ou seja, a língua origina-se no interior do indivíduo. A fala é construída e organizada no psiquismo individual de cada sujeito falante. Esse fator, para essa tendência, comprova o aspecto consciente-ideológico da língua. Nesse viés, o enunciado percorre um caminho do interno para o externo.

Esse percurso garante outra característica ao enunciado, o qual, além de individual, mostra-se monológica. A teoria de que o ato da fala se constrói e se organiza dentro do sujeito acrescida à desconsideração de qualquer interferência externa auxiliam na caracterização do ato da fala. À vista disso, o enunciado, por assim dizer, como parte de uma criação consciente-ideológica de um único sujeito, torna-se também monológico.

Assim, o enunciado monológico seria, então, um fenômeno individual, sem

a ação do outro. Ainda que um ato comunicativo se efetue entre dois interlocutores, um não agirá sobre o outro, não haverá influência. Com base nesse raciocínio, para o subjetivismo abstrato, falar em convencimento, em persuasão é incoerente. Se não há influência de um participante sobre o outro, inexistente, conseqüentemente, a ação de uma criticidade criada ou reformulada a partir das impressões do outro. À vista disso, a criticidade que se pode obter mediante a leitura de uma obra se perde. A prática leitora se limita ao prazer, à fruição, mas não auxilia na construção do indivíduo.

De volta à visão humboldtiana, ela sustenta ainda, devido ao percurso interior-exterior, a ideia de que o falante é constituído de faculdades intelectuais para criar e recriar elementos linguísticos. Nesse sentido, o sujeito é um ser autônomo. Como consequência, a língua vale-se de uma qualidade ininterrupta de criações, o que, por um lado, permite-a evoluir e, por outro lado, impossibilita um caráter estável (contrariando a orientação defendida por Saussure em seu objetivismo abstrato).

Tomando como base essas considerações, é perceptível que o subjetivismo individualista prioriza o enunciado (o ato da fala) e guia-se pelo pensamento de que a essência da língua encontra-se na criação individual. Essa linha de raciocínio está amparada na própria estilística clássica influenciada por Humboldt, a qual considera o enunciado como uma criação exclusivamente psicológica. Com esse entendimento, a criação linguística se aproxima da criação artística e da criação estética (as quais também têm atribuídas suas origens ao campo psicológico).

Essa aproximação entre essas criações (linguística com a artística e a estética), destaca o sujeito, em especial quanto ao psiquismo individual, e descarta qualquer interferência de fatores sociais no ato da fala (no enunciado). Ou seja, o enunciado, como espelho do consciente-ideológico do indivíduo, não sofre influência de qualquer fator alheio ao falante, externo a ele.

Vale lembrar que, no subjetivismo individualista, defende-se que qualquer intervenção faz o percurso do interior para o exterior. À vista disso, nota-se que essa orientação ignora a interação verbal como um agente influenciador do indivíduo na construção do enunciado. Assim, esse subjetivismo considera que a

língua como fenômeno tem sua origem tão somente no interior do indivíduo (não há fatores externos que influenciem o sujeito falante).

Todo esse pensamento também é legitimado pela escola de Vossler, o qual corrobora tanto com a ideia de que, no enunciado (ato de fala), não há interferência de qualquer fator social quanto com a analogia da criação linguística com as criações artística e estética. Ou seja:

todos os fatores que determinam um fenômeno linguístico (sejam eles físicos, políticos, econômicos, etc.) [...] não têm uma importância direta para um linguista, que se importa apenas com o sentido artístico desse fenômeno linguístico. Esta é a concepção puramente estética da língua [isto é], a ideia de língua em sua essência é uma ideia poética; a verdade da língua é uma verdade artística, é uma beleza consciente. (VOSSLER apud VOLÓCHINOV, 2017, p. 152-153)

Vale ainda ressaltar que o psiquismo do sujeito falante e a ininterrupta criação, ambos como elementos característicos da língua, na visão do subjetivismo individualista, mantêm essa língua viva, mutável, com possibilidade de alterações e, conseqüentemente, inconclusa. Esses fatores vão de encontro à língua como um fenômeno acabado e imutável do objetivismo abstrato de Saussure.

Com base nesse raciocínio, mostra-se notório que o fenômeno principal da língua não está no fato de existir um sistema linguístico pronto (com efeito, para o subjetivismo, essa sistemática é prescindível, já que se verifica uma mutabilidade constante). A realidade fundamental se trata das variadas construções possíveis, trata-se do *ato criativo individual discursivo*. Em verdade, essa contínua mutação do processo de fala mantém a língua viva. Ao elaborar uma fala no campo cognitivo, os falantes de uma comunidade também a mantêm ativa. Assim, a cognição de um emitente, ao manifestar-se, comprova sua ação efetiva, seu prestígio nessa teoria acerca da linguagem.

Essas duas tendências – o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista – possuem, então, teorias reconhecidas e autoridades renomadas as quais se colocam em defesa de cada uma dessas perspectivas da linguagem. Contudo, Mikhail Bakhtin e o círculo discordam de ambas as orientações, tecendo críticas a elas.

A língua e a interação verbal mantêm uma correlação. Essa conexão se

justifica em decorrência de aquela só produzir sentido quando dentro de um evento com presença de dois parceiros em uma comunicação discursiva (interação verbal). Além disso, percebe-se que essa interação entre sujeitos aplica, conseqüentemente, um caráter sociológico à linguagem, assim entendido por Bakhtin e o Círculo.

Esses dois fatores (social e interacional) somados refutam a concepção de que o enunciado é monológico e individual. Em verdade, um sujeito, ao enunciar, imagina um ser (a quem é destinado o discurso). Ainda que o interlocutor seja desconhecido (na situação, por exemplo, entre escritor – representado por sua obra – e leitor), os aspectos social e interacionista não se perdem, uma vez que o falante/escritor “mira” um ouvinte/leitor (no nosso exemplo, na produção do livro, o autor busca despertar o interesse e alcançar a atenção dos leitores). Com efeito,

o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205)

Diante disso, percebe-se e destaca-se uma característica essencial da linguagem, de acordo com Bakhtin e o Círculo, o dialogismo (concepção dialógica da linguagem). O ato comunicativo não se solidifica de forma individual. Ainda que o sujeito destine o enunciado para si mesmo, existe um falante/escritor e um ouvinte/leitor, há um destinatário. O simples fato de um indivíduo ocupar, simultaneamente, as posições de falante/escritor e ouvinte/leitor não exclui o fato de haver uma destinação. O enunciado é produzido com vistas a um destinatário, a fim de que este compreenda aquele.

Seguindo esse raciocínio, o sentido só será construído a partir da interação. Não é suficiente o falante/escritor construir e organizar um enunciado, se a compreensão desse não é alcançada pelo ouvinte/leitor ou se não há um direcionamento da palavra, do enunciado. O destinatário também tem papel fundamental. Ele compreenderá o sentido para o êxito da comunicação discursiva. Por isso, a essencialidade de o falante/escritor se preocupar com a palavra e a quem ela será destinada.

A palavra se mostra como um elo, no qual, em uma das pontas, está o falante/escritor e, na outra, encontra-se o ouvinte/leitor. Vale o esclarecimento de que a palavra não se desloca de uma ponta para outra. Ela é a própria linha de conexão, dado que, quando pronunciada, não passa a possuir a quem é direcionada. A palavra foi lançada, está “livre”, tanto o é que o próprio emissor pode, por exemplo, retratar-se quanto ao que foi dito ou pode acrescentar informações ao enunciado externado, assim como é possível fazê-lo o destinatário, o qual deixa de ocupar essa função, transformando-se em emissor.

Com efeito, o próprio falante/escritor sempre será ouvinte/leitor, ainda que não compreenda a si mesmo como destinatário, mas, no momento que exterioriza o enunciado, ele também o recebe (ouvindo ou observando), de tal maneira que reflete sobre o próprio enunciado que construiu, podendo, conforme já explicado, retratar-se ou acrescentar uma informação.

De forma análoga, o ouvinte/leitor também exercerá simultaneamente, em diversas ocasiões, o papel de emissor e destinatário do enunciado, já que, enquanto acompanha a exteriorização do emissor, pode agir de forma responsiva ativa, com uma linguagem não verbal (gesto, olhar, movimento afirmativo ou negativo com a cabeça). Nessa circunstância, ele concomitantemente é ouvinte/leitor e falante/escritor, contribuindo na construção do enunciado quase que em "tempo real".

À vista disso, percebe-se que separar essas denominações, atribuindo essas funções a um indivíduo e a outro distintamente, mostra-se restritivo, uma vez que um participante do ato comunicativo ou terá sua função permutada (de emissor para destinatário e vice-versa) ou exercerá ambas as funções. Isso ocorre tanto devido à liberdade que a palavra tem, quanto ao fato de não possuir um dono. A palavra é um campo ocupado pelos membros de uma comunicação, é um território comum a esses membros.

Diante disso - e conforme já afirmado -, incube tanto ao falante/escritor quanto ao ouvinte/leitor a construção do sentido. Essa incumbência do ouvinte/leitor se dá devido a, de alguma forma, esses sujeitos responderem ao enunciado, na medida em que concordam com ele, discordam dele, complementam-no ou aplicam-no. Ao longo de todo o processo de audição/leitura,

o ouvinte/leitor atua com uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Nesse contexto, insere-se a responsividade ativa, na qual todo o processo de compreensão exige uma resposta, ainda que seja uma simples aquiescência ou impugnação. Assim, o ouvinte ou o leitor se tornam o autor de uma obra.

A responsividade ativa está presente em toda interação. Como ato dialógico, a comunicação precisa se concretizar por intermédio da compreensão do outro, da participação do outro (mesmo com um silêncio, dada a validade de uma resposta não verbal). Quem constrói o enunciado espera um *feedback* de seu parceiro interacional.

Em *A menina que roubava livros*, a responsividade ativa é ilustrada em determinadas passagens da obra, como na leitura de Liesel a Max, na circunstância em que ele se encontra doente. Enquanto realiza leituras para o rapaz, ela espera alguma gesticulação ou alguma atitude a qual demonstre que ele a está ouvindo. Essa confirmação é recebida por ela quando o encontra acordado. Ele lhe agradece, afirmando que estava desacordado, mas que a ouvia e apreciava a leitura.

Nota-se, nesse viés, que ambas as relações (falante-ouvinte e escritor-leitor) são dialógicas. Ou seja, os enunciados não se constroem com apenas um sujeito, mas a partir de dois: aquele que transmite o enunciado (falante/escritor) e aquele que o recebe (ouvinte/leitor). Essa característica dialógica se faz presente em situações como a preocupação do falante/escritor a respeito de se o ouvinte/leitor possui percepções necessárias (conhecimentos especiais, concepções, convicções, preconceitos, simpatias e antipatias) para compreender o sentido do enunciado.

Além disso, a confiança, a busca, a aceitação, a refutação, o aprendizado, a concordância, a discordância, as ressalvas são atos responsivos pelo ouvinte/leitor, os quais, com essas interpretações, colaboram com o enunciado. Desse modo, ratifica-se que o ouvinte/leitor, como interpretadores, são parte do enunciado, uma vez que, sem essa ação (interpretação), o sentido não é construído, o que inviabiliza a comunicação discursiva. Por isso, a palavra é interindividual, isto é, não há um possuidor. Obviamente, quem exterioriza o enunciado detém crédito pelo modo como a organizou. Mas o indivíduo que a

construiu cognitivamente não é dono dela. Já que todos os participantes contribuem para a construção do sentido, logo, todos também terão direito sobre a palavra, mesmo que, a princípio, não a tenham pronunciado, contudo, auxiliarão a reproduzi-la e, portanto, a perpetuá-la.

Nessas reprodução e perpetuação, entra a dimensão de uma obra literária. A língua vale-se de inúmeras obras para manter-se viva e ativa. A partir desses textos, é possível estudar o uso da linguagem e o respectivo progresso. As mudanças sofridas estão registradas, uma vez que a linguagem utilizada é a própria de um período histórico, com marcas linguísticas características da época.

Esse registro se faz presente em diversos gêneros discursivos, desde os oficiais (como um tombamento) a gêneros mais populares (como um diário). Esse caráter evidencia a relevância em trabalhar com um vasto repertório de gêneros do discurso (predominantemente narrativos) e a importância deles para o estudo/trabalho/análise no campo linguístico, porque

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos ou orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...]. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciado [...], isto é, dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 264)

A partir da leitura de uma obra, o leitor se permite agregar à sua percepção a visão de mundo do outro, servindo como uma influência para a formação e para o crescimento do indivíduo. Esse fator também corrobora para o dialogismo do processo. Esse diálogo entre escritor-leitor (este representado pelo aluno; e aquele, pelo autor da obra) possibilita ressignificação de objetos prontos. O escritor viabiliza novas visões, novos conceitos, novas percepções, que o leitor (aluno) aceita, rejeita ou reconstrói. Desse modo,

a obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. (BAKHTIN, 2011, p. 279)

Com a concepção dialógica da linguagem, é possível compreender a crítica de Bakhtin e do Círculo ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista,

uma vez que ambas consideram aspectos individuais, deixando de lado os estilísticos e responsivos.

A primeira orientação caracteriza o enunciado (a fala) como uma atividade individual, realizada por meio de um sistema normativo estável e acabado (o que garante a comunicação), de modo que o sujeito falante não intervém nesse sistema, apenas o cumpre. Todavia, para o falante, a obediência a regras não é ponderada para a transmissão de um enunciado. A comunicação é independente em relação a aspectos gramaticais. O membro de uma comunidade linguística não precisa dominar o sistema para fazer-se entender. Em verdade, os indivíduos que compõem um corpo social buscarão novas formas as quais colaborarão para a compreensão de um enunciado. E não só isso. Essa colaboração promoverá o progresso do sistema, visto que amplia as maneiras de expressar-se.

Um falante, ao usufruir de seu *ato criativo individual discursivo*, facilita a expressão, aproxima-a de seu pensamento, da construção realizada cognitivamente. A linguagem simplifica, viabiliza, promove o ato comunicativo, e o usuário coopera enriquecendo-a, mantendo-a viva e ativa. Para tanto, não é interessante a esse usuário um sistema intacto, irredutível, haja vista que esse caráter é limitante. Para o falante, a forma linguística precisa ser adaptável e servi-lo, assim como ele serve a ela, assim, existe uma reciprocidade entre eles. A linguagem, como fenômeno versátil, simplificará a comunicação entre membros de uma comunidade; enquanto estes, como usuários, perpetuarão aquela.

Com isso, não se pretende induzir a ideia de que o sistema linguístico é inútil, desnecessário. Vale a ressalva de que, minimamente, qualquer falante possui domínio desse sistema, mesmo que inconscientemente. Mas o usuário constrói sentenças com uma sequência lógica, a qual fora adquirida por meio da interação com outros (fato que sustenta uma refutação contra o subjetivismo abstrato). Essa construção coerente é proporcionada pelo sistema

Em síntese, o falante usa um sistema imóvel idealizado, um meio técnico (sinal) para representar seu enunciado, o qual será, por intermédio desse sistema, apenas reconhecido. Todavia, com presença elementos expressivos (sentimentos, emoções, sensações, vivências, experiências, etc.), o falante, em seu enunciado, usufrui de formas linguísticas socioideológicas (signos) com

natureza dialógica e heterodiscursiva (presença de um discurso dentro de outro) - portanto, diversa da característica imóvel do sinal - para ser compreendido. Para melhor entendimento,

de modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas o signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. [...] Desse modo, a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. Para o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178-180)

Ainda por Voloshinov, mesmo que sejam elementos diferentes, para o plano de significação do enunciado, ambos, sinal e signo, são relevantes. Diante disso, a significação tem duas dimensões correlacionadas: uma dada pela estrutura (reiterável e sempre igual) e outra dada pela enunciação (sempre mutável e adaptável). A partir dessa ideia, há uma importância no contato com as impressões do outro, pois, ainda que se use o mesmo enunciado, para falantes diferentes, ela terá sentidos diferentes. Os falantes empregam a mesma estrutura frasal, porém, cada um contribui para a significação do enunciado devido a um contexto singular e a uma vivência particular.

Partindo para a segunda orientação, esta afirma que a fala é construída no psiquismo individual, realizando um percurso do interior para o exterior, o que a torna também monológica. No entanto, a fala se trata de um produto da relação entre o falante/escritor e o ouvinte/leitor. Esse é o território social, composto tanto pela expressão exterior quanto pela vivência interior. Tudo aquilo que o falante/escritor enuncia, a partir de suas vivências e experiências, ao ouvinte/leitor participa do território social (contato entre os sujeitos da comunicação discursiva e situação contextual na qual estão inseridos).

Ademais, não se pode desconsiderar o fato de que um novo membro – seja advindo pela natalidade seja pela vontade de aprender um idioma estrangeiro – recebe dos falantes mais experientes conhecimentos a respeito do uso da língua. Nesse contexto, ainda que ele acresça elementos expressivos a seu enunciado, antes desse acréscimo, manteve contato com parceiros interacionais, os quais auxiliaram quanto ao conhecimento e ao uso da língua. Logo, esse “novato”,

inicialmente, também passa a conhecer a língua e suas palavras, expressões e construções. Só posteriormente o principiante agrega ao emprego da palavras elementos expressivos, os quais são alusivos às experiências sociais, culturais e históricas próprias do indivíduo. Desse conjunto de fatores, ocorre/surge o enunciado concreto.

3.2 Enunciado Concreto

A relação eu/outro fica evidente mediante a preocupação do falante/escritor. Todavia, não se limita a isso. O ouvinte/leitor na assimilação do enunciado se mostra participativo, uma vez que ele também auxilia (e tem fundamental importância) na construção do sentido do enunciado. Esse auxílio trata-se da compreensão responsiva ativa, a qual se comprova essencial, pois

essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. [...] O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 271-272)

Com base nessa concepção dialógica da linguagem, é perceptível que o uso da palavra apresenta duas fases: a primeira está relacionada ao sujeito de origem e a segunda remete-se ao sujeito de destino. Dessa forma, o falante/escritor, para enunciar a palavra, preocupa-se com o ouvinte/leitor, para fazer-se entender. Mas, para tanto, o falante/escritor seleciona palavras que melhor possam expressar o que pretende dizer. Nesse jogo de melhor expressar-se e de fazer-se entender pelo outro, insere-se não apenas a situação contextual como ainda vivências, experiências de ambos os sujeitos.

Na interação, o falante/escritor pondera a sua história e a do outro. Assim, na construção do enunciado, o falante insere também o enunciado do outro (o qual é representado a partir das ponderações realizadas, por exemplo, na seleção de palavras). Essas ponderações também são aplicadas a partir do contato e conhecimento entre os sujeitos. Quanto mais íntimos, mais um sujeito saberá como ganhar a aliança do outro, como irritar, consolar, acalmar, advertir, orientar ou fragilizar o outro.

Em *A menina que roubava livros*, essas ponderações podem ser observadas na relação entre Liesel e Rudy. Sempre que ele a agrada, mediante uma atitude que a beneficie, o menino pede, como recompensa, um beijo dela. No primeiro pedido, a protagonista responde, de maneira mais ríspida, ao garoto, a despeito da postura gentil dele. Com o convívio e a intimidade conquistada, Rudy aprende a como realizar a solicitação para sua amiga, de tal forma que a garota, em determinadas situações, começa a agir mais descontraidamente às súplicas do amigo, inclusive com sorriso após recusa de sua parte ao gracejo ousado dele.

Segundo Bakhtin (2011, p. 302),

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa, por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou uma resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

A partir disso, nota-se a linguagem como um fenômeno da interação verbal, não se tratando primordialmente de formalidades, mas de uma atividade a qual gera um conjunto de práticas socioculturais relativamente estáveis (gêneros do discurso) e providas de diferentes vozes sociais. Todavia, importa entender que, nessa interação socioverbal, não se abrange apenas a comunicação face a face, mas engloba-se qualquer tipo de comunicação verbal (como a escrita).

Diante disso, verifica-se que uma interação não é construída de forma individual nem monológica. A linguagem é compreendida, por Bakhtin e pelo Círculo, não apenas dentro de uma concepção formal (focada em um sistema linguístico imóvel e acabado), mas principalmente como relação sociointeracional. Assim, os enunciados concretos ocorrem/surgem em um contexto cultural semântico-axiológico (ou seja, com significado e valor moral – marcas do falante), o que sinaliza a inexistência de um enunciado neutro. Em outras palavras, “o dizer assevera valores, isto é, sempre que enunciamos assumimos também uma posição axiológica.” (FARACO, 2009, p. 102)

Nas reflexões sobre a linguagem, Bakhtin (FARACO, 2009) a distinguiu em linguagem verbal em si - no papel da gramática (organização e disposição dos

elementos linguísticos, como estudada pela linguística) – e linguagem verbal situada (a língua viva). “Trata-se, neste segundo caso, do enunciado concreto, do ato efetivamente performado no mundo da vida, ou seja, o enunciado sempre situado num contexto cultural axiológico-e-semântico” (FARACO, 2009, p.103).

Nesse contexto, a realidade efetiva da linguagem não se trata do objetivismo abstrato (sistema linguístico imóvel e acabado) nem do subjetivismo individualista (psiquismo individual), mas dos eventos sociais nos quais se manifesta o enunciado. “Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.”. (VOLÓCHINOV, 2017, p.219).

Esses eventos sociais (processos discursivos) são as situações contextuais nas quais os sujeitos participam de uma comunicação discursiva, com a construção e organização de enunciados concretos. Nesses processos discursivos, os sujeitos interagem semântico-axiologicamente mediante a constituição e a assimilação de enunciados, e então “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Os eventos sociais também são comprovações de quando a vida entra na língua. A depender do contexto, os sujeitos precisam adequar-se à situação comunicativa na qual se encontram inseridos. Diante disso, os participantes empregarão um linguajar em consonância com o processo discursivo, normalmente, variando entre a formalidade e a informalidade. Todavia, outros aspectos também podem ser necessários, por exemplo, um tratamento mais rude ou mais afetivo.

Em *A menina que roubava livros*, essa circunstância se verifica entre Hans e Liesel. Normalmente, o pai adotivo da protagonista a trata com atenção, ternura, paciência e afeto. Não obstante, ele se vê na obrigação de adotar uma postura mais rígida ao notificar Liesel de que ela não pode contar a ninguém a respeito de a família Hubermann conceber abrigo a rapaz judeu. O episódio legitima a ideia de que a vida entra na língua, na ocasião, por intermédio de um evento social específico.

A vida também se insere na língua exatamente devido aos valores de um sujeito que adentram o enunciado deste. A estratificação é um fato conhecido na sociedade. Existem, dentro de um mesmo corpo social, diversas “verdades sociais”, com culturas, histórias, vivências, experiências próprias e distintas.

Todas essas características, no entanto, não se limitam ao aspecto semiótico (diferentes configurações em um mesmo ambiente urbano, por exemplo). Esses aspectos ultrapassam o campo visual – é perceptível principalmente por meio de edificações em áreas de níveis sociais distintos – e ingressam o enunciado dos sujeitos. Assim, a própria expressão externa caracteriza e distingue socialmente uns indivíduos de outros.

Essa caracterização e distinção “ajuda”, conseqüentemente, a construir uma estratificação também na língua, dado que a maneira de expressar-se insere um indivíduo nesta ou naquela classe social. À vista disso, da mesma forma que a sociedade mantém um embate entre classes e grupos, esse conflito é transposto para o discurso. Desse modo, um corpo social é composto por várias vozes. E o embate entre essas vozes que compõem a sociedade se trata da heteroglossia dialogizada.

Como um sujeito está inserto em um grupo e em uma classe social, ele carrega consigo as peculiaridades dessas estratificações. Ou seja, ainda que seja um falante individual, ele conduz marcas do ambiente ao qual pertence. E essas marcas, conforme já mencionado, encontram-se também na comunicação discursiva. Ele leva consigo as vozes ecoadas nesse e por esse ambiente. Isto é, dentro do enunciado que esse sujeito produz, há outros enunciados.

Na obra que compõe o título do presente trabalho, existem duas realidades, as quais influenciam, por exemplo, a postura das personagens. Quem integra o lado nazista assume um porte mais autoritário, enquanto quem sofre perseguição demonstra uma conduta mais atemorizada. Essa representação mostra a atuação de uma camada social sobre o sujeito, dado que o comportamento transmite posicionamentos, ou seja, trata-se de uma forma de comunicação. Essa semiótica é usufruída pelas obras apenas verbais ou mesmo pelas audiovisuais, a fim de atingir maior verossimilhança, a fim de ser mais fidedigna ao fato histórico.

Contudo, não farão parte da expressão externa desse sujeito apenas as enunciações dos indivíduos com os quais compartilhou experiências ou com os quais dividiu um ambiente. Um falante de determinado estrato social pode ter acrescido a seu enunciado o enunciado de um falante pertencente a outra camada social.

É válida a ressalva acerca de que, embora com menor incidência, um sujeito pode trazer, em seu enunciado, marcas de outro pertencente a uma

camada social diferente. Essa possibilidade existe em decorrência de ambos frequentarem um mesmo ambiente, como a graduação em uma universidade. Esses sujeitos poderão estabelecer uma relação amigável, a qual viabilizará o convívio, que oportunizará comunicação constante. Dessa maneira, a partir da realidade descrita, um assimila e, por conseguinte, ecoa as vozes do outro. Quaisquer contato, experiência, vivência, socialização constituem e constroem a identidade de um sujeito.

Se, por um lado, o enunciado de um falante se compõe de vozes alheias, por outro lado, esse enunciado atinge também um caráter individual, haja vista que o sujeito, ao enunciar, insere seu estilo nesse enunciado. Para Bakhtin (2011, p.289), “o estilo individual é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo”.

Mesmo que baseado na fala de outrem (ou reproduzindo-a), o sujeito adiciona, na construção de seu enunciado, elementos expressivos que o caracterizam como ser e como falante. Um sujeito não é possuidor da palavra, mas é possuidor da maneira como ela é proferida, dado que suas vicissitudes são introduzidas em uma comunicação discursiva. Segundo Bakhtin (2011, p. 297),

Tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é mais uma palavra isolada mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (não há nenhum fundamento para desdobrá-la em oração). [...] Por isso aqui não compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, de acordo ou desacordo, de estímulo para a ação. Desse modo, a entonação expressiva pertence ao enunciado e não à palavra.

Essa entonação expressiva é responsável pela marca do falante, isto é, pela individualidade de seu enunciado. Acerca de tal expressividade, é importante entender que não se faz referência somente a sentimentos, emoções, sensações mas também a qualquer elemento que singulariza um indivíduo e, conseqüentemente, seu enunciado. Ou seja, a palavra, ao ser enunciada, é dotada de valores, significados, impressões, vida prática do respectivo enunciador, deixando de ser apenas palavra (enquanto elemento linguístico), tornando-se uma extensão (exteriorização) do pensamento, um enunciado concreto. Desse modo,

quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do

nosso enunciado e rejeitamos as outras. [...] Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. [...] Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2011, p. 291-292).

Por isso, a seleção de palavra mostra-se em consonância com a entonação expressiva inerente ao sujeito. O falante escolhe palavras com as quais cria uma relação dialógica, na tentativa de expressar o pensamento com maior fidelidade possível, com o propósito de melhor expressar-se e, por conseguinte, fazer-se entender.

Essa seleção lexical não é a única escolha a qual contribuirá para que o pensamento possa ser exteriorizado do modo mais fiel possível. A opção por uma determinada construção textual também auxiliará nos processos de melhor expressar-se e de melhor fazer entender-se. A depender projeto de dizer e da função social, o sujeito precisará eleger um modelo de texto que seja condizente com ambos os fatores. Em outras palavras, o gênero discursivo também terá papel substancial em relação à comunicação e ao enunciado.

3.3 Gênero Discursivo

Para ser compreendido, o falante/escritor necessita selecionar bem as palavras para que a comunicação discursiva se realize efetivamente. Entretanto, essa não será a única ponderação que o falante considerará, deve-se avaliar ainda fatores, como: a quem se destina a palavra, a situação contextual, a relação entre os sujeitos, a delicadeza do tema (seja ele mais livre seja ele um tabu), etc. Essas considerações fazem parte da construção do enunciado e só o fato de ponderá-las já marca um dialogismo, visto que, ao pensar na enunciação, o sujeito “dialoga” com esses fatores não só na intenção de fazer-se entender, mas com o objetivo de manter uma pacificidade ou instaurar uma discórdia, ratificar ou retificar um enunciado, sinalizar uma compreensão ou levantar uma dúvida,

apaziguar um diálogo ou suscitar uma discussão, exigir um direito ou cumprir um dever.

De qualquer forma, todas essas circunstâncias estão inseridas no enunciado (ou em sua construção) e permitem constatar que fazem parte do cotidiano humano. Para Bakhtin (2016, p.11),

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.”.

De acordo com um contexto concreto e específico, a partir de um evento social particular, com base em uma finalidade, o sujeito usufrui de um enunciado adequado a um cenário concebido. À vista disso, ele precisa, na construção do enunciado, precisa considerar o conteúdo (temático), o estilo de linguagem (aspectos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional. Esses três elementos são definidos pela esfera da comunicação, pelo campo de utilização da língua. Fundamentando-se em todos esses fatores, o falante/escritor poderá optar entre variados tipos relativamente estáveis de enunciado, denominados por Bakhtin de gêneros do discurso.

Em *A menina que roubava livros*, o bom proveito do gênero do discurso se faz presente, principalmente, na figura de Hans Hubermann. O pai adotivo de Liesel, sempre que percebia um momento de maior sensibilidade, incumbia-se de apanhar seu acordeão e trazia aos envolvidos em um episódio qualquer o deleite de ouvir uma canção. Esse gênero e a melodia selecionados disseminavam harmonia e serenidade, atenuando a angústia impelida por um acontecimento adverso.

Assim como se anunciam diversas atividades humanas, existem vários enunciados que se adaptam a elas. O falante/escritor possui uma infinidade de enunciados os quais serão utilizados a partir de cada necessidade apresentada, de cada evento social, de cada situação comunicativa. Esses enunciados que se manifestam são exatamente os gêneros discursivos. Com base no campo de comunicação, o sujeito elaborará um gênero discursivo coerente (com tema, estilo de linguagem e construção composicional definidos).

Quanto maior e mais amplas forem as atividades humanas, também o serão os gêneros discursivos. Em outras palavras, à medida que as atividades humanas se desenvolvem, tornam-se mais complexas, a mesma ocasião é aplicável aos gêneros, os quais, conseqüentemente, sofrerão desenvolvimento e passarão a ser mais complexos de acordo com a exigência do homem e de suas ações e da linguagem. O enunciado evolui juntamente ao sujeito, acompanha-o.

Essa ampla possibilidade que se adequa à atividade humana denomina-se heterogeneidade. Em decorrência dela, o falante/escritor tem à disposição um vasto repertório de gêneros discursivos que se mostram condizentes com a comunicação discursiva na qual os sujeitos participantes estejam inseridos. Essa heterogeneidade ajuda a comprovar o vínculo existente entre a utilização da linguagem – representada pelos gêneros discursivos e as atividades humanas. Assim, tudo

o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. [...] Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera de atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade. (FARACO, 2009, p. 126-127).

Em virtude dessa heterogeneidade, Bakhtin (2016, p.15) divide os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Estes se caracterizam como enunciados mais complexos com maior grau de desenvolvimento e organização (em regra, são gêneros escritos); já aqueles englobam enunciados de interação mais imediata (logo, predominam os gêneros orais). Contudo, essa divisão não significa que esse um é o oposto do outro. Na verdade, essa ramificação é apenas parcial, na medida em que um contribui para a atualização e evolução do outro, até mesmo um pode fazer parte do outro (um poema no corpo de uma carta, uma cantiga enriquecendo um conto, uma anedota como integrante de uma crônica). Não obstante, o gênero inserido na composição de outro perde sua relação com a vida, tornando-se um acontecimento artístico literário.

Além da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin atribui outra característica importante a eles, quando afirma que se tratam de enunciados relativamente estáveis. Ou seja, os gêneros do discurso possuem

simultaneamente uma estabilidade e uma certa liquidez, na medida em que, por este último aspecto, eles não ficam estagnados, não param no tempo. Ainda que carreguem uma historicidade (mantendo algumas de suas características, principalmente quanto à construção composicional), os gêneros discursivos são maleáveis, caminham junto às atividades humanas as quais sofrem mudanças constantemente e, por conseguinte, os gêneros também. Em outros termos, igualmente às atividades humanas que se modificam, que se atualizam e que progredem, os gêneros (como recurso de o sujeito posicionar-se) também passam por essas transformações, visando cumprir seu papel, o da comunicação discursiva.

As construções textuais com estabilidade relativa precisam cumprir sua função social de transmitir uma mensagem, de estabelecer comunicação. Logo, uma vez que a humanidade progride, a linguagem progride, esse recurso comunicativo precisa remodelar-se com a finalidade de corresponder às exigências de seu usuário, caso contrário, sem a remodelagem, sem mudanças necessárias para acompanhar o ritmo da prosperidade da língua, o gênero se perde, cai em desuso, a exemplo do telegrama.

Essas mudanças, no entanto, não desconfiguram por completo um gênero, mas ele precisa demonstrar uma certa maleabilidade. Essas propensas alterações, na verdade, tratam-se de atualizações, a fim de evitar que o gênero torne-se obsoleto. São essas “modernizações” que atribuem a característica relativa à estabilidade. O gênero não perde sua essência, ele ainda é reconhecido por alguma propriedade inata a ele (como a estrutura composicional), todavia, é imprescindível a adaptabilidade.

A estabilidade é necessária, haja vista a recorrência das atividades humanas. Logo, se uma ação se mantém ao longo do tempo, o gênero discursivo também há de se manter, ainda que ambos sofram alguma mutação. Em suma, o sujeito desenvolve-se e evolui como ser. Esses fenômenos são transmitidos não apenas para os âmbitos fisiológico e psicológico, mas a língua também é atingida por essa evolução e por esse desenvolvimento. Na verdade, a língua, como elemento vivo, acompanha todo o progresso do ser humano e de suas ações, por isso, ela ingressa na vida por intermédio dos enunciados concretos – entre eles, os gêneros discursivos. Conforme afirma Casado Alves (2012, p. 308),

Relativamente estáveis, eles mudam com as práticas sociais, alteram-se com a aplicação de novos procedimentos de organização e de acabamento do todo verbal em conformidade com o projeto de dizer dos sujeitos nas interações as mais diversas.

Os gêneros discursivos, então, como parte integrante da vida do sujeito e como recurso de expressão externa, demonstram uma característica organizadora da vida humana e até mesmo como fator de inserção do sujeito em determinados campos da comunicação, uma vez que, sem a capacidade de construir certo gênero, o falante/escritor não participará da respectiva comunicação discursiva, a qual poderá até mesmo ser nula diante da também inexistência de um gênero discursivo (por exemplo, sem a entrevista de emprego, o respectivo evento social torna-se nulo, bem como, conseqüentemente, a comunicação discursiva que se fomentaria).

Ademais, essa participação dos gêneros discursivos na vida humana (organizando-a e atuando como agente inclusivo do sujeito) não se limita à vida do falante/escritor; em verdade, abrange-se para a vida do ouvinte/leitor, uma vez que esse é afetado axiologicamente por qualquer enunciado. O ouvinte/leitor é modificado, ainda que discorde do falante/escritor, dado que essa discordância sobre o enunciado do outro fará o ouvinte/leitor refletir a respeito, mesmo no momento de tomar a posição de falante/escritor e exteriorizar seu pensamento contrário ao que foi dito/escrito.

Enfim, toda essa contribuição ocorre e é possível, pois, “no mundo da vida, os gêneros discursivos são os instrumentos mediadores da interação verbal em diferentes situações de uso da palavra” (CASADO ALVES, 2012, p. 309). Como mediadores da interação verbal, o gênero precisa manter o diálogo entre diferentes gerações, servindo como um documento de eventos históricos e possibilitando, assim, que a história da humanidade não seja esquecida. Uma das construções relativamente estáveis que contribuem para isso é o romance.

3.4 Gênero Romance

Conforme já abordado, um indivíduo é constituído de histórias e de experiências que o tornam um sujeito individual. Esses elementos reunidos compõem o conjunto de vivências da vida de um ser. Essa composição influirá

sobre o indivíduo de tal maneira que “modela” a forma como exteriorizará seu pensamento, ou seja, haverá influência na construção de sua expressão externa (enunciado concreto).

Em contrapartida, ainda que cada sujeito seja individual, eles fazem parte de um corpo social em comum, assim, vivenciam situações análogas. Por exemplo, os sujeitos podem compor um mesmo evento social. Nessa ocasião, mesmo que sejam extraídas compreensões diferentes, envolvendo sensações e emoções diferentes, hierarquias diferentes, eles compartilham a situação contextual por estarem, simultaneamente, inseridos nela. O que se pretende com isso é afirmar que, como seres sociais e sociáveis, eles serão constituídos como sujeitos no interior de uma sociedade que os moldará, uma vez que, por tratar-se de um corpo social dialógico, seus integrantes se inter-relacionam mediante comunicação discursiva, mantendo-se a molduragem estabelecida (padrão).

Essa moldura acontecerá, de início, de fora para dentro e fará, posteriormente, o caminho inverso (dentro para fora), de modo a modelar novos sujeitos que são concebidos e assim permanece em um “looping infinito”. Contudo, podem ser cessadas tais moldura e infinitude do *looping* (não é, portanto, algo definitivo), no momento em que os sujeitos evoluem e transpõem essa evolução para a sociedade (o que não ocorre a curto prazo), dando à sociedade uma nova característica e criando uma nova moldura. Essas transformações podem ocorrer na luta por direitos ou na aquisição deles (muitas vezes, alcançados por meio de conflito). Ao fim da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, várias garantias legais foram adquiridas, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por tudo isso, as décadas, os séculos e os milênios são marcados por ideologias distintas e versáteis.

A partir desse raciocínio, observam-se os sujeitos não apenas como seres influenciados mas sobretudo como influenciadores da sociedade. Essa influência ativa - sujeitos como agentes da influência - concretiza-se por intermédio do conjunto de vivência da vida e de expressões externas (enunciados) fundamentadas nessa vivência. Ao conjunto desses dois elementos dá-se o nome de ideologia do cotidiano, a qual manterá influência recíproca com os sistemas ideológicos formados (áreas do conhecimento e campos de comunicação). Nas palavras de Volóchinov,

os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião – se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano(2017, p. 213).

Diante disso, verifica-se que é exatamente essa ideologia do cotidiano que defenderá a manutenção de valores, princípios e concepções de uma época, bem como ela mesma os alterará (com o desenvolver e evoluir de uma sociedade e de seus integrantes) e preservará direitos adquiridos. Tal preservação, inclusive, materializa a manutenção da memória de um sujeito individual, de um povo ou de uma cultura, enraizando essas reminiscências na história da humanidade. No entanto, nessa manutenção da memória, a ideologia do cotidiano não diligenciará isoladamente, na verdade, será auxiliada pelos gêneros discursivos, entre os quais se encontra o romance.

O romance se trata de um gênero narrativo, cujos acontecimentos giram em torno de uma única ação. O romance ganhou relevância, entre outros aspectos, devido à verossimilhança de seu enredo, compreendendo características da época em que foi produzido, ou retratando peculiaridades da época representada ao longo da história. Nesse contexto, o romance pode ser visto e serve como um registro de fatos históricos, pois “[os gêneros discursivos] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2016, p. 20). À vista disso, o sujeito que entra em contato com esse gênero pode absorver conhecimentos de períodos os quais não vivenciou, o que contribui, pois, para a manutenção da memória.

Para essa conservação, o romance mantém viva as vozes de várias camadas da sociedade. Na obra *A menina que roubava livros*, não só é mantida toda a crueldade de Hitler e do nazismo, mas dos povos que sofreram com a ideologia adotada pelo *Fuhrer*. Ao mesmo tempo que o romance preserva o nome do autor e distingue-o pela singularidade de sua escrita, serve como documento de uma figura individual (Hitler) e de um grupo que sofreu com o holocausto: os judeus. Dessa forma, a ideia de criticidade é ainda mais ampliada, tanto pela rejeição de um lado (na ocasião, a Hitler) quanto pela comoção do outro lado (no caso, aos judeus).

Essa singularidade do autor se encontra na forma de escrever, nas suas palavras, no registro da escrita. Contudo, no interior da produção, há outras vozes,

em especial as dos judeus. Nesse caso, há uma singularidade pelas palavras escolhidas e pela disposição/organização, porém, há também uma pluralidade considerando que se trata da realidade de outros (tanto do povo judaico quanto dos opressores nazistas). Essa inserção de vozes alheias aplica uma característica múltipla ao discurso. Ou seja, o escritor apresenta sua alocação e a de outros (judeus principalmente). A esse conjunto de vozes (do autor e alheias a ele) dá-se o nome de heterodiscurso.

O heterodiscurso é mais uma marca presente no romance que auxilia na manutenção da memória, uma vez que o sofrimento de um grupo e a perversidade de outro se verificam assinalados na produção e são avivados sempre que um novo leitor inicia a leitura da obra.

Sob esse prisma - e como já tratado -, a ideologia do cotidiano colabora para a manutenção da memória e, para tanto, chega a atuar nas áreas de conhecimento e nos campos de comunicação. O romance (como gênero discursivo e, portanto, como recurso pertencente à interação) está inserido na zona de atuação da ideologia do cotidiano. Assim, a ideologia do cotidiano conserva a memória por meio do romance.

E não só isso. Essa conservação, documentada em gêneros discursivos como o romance, contribui para a formação do sujeito, na medida em que possibilita ao leitor o contato com fatos históricos. A historicidade preservada pode evitar que a sociedade volte a cometer atos condenáveis os quais marcaram períodos de existência da humanidade. Ao preservar a história na intenção de evitar práticas indignas, o romance como um registro de fatos históricos constrói a criticidade do leitor.

Outra contribuição se torna perceptível mediante a ideologia do cotidiano: ela possibilita a atualização de uma obra, independentemente da época em que foi produzida. Ao manter a memória de um fato viva, a leitura de uma obra que ostente essa memória como enredo faz com que ela se mantenha atualizada e no interesse dos indivíduos de uma sociedade. Em contrapartida, no momento quando os sujeitos perdem o interesse em um acontecimento histórico, os gêneros que o abordem também são “esquecidos”, ainda que provisoriamente, já que um tema pode voltar a ser posto em pauta no corpo social, assim, outros

sujeitos poderão atribuir sentido em outro momento. Segundo Volóchinov (2017, p. 213-214),

a ideologia do cotidiano insere a obra em uma dada situação social. A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (da consciência daquele que percebe) e é elucidada por ele de modo novo. É essa a vida de uma obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra deve interagir estreitamente com a ideologia do cotidiano em transformação, preencher-se por ela e nutrir-se de sua seiva nova. Apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social). Fora dessa ligação, ela deixa de existir por não ser vivida como algo ideologicamente significativo.

Diante disso, o romance – assim como qualquer outro gênero discursivo – pode contribuir para a construção do cidadão, inclusive quanto à criticidade deste. E não somente devido à historicidade que pode carregar, mas também pela visão do outro (escritor), a qual está inserida no ato de produção do texto. Não obstante, não apenas o sujeito demonstra individualidade, os próprios gêneros demonstram um determinado estilo, pois esses modelos discursivos possuem características próprias, situações comunicativas próprias de uso, áreas de atuação, projeto de dizer. Essas circunstâncias distinguem os gêneros e possibilita ao autor selecionar aquela construção textual que se adequa à necessidade de comunicação.

Todavia, vale explicar que as características que singularizam um gênero não “engessam” o autor. Por mais que este cumpra algumas exigências daquele (como a estrutura composicional), há liberdade na produção, na exteriorização de seu pensamento. Na elaboração, usufruindo um modelo discurso adequado à necessidade, o escritor integra sua personalidade no texto, produz respeitando a ideia construída no campo cognitivo. E o gênero não influenciará nessa tradução do pensamento para a produção escrita. Assim, o estilo individual é mantido.

Nesse estilo individual, em especial do sujeito, o leitor depara-se com a impressão do outro, haja vista que, na produção do texto, o autor considera que o sujeito a que se destina o enunciado agir de forma ativamente responsiva, ainda que não seja numa interação face a face e ainda que seja por meio do silêncio. Materializa-se, mais uma vez, o dialogismo, ainda que de forma escrita.

Mas é importante compreender que uma interação não se limita à comunicação discursiva oral, “um livro, ou seja, um discurso verbal impresso

também é um elemento da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 218). Sob esse prisma, o meio impresso também é uma forma de interação, uma vez que o texto visa ao outro (o leitor). Na notícia, o jornalista pretende informar o leitor; já no artigo de opinião, o articulista deseja convencer o leitor; no manual de instrução, busca-se orientar o leitor. Ou seja, as palavras nas formas escritas da linguagem também têm destinatários, objetivando sempre o diálogo. Contudo, sem um destinatário para a palavra, não há que se falar em comunicação discursiva, considerando que se trata de uma relação dialógica. Logo, sem o outro, todo o processo é perdido. A construção do enunciado, nesse contexto, é desnecessária. Sem ele, a comunicação discursiva se perde, assim como o evento social, afinal, ele nada demarcaria ou registraria sem o outro (ouvinte/leitor) e, por conseguinte, sem a comunicação discursiva. Por isso,

a palavra [...] é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso, se encontra fora da “alma” do falante [escritor], não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante [escritor]. O autor [...] tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte [leitor] também tem seus direitos [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 327-328)

O leitor, como destino da palavra, avalia, julga, de algum modo, a percepção desse autor, criando um posicionamento assertivo ou refutativo, o que fomenta a criticidade. No próprio construir do sentido do enunciado da obra, o leitor interage com o escritor e entra no mundo deste (o qual anteriormente deu permissão para que essa entrada venha a ocorrer). Assim, “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito.” (BAKHTIN, 2011, p. 316). Na construção de um romance ou de outro tipo de enunciado, existem concepções, preceitos, uma vez que não há enunciado neutro. Este sempre evidenciará um juízo de valor, pois

os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao já dito. Sua significação comporta sempre esse estrato valorativo. Ela, portanto, não é dada apenas pelo verbal (pela estrutura), mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. (FARACO, 2009, p. 122)

Por tudo isso, revela-se a importância de ler gêneros discursivos, como o romance, em sala de aula. Essa leitura pode ampliar o campo de percepção do aluno, promovendo mais conhecimento. O gênero não é um recurso didático apenas ligado ao componente curricular de Língua Portuguesa. Na leitura de um gênero discursivo, o estudante pode ter acesso a fatos históricos, a direitos

adquiridos, a diferentes culturas, a valores éticos. São vários os campos de atuação de um gênero discursivo, o que colabora para a construção de um leitor e para a formação do discente. A ele deve ser direcionado toda influência educativa dos gêneros discursivos. Consoante Casado Alves (2012, p. 314),

vemos a sala de aula como um cronotopo [evento social] no qual se revelam posicionamentos, valores, tensões, relações dialógicas de várias naturezas (institucionais, interpessoais, subjetivas) nos textos que ali se produzem ou que ali circulam para a leitura.

Logo, sabendo que a sala de aula se trata de um ambiente onde circula uma variedade de vozes (sob diversos aspectos), cabe desenvolver dinâmicas as quais abarquem esse heterodiscurso presente no âmbito escolar, com a finalidade de promover a compreensão e o respeito quanto ao discurso alheio, quanto à expressão do outro. Diante disso, há imprescindibilidade no que concerne à elaboração de uma metodologia que contemple toda a pluralidade e proporcione ao alunado diálogo, prazer da leitura e criticidade.

3.5 A fruição e a criticidade na leitura

Em qualquer atividade ledora, estabelece-se uma comunicação discursiva entre o falante/escritor e o ouvinte/leitor. Logo, com esse raciocínio, comprova-se que há, no projeto, a relação dialógica no ato de leitura da obra *A menina que roubava livros*. Porém, essa relação não se limita ao contato com a obra, ao longo do processo, as intervenções realizadas pelo professor, os comentários, as contribuições e as dúvidas abrilhantadas pelos alunos também ratificam esse fenômeno.

Todos esses fatores, somados aos benefícios já elencados no fim da primeira seção, buscam alcançar um importante aspecto: a fruição. Esse elemento perpassa também pela inclusão do estudante. Permitir que ele participe do processo, que selecione a obra, que se sinta ativo, tonifica o interesse, a atenção, a colaboração.

Nesse contexto, o estudante precisa sentir-se à vontade no que concerne à escolha da obra literária e ainda que fique ciente quanto ao “poder” dado a ele, além da responsabilidade nessa escolha. A pretensão é dar autonomia aos alunos

a fim de selecionarem a obra que agrada. É essencial compreender a importância do alunado, já que ele é o cerne do processo. Assim, a exclusão que distancia o aprendiz, que “rouba” dele, em muitas ocasiões, a fruição da leitura (a qual se torna, em verdade, um desprazer), é desfeita, é desconstruída. Logo, “esse processo e os critérios nele usados podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores [...]” (COSSON, 2007, P. 34).

Com essa abrangência e a incumbência inovada, pretende-se que os alunos compreendam: que não houve delimitação a gostos e desejos do agente intermediário entre aluno e leitura (no caso, o professor); e que é fundamental dispor de uma variedade de obras literárias para apreciação, conforme Cosson explica (2007, p.35),

as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. [...] a literatura na escola precisaria de obras, gêneros e autores diversificados porque o importante é acumulá-los em um painel [...].

Por intermédio da obra “A menina que roubava “livros” - poderia ser com o aproveitamento de outra produção literária - pretende-se ainda incentivar o imaginário infantil, deslocando-os do mundo real, de modo a conduzi-los a outro no qual possam ter contato com percepções diferentes. Para tanto, o leitor se imagina na situação do outro, solidariza-se, pois

[...] a experiência individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 294)

É imprescindível o docente saber que precisa agir verdadeiramente como um intermediário, no sentido de que é ele quem conduz o aluno à leitura, permitindo que este seja não apenas um sujeito paciente à espera do livro didático o qual deve ser lido, mas que sua inclusão seja na condição de agente (posição ativa responsiva), participação mais relevante e condizente com sua essencialidade, configurando a característica dialógica de todo o processo. O professor precisa compreender essa atribuição de intermediário, a fim de não impor uma opção sua (haverá contribuição com indicação de obras por parte dele,

contudo, sem imposições).

Não obstante, para assumir esse papel de elo entre o aluno e o livro, o professor precisa romper com uma lastimável separação, no caso, em relação a aspectos culturais. Perdura ainda hoje um processo de segregação entre classes, o que distancia os mais pobres do contato com uma educação de qualidade, com estilos musicais nobres, com a arte, com cinema e até mesmo com literatura. Assim, em decorrência dessa segmentação, os cidadãos pertencentes a classes mais baixas são tratados como não possuidores da cultura de seu país, haja vista não ter acesso a ela.

Essa inacessibilidade restringe o cidadão, já que desrespeita o direito à cultura. Todavia, assim como outras garantias legais (alimentação, moradia, saúde, liberdade), a literatura também o é, e não pode ser impugnada, pois ela

aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. 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, p. 175, 2017)

À vista disso, a literatura é uma necessidade humana e deve ser cumprida e respeitada. Mas não apenas porque ela pode ser vista como uma fruição. O contato com a literatura é ferramenta de construção do sujeito. Sua leitura possibilita desenvolvimento cognitivo, pois aguça o intelecto e o mantém distante de padrões ultrapassados, arcaicos.

A literatura, visto que retrata eventos factíveis e verossímeis, ajuda a preparar o indivíduo para a sociedade, fortalece-o, adapta-o para obstáculos, promove conhecimentos de mundo, sensibiliza-o com romances, enriquece seu vocabulário, educa-o, conscientiza-o. Enfim, a literatura mostra-se ativa na consciência do sujeito. Isso porque os

valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, p. 175, 2017)

Diante disso, o professor precisa ter em mente sua importância, pois ele é,

muitas vezes, o elemento de acesso à literatura, ele quem viabilizará, quem oportunizará a prática leitora. Esse papel do docente se mostra ainda mais relevante frente à postura adotada por diversas instituições de ensino as quais têm repellido o texto literário de seu espaço educacional.

Na atualidade, gêneros discursivos como receita, artigo de opinião, bilhete, cartão postal, cartas e até mesmo os digitais, como o tuíte, têm ganhado espaço nos livros didáticos de várias escolas nas regiões do país em detrimento dos textos literários. Assim, o acesso a textos literários é minguado. A poesia, a crônica, o conto, o romance, hoje, encontram-se em um patamar secundário, e esse cenário precisa ser revisto, precisa ser mudado, pois “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.” (BRASIL, p. 503, 2017).

Sem a fruição, a formação do leitor é inócua. Para mudar isso, a figura docente é imprescindível. Não apenas no que concerne ao prazer do texto, mas quanto ao combate à segregação e a esse desprezo ao texto literário, o qual precisa fazer-se presente na vida do cidadão, uma vez que o auxilia em sua constituição como sujeito.

Assim, cada etapa, cada fase apresenta-se como tentativa de fazer o estudante ter prazer na leitura de uma obra, como é ilustrado na obra *A menina que roubava livros*. Em algumas situações nas quais Liesel se depara com a possibilidade de ler uma nova obra, há um acontecimento favorável, um fato agradável que contribui ainda mais para o prazer do texto, a fruição. A exemplo, tem-se todo o carinho e toda a atenção de seu pai adotivo, Hans Hubermann, em alfabetizá-la, o que é promovido por meio da leitura de um livro. Outra atitude aprazível parte da esposa do prefeito, quando ela percebe na menina a admiração pela quantidade de livros na biblioteca, permitindo que a protagonista conheça o lugar e se deleite na leitura dos livros.

De igual maneira, precisa ser realizada uma intervenção com o alunado. A fim de viabilizar o prazer pelo texto, a leitura precisa estar relacionada a circunstâncias agradáveis, não sendo usada, por exemplo, como punição. Retirar um aluno de sala, encaminhando-o à biblioteca, vai de encontro à ideia de fruição. Por isso, são necessárias etapas que aproximem os discentes de uma boa leitura,

que os façam perceber o encanto que existe na prática ledora.

À vista disso, para desenvolvê-la no alunado, antes mesmo do procedimento de escolha da obra literária pelos alunos, é necessário atentar que não é toda atividade ledora desenvolvida no âmbito escolar que forma leitores. As leituras de busca por informação (presentes em livros didáticos), para estudo do texto (mais frequente em outras disciplinas que não de Língua Portuguesa) e como pretexto (para elaboração de tarefas diversas) não colaboram para o prazer do texto, mas focam-se na construção de conhecimentos dos componentes curriculares. Já a leitura para fruição contribui para o desenvolvimento e consolidação do gosto pela leitura (GERALDI, 2011).

Tendo em vista esses tipos de leitura, a seleção dos gêneros e dos textos precisa auxiliar a despertar, nos discentes, o prazer da leitura. Assim, a fruição parte do contato com gêneros discursivos diversos, tanto verbais (conto de terror, conto de fadas, fábula, anedota) quanto audiovisuais (paródia, trailer, anime, videoclipe, cordel animado). Essa diversidade pode revelar, no aluno, diferentes camadas (sociais, emotivas, cognitivas) e aspectos de uma personalidade individual (BAKHTIN, 2011).

Essa personalidade individual do estudante é auxiliada exatamente pelos gêneros discursivos (outra relevância deles). Com o conhecimento dos gêneros e um maior contato com eles, podemos dominá-los (tanto em reconhecimento como em uso dos gêneros). Esse domínio auxilia e facilita a comunicação discursiva, por melhor dominarmos aquele “canal” comunicativo. Logo, quão melhor for o domínio do gênero, com maior fluidez e eficácia o utilizamos (projeto de discurso mais acabado), revelando, a partir desse bom uso, nossa individualidade (BAKHTIN, 2011). Na ocasião, o (re)conhecimento dos gêneros discursivos oportunizará ao aluno a percepção da própria personalidade individual e ajudará a desenvolver a criticidade.

Essa oportunidade é ampliada e se torna possível também em decorrência de seu contato com as impressões do outro, seja um autor, seja um narrador, seja um eu lírico. Ao inserir o leitor em contextos mais abrangentes, ao fazê-lo refletir sobre sua condição no mundo e sobre a condição humana, percebe-se novamente o aspecto da criticidade.

O desenvolvimento do pensamento crítico não tratará o discente como um depósito de conteúdo e de influência do docente. O estudante é construtor de sua cognição e de seu intelecto na interação com outros sujeitos. À vista disso, questões e diálogos precisam provocar, estimular o alunado, conduzindo-o à reflexão crítica e à tomada de iniciativa. O aluno precisa tornar-se independente, para, em determinado momento, dispensar as intervenções de um professor. Em *A menina que roubava livros*, a reflexão crítica é evidenciada na passagem em que livros são queimados. A protagonista lamenta a queima de livro, rejeita a atitude, mas, mesmo assim, lança seu bem de alfabetização na fogueira. Mais tarde, a jovem torna à fogueira e furta um (não o que lançara) ainda quente e exalando fumaça devido ao contato com o fogo.

Enfim, a criticidade e a fruição também farão parte do processo de incentivo à leitura, já que o presente trabalho tentará aprimorar a atividade ledora desenvolvida nas escolas, no propósito de beneficiar o alunado. Esse maior contato com a prática leitora amplia o domínio da linguagem por parte do leitor. Quanto mais se lê, maior conhecimento de vocábulos e, conseqüentemente, maior possibilidade de bom uso do idioma e de melhoria na forma de expressar-se.

Isso é possível porque a linguagem tem por característica ser social e interacionista. O contato com as diversas maneiras de expressão e a habitualidade com variadas palavras permitem ao leitor assíduo adquirir competência no ato comunicativo. E isso se transforma em um ciclo. Esse leitor, a partir de sua experiência com a linguagem, transmite-a, ainda que inconscientemente, esse domínio a outros falantes, os quais, com o contínuo processo de comunicação, também transmitirão essa competência. À vista disso, é fundamental ter noção acerca das concepções de linguagem, perpassando pelo objetivismo abstrato, pelo subjetivismo individualista e, em especial, pela concepção dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin.

4. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Professor Luís Antônio, localizada no bairro Candelária na cidade de Natal, no estado do Rio grande do Norte. A escola contempla um ambiente amplo com lanchonete, banheiros para

ambos os sexos e um pátio também de boa amplitude, onde estudantes usufruem do local durante intervalos e horários vagos (devido ao professor ausentar-se ou devido à carência de profissional para algum componente curricular).

O espaço apresenta ainda uma quadra poliesportiva (localizada no terreno ao fundo da escola, onde poderia inclusive funcionar um estacionamento para os professores, todavia, encontra-se atualmente inutilizado). A escola dispõe também de uma biblioteca, uma sala de arte, uma sala de biociências, uma sala de vídeo e uma sala multifuncional para auxílio a estudantes com algum tipo de limitação física e/ou mental. As turmas funcionam em turnos distintos. As aulas do Ensino Médio ocorrem no turno matutino, e as do Ensino Infantil e Fundamental (anos iniciais e anos finais) acontecem no turno vespertino.

Quanto à turma selecionada para realização do projeto de intervenção, foi escolhido o 7º ano “a”, cujos alunos pertencentes a ela, no ano anterior (6º ano), demonstravam maior interesse por conhecimento e por leitura. A turma é formada por 28 alunos, na faixa dos 12 e 13 anos, com alguns poucos alunos acima dessa idade (15 e 16 anos). Trata-se de uma turma relativamente comportada e bem participativa, mostrando-se entusiasmada (em sua maioria) com o projeto, o qual foi bem aceito pela equipe da escola e elogiada pela gestão.

Os estudantes foram divididos em dez grupos. Cada agrupamento ficou com dois ou três alunos. A divisão foi realizada por eles mesmos, de acordo com a afinidade. Além disso, solicitou-se que cada dupla ou trio criasse um nome com o qual eles seriam identificados até o encerramento do projeto. No ato de indicar o nome deles, pediu-se também que os discentes justificassem a escolha da denominação. Os nomes escolhidos foram:

Nome do grupo	Quantidade de componentes	Justificativa para o nome selecionado
G.M.	Duas componentes	A sigla significa “Gêmeas Mendes”, em virtude de as integrantes serem irmãs gêmeas cujo sobrenome é “Mendes”.
Z-Squad	Dois componentes	Nome de um grupo utilizado para o jogo “Call of Duty”.

Friends	Três componentes	Música da banda Marshmellow.
Free Fire	Três componentes	Os integrantes divertem-se com o jogo denominado “Free Fire”.
#Énois	Três componentes	As integrantes disseram ter escolhido esse nome porque não conseguiram criar um melhor.
Dead Rising	Três componentes	Os integrantes divertem-se com o jogo denominado “Dead Rising”.
Costa Gold	Três componentes	Os integrantes se consideram fãs da banda de Rap Costa Gold.
#ranço	Três componentes	As integrantes afirmaram que têm muitas rivais na escola.
Winx	Duas componentes	As integrantes se consideram fãs do desenho “O clube das Winx”.
Porque eu te amei	Três componentes	As integrantes afirmaram que gostam da música denominada “Porque eu te amei”, do cantor Ton Carfi.

Focado em três pilares (dialogismo, prazer do texto e criticidade), o presente trabalho alicerça-se no desenvolvimento de um projeto de leitura, tornando-a mais comum no ambiente escolar, com extensão para o local doméstico. Ou seja, esse trabalho promove a prática leitora na escola, mas também expande-se ao âmbito domiciliar, ampliando, assim, o campo de atuação dessa iniciativa e oportunizando uma leitura literária com maior fruição, de modo a favorecer que a literatura atue mais efetivamente sobre o indivíduo.

Os alunos experienciaram esse exercício de modo mais lúdico, imaginário, divertido, não se limitando puramente à leitura da obra, mas, durante essa atividade, houve dinamicidade, abordagem dialógica e usufruto do espaço escolar (com leitura em ambiente escolar e domiciliar, gincanas, discussões em turma, diálogos em grupos, elaboração de uma História em Quadrinhos, releitura).

Contudo, nem todas as atividades sugeridas foram realizadas pelos estudantes. Ao término da leitura da obra, por exemplo, solicitou-se aos alunos que produzissem uma releitura ou mediante um texto em prosa ou mediante uma História em Quadrinhos. Dos dez agrupamentos formados, apenas três fizeram o trabalho, todavia nenhum deles criou uma HQ. Os três grupos que produziram uma releitura por meio de um texto em prosa foram: G.M., Free Fire e Costa Gold.

Após a formação dos grupos, ocorreu a elucidação do projeto por parte do professor para o conhecimento do alunado. As explicações foram as seguintes:

- esclarecimento de que se trata de um projeto de leitura;
- apresentação da leitura como uma relação dialógica;
- exposição do objetivo do projeto;
- seleção de uma obra para realização de leitura;
- planejamento participativo, isto é, os estudantes indicarão obras (sem número limite de indicação);
- votação para escolha de duas produções literárias entre as indicadas;
- sugestões de obras pelo professor;
- promoção, antes do início da obra selecionada pelos alunos, da leitura de gêneros discursivos diversos pertencentes à tipologia narrativa, bem como serão assistidos vídeos da mesma sequência textual;
- desenvolvimento atividades lúdicas de acordo com as etapas de leitura.

Ao término da explicação, os alunos foram estimulados a trazerem nomes de obras literárias que eles já leram ou que gostariam de ler, além do(a) respectivo(a) autor(a). Finalizada essa etapa, elaborou-se o desenvolvimento de oficinas, com foco no dialogismo para uma maior inserção e interação com os estudantes.

4.1 As oficinas pedagógicas como prática do dialogismo

O projeto promovido em sala sempre manteve o foco no alunado, ouvindo os discentes, de modo a oportunizar que eles se descobrissem como sujeitos ativos de todo o processo de aprendizagem. Essa oportunidade favorece que os estudantes tenham acesso com as subjetividades de cada um de seus colegas, possibilitando uma maior interação, uma comunicação mais ampla.

Sob esse prisma, além de dialogar com o autor da obra, com o professor, o pensamento de aluno pode encontrar-se em consonância com outros – igualmente, pode haver discordância também. De todo modo, os estudantes se mostram mais presentes, mais participativos, mais envolvidos diante de uma atividade mais dialógica.

No entanto, para melhor desenvolvimento do projeto, houve a necessidade de procurar um procedimento didático que honrasse e valorizasse essa proposta mais participativa, mais dialógica. Frente a isso, as oficinas pedagógicas mostraram-se mais coerentes, por se tratarem de um evento social, envolvendo sujeitos, proporcionando diálogo e reflexão. De fato,

a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica. (REYES apud CANDAU, 1999, p. 11)

Esse processo não se concretizará apenas com uma conversação e com a alternância de turnos, mas se efetuará por intermédio de dúvidas explicitadas, intervenções, união em grupos (duplas e trios), leitura compartilhada, gincana de conhecimento (acerca do livro e da abordagem central dele), releituras do fim do romance. Todas as atuações elencadas permitem classificar a oficina como uma prática do dialogismo.

À vista disso, comprova-se que a própria dinâmica desse instrumento educacional dialoga com o projeto. Dar vez e voz ao alunado é característica das oficinas pedagógicas. Essa particularidade promove a exteriorização do pensamento dos alunos. Ao exteriorizar seu raciocínio, ele desperta dos outros os quais manterão, mediante a responsividade ativa, a comunicação.

O ato de refletir já corrobora a relação dialógica das oficinas. A própria promoção da reflexão também colabora para a formação de sujeitos mais pensantes, mais críticos, com maior desenvolvimento e estímulo da criticidade. Assim, essa ferramenta educacional contribui amplia e viabiliza o diálogo, bem como contribui para a construção de um sujeito crítico, e ambas as características são fundamentais para a formação do leitor. A assimilação é um processo recorrente e fundamental, uma vez que os sujeitos suscitam o raciocínio uns dos outros. As ideias circulam, entrecruzam-se. Ou seja, esse recurso educativo estimula a ação e a mente, a proatividade e a cognição, a iniciativa e a exteriorização do pensamento. Para González (apud Candau, p. 11, 1999), a oficina é como um

lugar de manufatura e de “mentefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos.

Todavia, a relação dialógica nas oficinas não se configura somente na discussão da temática, nas intervenções (do aluno ou do professor), nas dúvidas apresentadas pelos alunos, no enriquecimento de informações trazidas (pelo aluno ou pelo professor). O dialogismo também está marcado no contato – mesmo que indiretamente – entre autor e leitor. Assim, o dialogismo, como um dos pilares do projeto, ampliará saberes dos estudantes, devido à troca de informações entre os diversos sujeitos da sala, mas também devido ao contato com as impressões do autor. Ou seja, a perspectiva dialógica permitirá uma maior percepção do mundo a partir do contato com as visões do outro (colegas de sala e escritor), e essa perspectiva é ampliada mediante a escolha de oficinas pedagógicas.

Na obra selecionada *A menina que roubava livros*, a iniciação à leitura e a formação de uma leitora (no caso, de Liesel, a protagonista), não são realizadas oficinas pedagógicas, entretanto existem dinâmicas desenvolvidas por ela ou por quem se une a ela por intermédio do ato de ler e do gosto dessa prática que se mostram condizentes com esse recurso didático. A título de exemplo, tem-se a ideia de seu pai adotivo, Hans, o qual idealiza para a menina um dicionário de palavras desconhecidas cujos significados foram aprendidos. A cada aquisição de um novo vocábulo, a garota incube-se de anotá-lo na parede pensada e

organizada para esse fim. Por isso, pode-se falar em relação dialógica também na obra *A menina que roubava livros*.

Diante disso, desenvolveu-se um total de nove oficinas, visando ao processo de formação do leitor. A respeito da sequência e dos conteúdos, as oficinas foram promovidas com a seguinte construção:

Oficina 1	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação de obras e votação para escolha de dois livros. • Criação dos grupos e dos respectivos nomes.
Objetivo	Promover a participação ativa dos estudantes.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (28 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Uma aula de 50 minutos.
Finalização	Recomendação de 11 livros: <ol style="list-style-type: none"> 1) Harry Potter e a pedra filosofal, de J. K. Rowling; 2) Fallen, de Lauren Kate; 3) Memórias de Emília, de Monteiro Lobato; 4) Diário de um banana, de Jeff Kinney; 5) A culpa é das estrelas, de John Green; 6) O diário de Anne Frank; 7) Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll; 8) Crepúsculo, de Stephenie Meyer; 9) Memórias de minha infância, de Leo Cruz; 10) Percy Jackson e o ladrão de raios, de Rick Riordan; 11) A menina que roubava livros, de Markus Zusak.
Observação	Os dois livros mais votados pelos alunos foram: <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> e <i>A menina que roubava livros</i> .

Oficina 2	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação de obras pelo professor: <ol style="list-style-type: none"> 1) Crônicas na escola, de Carlos Fialho; 2) A bolsa amarela, de Lygia Bojunga;

	<p>3) Maldito sertão, de Márcio Benjamin.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio dos cinco livros (dois indicados pela turma e três recomendados pelo professor). • Votação para escolha da obra a ser lida.
Objetivo	Oportunizar maior integração dos alunos ao processo de seleção da obra literária.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (28 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Uma aula de 50 minutos.
Finalização	Seleção da obra <i>A menina que roubava livros</i> , de Markus Zusak.

Oficina 3	
Atividade	<p>Leitura e diálogo acerca de quatro textos narrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o conto de suspense “A garota da fotografia”, de um autor desconhecido; • o conto de fadas “O flautista de Hamelin”, dos irmãos Grimm; • a fábula “A coruja e a águia”, de Monteiro Lobato; • a anedota “Máquina moderna”, de um autor desconhecido.
Objetivo	Aprimorar o conhecimento acerca de textos narrativos, por meio de vários gêneros discursivos.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (28 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Aulas geminadas (50 minutos cada aula).
Finalização	Reconhecimento da tipologia textual e preparação antes de iniciar a obra selecionada.
Observação	Por mais que a intenção primordial seja a leitura como fruição, os estudantes precisam refletir a respeito do conteúdo lido e adquirir conhecimento. Isso será trabalhado por meio do diálogo, promovido com perguntas pré-definidas pelo

	professor, dúvidas dos alunos e intervenções de qualquer uma das partes envolvidas.
--	---

Oficina 4	
Atividade	Assistir a vídeos que contem ou retratem uma história (narração). Houve as seguintes exhibições: <ul style="list-style-type: none"> I. os barbixas, encenação de um debate político; II. episódio 1 do anime “Dragon Ball Heroes”; III. trailer do filme “Como eu era antes de você”; IV. trailer de “Terror na vila”, adaptação com cenas do seriado “Chaves”; V. cordel animado da música “Saga de um vaqueiro”; VI. paródia da música “Despacito”, com Tirulipa e Whindersson; VII. coreografia da música “Amor falso”, de Aldair Playboy; VIII. videoclipe da música “Sonhei que tava me casando”, de Wesley Safadão.
Objetivo	Apresentar variados formatos, além do verbal, de elaboração de um texto narrativo.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (28 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Aulas geminadas (50 minutos cada aula).
Finalização	Reconhecimento da tipologia textual e preparação antes de iniciar a obra selecionada.
Observação	Ainda antes da leitura da obra selecionada, como mais uma etapa de preparação, os alunos assistiram a vídeos construídos com narrativas, a fim de dar continuidade a uma melhor e maior familiaridade deles com textos da tipologia narrativa representados de formas variadas. O intuito de apresentar outras modalidades de texto (além do escrito) se trata de trabalhar ainda mais a leitura (corporal, facial e gestual, neste caso) como fruição. A ideia é mostrar que a leitura não se restringe apenas ao campo da linguagem

	verbal (palavra), mas se expande à não verbal e extraverbal, mediante as expressões corporais, faciais e gestuais. Como esses recursos estão ligados à seara do entretenimento, do lazer, da diversão, o propósito está em vincular essas características também à prática ledora.
--	--

Oficina 5	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> Sessão de cinema com exibição do filme <i>A menina que roubava livros</i>.
Objetivo	Promover entretenimento por meio de uma produção narrativa.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (28 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Três aulas de 50 minutos cada.
Finalização	Diálogo, intervenções e tira-dúvidas a respeito de trechos importantes retratados na obra cinematográfica.

Oficina 6	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> Leitura em sala das partes um, dois e três da obra <i>A menina que roubava livros</i>. Entrega de material impresso com as partes quatro, cinco e seis da obra <i>A menina que roubava livros</i>, para leitura em casa.
Objetivo	Possibilitar uma leitura dialógica, mediante participação ativa dos alunos (dúvidas, observações, relatos, elucidações).
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (2 ou 3 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Três aulas de 50 minutos cada.
Finalização	Diálogo, intervenções e tira-dúvidas a respeito de trechos importantes retratados na obra cinematográfica.
Observação	Antes de iniciar a leitura da obra selecionada, atente quanto à extensão das divisões do texto (partes, capítulos, cenas, atos).

	Descuidei-me quanto a esse fator e precisei encerrar algumas discussões para dar continuidade à leitura da obra. Provavelmente, teria sido mais produtivo ler apenas as duas primeiras partes na oficina 6.
--	---

Oficina 7	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica com perguntas a respeito das três partes lidas em sala e das três partes a serem lidas em casa.
Objetivo	Desenvolver dinâmicas, usufruindo dos conhecimentos possibilitados pela leitura de uma obra.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (27 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Aulas geminadas (50 minutos cada aula).
Finalização	Premiação de brownie para o grupo vencedor.
Observação	O grupo ganhador foi o trio denominado “#énóis”.

Oficina 8	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do espaço escolar para realização de leitura das partes sete, oito e nove da obra <i>A menina que roubava livros</i>. • Dinâmica com palavras-cruzadas e caça-palavras. • Entrega de material impresso com a parte dez (última) da obra.
Objetivo	Proporcionar socialização dos alunos mediante a leitura.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (27 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Três aulas de 50 minutos cada.
Finalização	Diálogo, dinâmica, intervenções e tira-dúvidas a respeito de trechos importantes retratados na obra escrita e cinematográfica.
Observação	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço escolar utilizado foram: as mesas da cantina, a biblioteca e uma pracinha embaixo de uma árvore.

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura realizada apenas entre os componentes de cada grupo e posterior diálogo acerca das impressões do grupo.
--	---

Oficina 9	
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura para casa da parte dez (última) da obra. • Releitura por parte dos alunos em relação ao fim da obra.
Objetivo	Estimular a criatividade dos alunos.
Participantes	Toda a turma do 7º ano “A” (27 alunos divididos em 10 grupos).
Carga horária	Uma aula de 50 minutos.
Finalização	Entrega da releitura.
Observação	A releitura poderia ser mediante a criação de uma HQ ou de uma narrativa em prosa com um fim diferente da obra original.

O projeto sistematizou ainda um caderno didático com abordagem voltada à leitura de um romance em uma turma do 7º ano. Todavia, é possível utilizá-lo como norte para desenvolver o trabalho até mesmo com turmas de outras séries e níveis, desde que sofra as adaptações necessárias, considerando idade, personalidade dos alunos e perfil da turma como um todo). O caderno conterá todas as instruções necessárias para o professor realizar o trabalho. Além disso, nas orientações, haverá sinalização das etapas:

- indicação de obras pelos alunos;
- votação das obras indicadas;
- conhecimento/manuseio das obras votadas pelos alunos e indicadas pelo professor;
- seleção da obra a ser lida;
- contato com outras narrativas (preparação para início da leitura);
- sessão de cinema com filme baseado na obra;
- leitura do livro e desenvolvimento de atividades dinâmicas.

Todas as etapas foram desenvolvidas por meio de oficinas construídas mediante diálogos com a turma, com obtenção de resultados positivos

(preponderantes) e negativos, os quais se encontram dispostos na próxima e última seção deste trabalho, a seguir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral a formação de um leitor crítico, utilizando, para tanto, recursos variados e promovendo a participação dos alunos. Com vistas a isso, desenvolveram-se dinâmicas e incentivos diversificados de modo que o aluno se envolvesse. Essas formas de envolvimento comprovam a necessidade de um projeto no qual o alunado seja tratado como essencial e se perceba de tal maneira.

Para tanto, cabe ao professor essa função de incentivar os discentes, de fazer com que acreditem em sua capacidade, em sua competência que eles e que isso pode colaborar para a o desenvolvimento, a ampliação ou a aquisição do saber. Eles são sujeitos centrais do processo e precisam agir desse modo. O que é possível a partir do estímulo do docente, o qual também tem papel importante como condutor do processo e como elo entre estudantes e leitura. Em diversas circunstâncias, o professor é aquele que promove o acesso do aluno ao livro, à prática leitora.

O professor tem diversas ferramentas que podem auxiliá-lo nesse caminho. As oficinas, nesse trabalho, como um recurso educacional, mostraram-se como uma metodologia plausível, haja vista sua dinâmica pedagógica, tanto que, ao longo delas, os estudantes, em sua maioria, sugeriram obras, relacionaram-se com frequência, votaram conscientemente, argumentaram, envolveram-se nas dinâmicas, voluntariaram-se para as leituras, competiram respeitosamente, dialogaram, compartilharam saberes, enfim, de fato, interagiram durante todo o projeto.

Nesse processo, alguns grupos se destacaram mediante participações com mais constância, a saber: G.M., Friends, Winx e Dead Rising. Esses grupos não se limitaram à leitura, eles tomaram iniciativas que conduziram os demais grupos a se envolverem com a leitura. Com isso, não se pretende atribuir maior importância a alguns grupos em detrimento de outros, já que esse rótulo

contribuiria para a segregação, já criticada no trabalho. Até porque outros grupos foram determinantes em algumas oficinas, caso das oficinas 7 e 8, as quais envolviam dinâmica. Nelas, os grupos “Free Fire” e “Z-squad” manifestaram-se de tal maneira que contagiaram outras equipes.

Não obstante, um grupo em específico mostrou maior resistência ao longo das oficinas, no caso, o agrupamento denominado “#ranço”. Essa resistência não partiu apenas desse grupo, contudo, a frequência do desinteresse foi bem maior em quase todas as oficinas (a exceção da 5, na qual foi exibido o filme; e, em parte, da 7, quando houve a gincana de perguntas e respostas).

Entretanto, ainda que não tenha ocorrido envolvimento integral dos discentes nas oficinas, esse cenário, por tratar-se de casos isolados referentes a poucos alunos ou a um grupo, não atrapalhou o projeto, tendo em vista a ampla atuação do alunado. Diante disso, a intervenção foi positiva em virtude dessa participação ativa da turma. Esse envolvimento foi essencial dado o caráter dialógico da intervenção. Além disso, a didática das oficinas favoreceu essa característica interativa, uma vez que não se restringiu apenas à leitura, diversos meios foram usufruídos para proporcionar a relação dialógica na prática leitora.

Para comprovar a eficiência do projeto, os registros foram compilados em um material na intenção de auxiliar outros docentes na realização desse trabalho ou de uma intervenção similar. Ainda que não seja um dos objetivos do projeto, ele se preocupou também em auxiliar profissionais a desenvolverem, em sala de aula, a prática de leitura e a formarem leitores críticos. Essa preocupação se comprova com a produção de um caderno didático. O material servirá como um manual de instrução para docentes que pretendam desenvolver um projeto de leitura no ambiente escolar.

A sistematização desse recurso contribuirá para um maior envolvimento dos alunos (tendo em vista a característica dialógica do projeto), de modo que eles se tornem mais participativos e, conseqüentemente, sintam-se como parte imprescindível do projeto. Nesse caderno, estão relatados:

- passo a passo das oficinas;
- participações dos alunos (indicações, dúvidas, votação, observações, relatos);

- intervenções do professor;
- recomendações ao docente.

Enfim, o material em questão foi produzido não só como registro ou como um norte para o professor mas também como uma opção na abordagem, em escolas, para a promoção da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria da Penha Casado. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. 2012. Revista Signática, p. 305-322.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. Os gêneros do discurso. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. Teoria do romance I. A estilística. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRASIL. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 19/04/2019.
- CANDAU, Vera; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. Oficinas Pedagógicas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. João Pessoa: JB, 1999.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- DALCICO, Eliane Cristina. Novos gestos de interpretação: o desafio de “ensinar” a ler. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso.
- FARACO, Carlos Alberto. Linguagem & Diálogo. Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 2011, p. 88-103.
- REYNAUD, Nayara. Estreia: A menina que roubava livros mantém essência do best-seller. G1, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2014/01/estreia-menina-que-roubava-livros-mantem-essencia-do-best-seller.html>>. Acesso em: 18/04/2019.
- SUZAK, Markus. A menina que roubava livros. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca Ltda., 2010.
- VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

PERGUNTAS PARA A OFICINA 3

- Os textos possuem a mesma temática/abordagem? Quais são elas?
- Qual o projeto de dizer de cada texto?
- O que chama atenção em cada texto lido?
- A organização dos textos se assemelha. Em que eles se assemelham?
- Qual dos textos traz uma unidade estrutural diferente?
- Por que essa unidade textual está separada?
- Essa diferença possui qual propósito?
- Essa unidade textual separada insere a produção em um modelo específico de texto. Qual é ele?
- Esse modelo específico de texto é chamado de gênero discursivo. Para entender, responda aos encaminhamentos:
- Quando se pretende preparar um alimento do qual desconhece os ingredientes e as medidas, o que se procura para se basear e poder cozinhar? (Uma receita).
- Quando tem a intenção de rir, de divertir-se, qual texto normalmente é lido? (Uma piada).
- Quando se pretende ficar informado sobre um acontecimento, o que se busca? (Uma notícia).
- Quando quer saber de um direito do cidadão, onde se encontra esse direito? (Em uma lei, em uma legislação).
- Quando se lê algo que interessa na internet, o que se escreve para elogiar? (Um comentário).
- Quando se pretende ler uma revista infantil com desenhos, o que se procura? (Uma história em quadrinhos).
- Quando a escola pretende informar aos pais um evento da escola, o que é entregue para que os alunos entreguem aos pais? (Um aviso/comunicado).
- Quando se é criança, os pais costumam ler um tipo de história para os filhos. Que histórias são essas? (Uma fábula / um conto de fadas).
- A receita, a piada, a notícia, a lei/legislação, o comentário, a história em quadrinhos, o aviso/comunicado, a fábula e o conto de fadas são nomes dados a modelos específicos de textos, ou seja, são gêneros discursivos.

- Os textos apresentados giram em torno sempre de um ou mais elementos que se envolvem nas ações principais da produção, praticando-as. Que elementos são esses?
- Há um elemento que situa o leitor acerca dos acontecimentos das histórias? Que elemento é esse?
- Comparando este último elemento nos textos, há alguma diferença na forma de retratar os fatos?
- Com base, principalmente, nesses dois elementos importantes para os textos, que aspecto em comum podemos verificar nas produções?

PERGUNTAS PARA A OFICINA 4

- Em alguns vídeos, a representação auxilia na compreensão do que é cancionado. Quais são os vídeos?
- Em um desses vídeos, a representação não é uma encenação (personagens atuando). Do que se trata então?
- Ainda que a coreografia não seja um gênero discursivo, ela dá nome a uma sequência de movimentos sincronizados. Em relação ao que é exibido nos demais vídeos, qual denominação podemos dar a cada um deles?
- Alguns vídeos apresentados são recriações de obras já existentes. Quais são esses vídeos?
- Qual o possível propósito dos autores ao recriarem os vídeos?
- Alguns vídeos apresentam teor cômico. Quais são eles?
- Um desses vídeos com teor cômico possui também o propósito de criticar. Qual é o vídeo e o que ele critica?
- O que há em comum entre os vídeos exibidos (Oficina 4) e os textos lidos (Oficina 3)?

PERGUNTAS PARA A DINÂMICA DA OFICINA 7

1. Qual o nome do primeiro livro roubado por Liesel?
 - a) O dar de ombros.
 - b) O manual do coveiro.

- c) O Assobiador.
- d) O carregador de sonhos.

2. Quais os nomes dos pais adotivos da protagonista?

- a) Hans e Ilsa.
- b) Rudy e Ilsa.
- c) Rudy e Rosa.
- d) Hans e Rosa.

3. Qual o nome da rua onde Liesel morava?

- a) Himmel.
- b) Molching.
- c) Führer.
- d) Munique.

4. Em qual país se passa a história?

- a) Inglaterra.
- b) Estados Unidos.
- c) França.
- d) Alemanha.

5. Qual o sobrenome do melhor amigo de Liesel?

- a) Steiner.
- b) Vanderburg.

c) Hermann.

d) Hubermann.

6. Qual o sobrenome do Judeu ajudado pela família adotiva de Liesel?

a) Stuttgart.

b) Vanderburg.

c) Hermann.

d) Hubermann.

7. Qual o interesse de Liesel em ir à casa do prefeito?

a) pegar roupas sujas para sua mãe adotiva lavar.

b) ganhar dinheiro ajudando a esposa do prefeito.

c) roubar alguns livros da biblioteca do prefeito.

d) ler livros na presença da esposa do prefeito.

8. Rudy costumava pedir um beijo a Liesel sempre que

a) ganhava uma corrida.

b) vencia as partidas de futebol contra o time de Liesel.

c) fazia algum favor para a menina.

d) conseguia roubar frutas.

9. Qual o nome do garoto que “inseriu” Liesel e Rudy nos roubos de frutas?

a) Viktor Chemmel.

b) Arthur Berg.

- c) Eric Vandenburg.
- d) Franz Deutscher.

10. Liesel sofria bullying na escola porque

- a) não sabia ler nem escrever.
- b) pertencia à religião judaica.
- c) jogava futebol com garotos.
- d) não gostava muito de estudar.

11. Qual o sobrenome original de Liesel?

- a) Hubermann.
- b) Mamer.
- c) Sturm.
- d) Meminger.

12. Liesel e Max tinham em comum o fato de

- a) serem adotados.
- b) gostarem de ler.
- c) terem pesadelos.
- d) serem judeus.

13. Quais livros Liesel leu para Max enquanto ele estava doente?

- a) Mein Kampf e o Assobiador.
- b) Mein Kampf e O carregador de sonhos.

- c) O assobiador e O carregador de sonhos.
- d) O manual do coveiro e O carregador de sonhos.

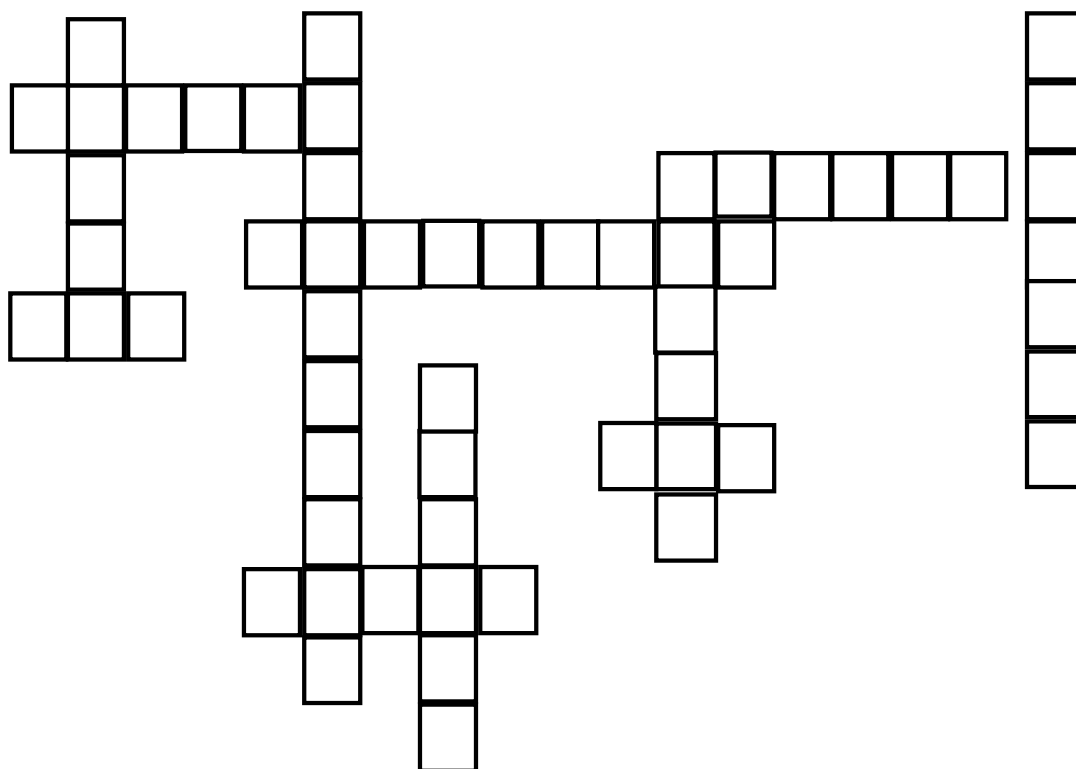
14. Quantos foram os presentes que Liesel deu para Max enquanto ele estava doente?

- a) 12.
- b) 13.
- c) 14.
- d) 15.

15. Qual o autor da obra?

- a) Markus Zusak.
- b) J. K. Rowling.
- c) J. R. R. Tolkien.
- d) Rick Riordan.

PERGUNTAS PARA A DINÂMICA DA OFICINA 8



1. (Para baixo) Nome da protagonista da obra *A menina que roubava livros*. /
(Para a direita) Ação ou efeito de ler.
2. Sentimento ligeiro de tristeza sentido por alguém, pela lembrança de eventos ou experiências vividas no passado
3. Quem narra a história de *A menina que roubava livros*.
4. Uma das práticas mais comuns da protagonista de *A menina que roubava livros*.
5. Obra dada por Ilsa (esposa do prefeito) à protagonista da obra lida (“O ...”)
6. Nome do judeu ajudado e abrigado pela família Hubermann.
7. Primeiro nome do autor da obra *A menina que roubava livros*.
8. Substantivo feminino para quem rouba algo.
9. Além de livros, a protagonista roubava... (plural)
10. Fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos.

N	F	E	B	X	O	Z	F	U	T	S	A	L	S	E
O	A	H	P	H	D	O	C	E	N	T	E	X	A	G
I	N	Z	A	O	X	L	C	V	V	U	L	O	U	O
P	A	E	I	S	A	I	H	G	X	O	Z	A	D	L
A	D	S	D	S	A	V	F	A	M	I	L	I	A	I
L	F	T	I	A	M	R	N	U	A	B	B	J	D	N
I	A	U	H	U	H	O	Q	C	T	S	V	Z	E	T
D	M	D	M	D	U	A	E	G	B	E	Q	X	J	E
T	O	A	F	E	B	T	U	L	A	V	B	L	S	R
G	R	N	R	I	O	S	S	P	Q	C	T	O	I	A
T	B	T	H	I	A	E	I	O	U	W	K	P	L	C
Q	Y	E	L	Y	A	M	I	Z	A	D	E	N	A	A
E	U	B	K	W	C	X	U	I	V	B	N	C	N	O
R	I	O	E	H	K	G	U	R	A		Y	D	U	P
B	K	F	G	C	Z	U	S	A	K	Q	W	I	R	L

1. Ideologia do partido de Hitler.
2. Parentesco de Hans com a protagonista de *A menina que roubava livros*.
3. Sentimento melancólico devido ao afastamento de uma pessoa, uma coisa ou um lugar.
4. Coleção de folhas de papel, impressas ou não, cujos dorsos são unidos por meio de cola, costura etc., formando um volume que se recobre com capa resistente.
5. Sinônimo de aluno.
6. Hans, Rosa e a protagonista compõem uma...
7. Esporte praticado pela protagonista de *A menina que roubava livros*.
8. Sobrenome do autor da obra *A menina que roubava livros*.
9. AMIZADE e AMOR: respectivos sentimentos demonstrados por Liesel e Rudy.
10. Lugar onde se guardam coleções de livros.
11. INTERAÇÃO: comunicação entre pessoas que convivem.
12. Sinônimo de professor.

SUMÁRIO

Apresentação.....	3
Oficina 1- Para começar bem o dia(logismo).....	4
Oficina 2 - Direito de livro escolha.....	10
Oficina 3 - Quem lê um pouco desperta o encanto.....	15
Oficina 4 - Narravídeos.....	19
Oficina 5 - Luz, dialogismo, interação.....	22
Oficina 6 - Senta que lá vem “A menina...”	26
Oficina 7 - Um “Bakh” com dinamismo.....	32
Oficina 8 - Cantinho da leitura.....	39
Oficina 9 - Louca imaginação	46
Referências bibliográficas.....	49

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

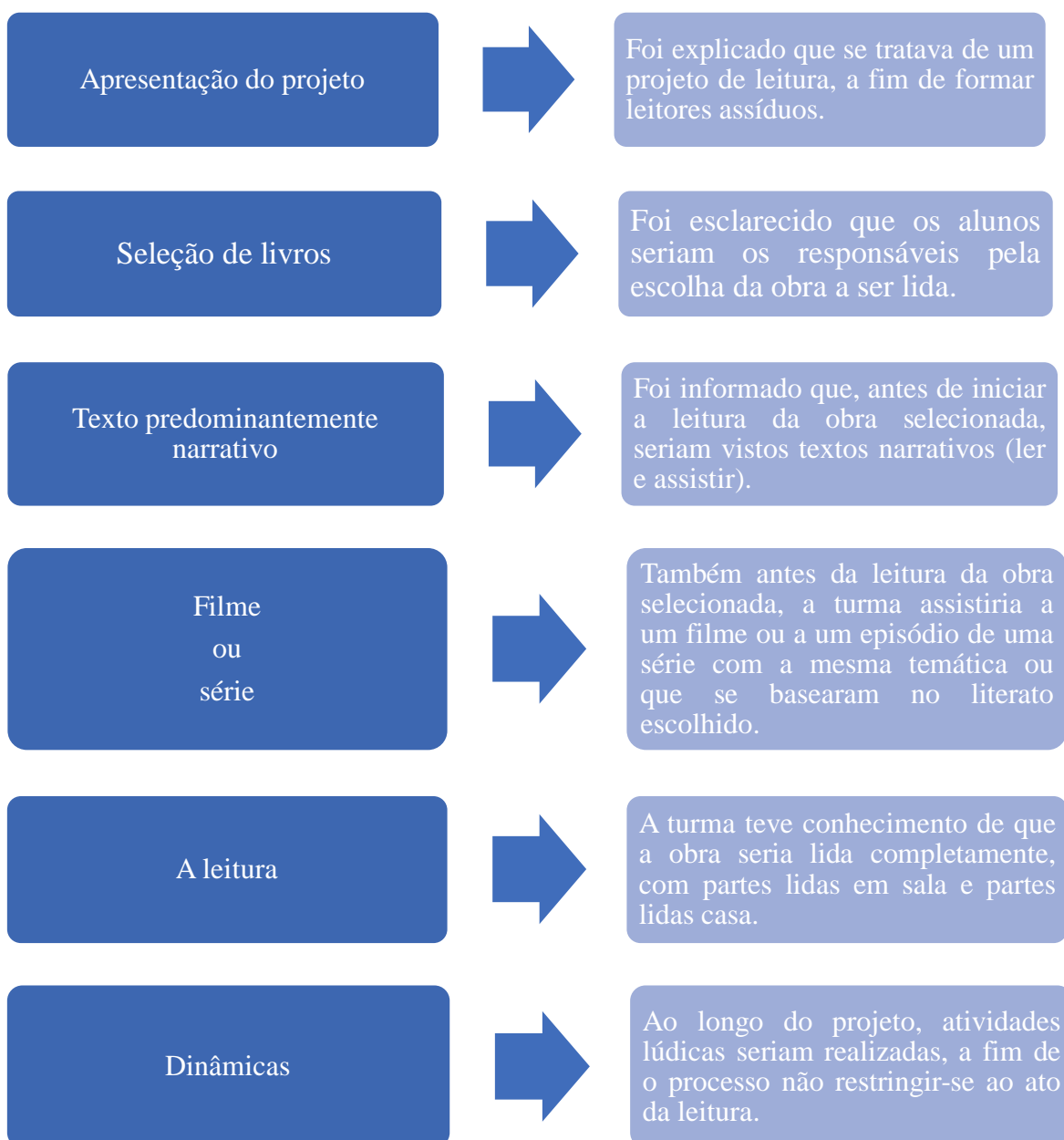
Este material apresenta cada uma das oficinas desenvolvidas para o projeto de pesquisa “A menina que roubava livros - uma abordagem dialógica de leitura”. Conforme o próprio nome indica, a iniciativa foca-se no ato de ler, com o intuito de formar leitores. O trabalho foi desenvolvido com a turma do 7º ano “A” do turno vespertino da Escola Estadual Professor Luís Antônio, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2018, sob a incumbência do professor Bruno Athaliba dos Anjos Silva, orientado pela Profª. Drª. Maria da Penha Casado Alves. O trabalho, pensado e desempenhado durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS como produto com a finalidade de obter a titulação de mestre, foi desenvolvido por intermédio de nove oficinas, as quais reuniram motivação, repertório leitor, indicações, obras, manuseio, intervenções, gêneros discursivos variados (especificamente, os narrativos), vídeos diversos, filme, pipoca, refrigerante, dinâmica, chocolate, almofadas, leitura, mas principalmente muito dialogismo.

O projeto foi idealizado com foco principal no alunado, mas também com vistas para profissionais ainda em gestão de sala de aula. Para tanto, neste último caso, pensou-se no presente caderno de atividades. Este material servirá como ferramenta de orientação e de consulta para o professor que demonstrar pretensão em também realizá-lo. Aqui, ficará disponível para o docente o que fora realizado em cada oficina promovida, bem como as participações dos alunos (contribuições e dúvidas) e recomendações do professor responsável.

Vamos ao encontro da leitura.

Para começar bem o dia(logismo)

Antes da primeira oficina, os alunos tiveram uma aula na qual o projeto foi anunciado e esclarecido. Nesse encontro, foi solicitado que eles pensassem: na formação de duplas ou trios e denominassem o próprio grupo, pois essas informações seriam registradas na primeira oficina; e em obras que já leram ou que queiram ler, a fim de sugeri-las como obra para usufruto do projeto. Ademais, foram dialogados com a turma os seguintes temas com as respectivas abordagens:





Professor, não deixe de preparar uma aula antes do início das oficinas. Como o projeto tem como base teórica o dialogismo de Bakhtin, os alunos são o foco e os agentes do processo, com participação ativa ao longo de toda a intervenção.

- ❖ De maneira sintetizada, o dialogismo de Bakhtin consiste na interação entre sujeitos, mediante a construção de enunciados concretos. Nessa relação dialógica, o falante/escritor preocupa-se em fazer o ouvinte/leitor entender seu enunciado, mas o ouvinte/leitor também é responsável pela construção do sentido, uma vez que o interpretará.

Ao longo do anúncio e do esclarecimento, os alunos tiveram algumas dúvidas.

Leitora do grupo “#ranço”: “Professor, tem que todo mundo participar? Num gosto de ler não.”

Leitora do grupo “#Énóis”: “Professor, a gente vai poder indicar qualquer livro?”

Leitora do grupo “Friends”: “Como vai ser essa dinâmica?”

Leitora do grupo “Winx”: “No final, no finalzinho, a gente precisa apresentar alguma coisa?”

Leitora do grupo “porque eu te amei”: “Quem decide os grupos é a gente ou o senhor?”

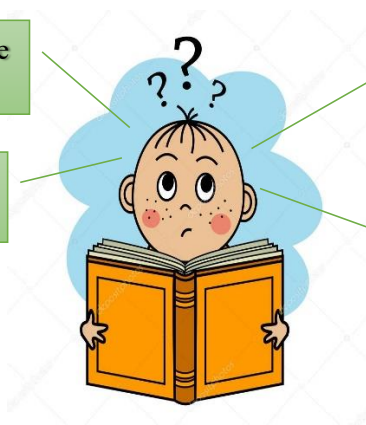
Este Leitor do grupo “Z-Squad” fez essa pergunta antes da leitora do grupo “porque eu te amei”.

Leitor do grupo “Dead Rising”: “Pode usar nome de jogo?”

Leitor do grupo “Z-Squad”: “É a gente que vai escolher com quem vai ficar?”

Leitor do grupo “Costa Gold”: “E de banda ou de música?”

Leitor do grupo “Free Fire”: “Essas brincadeira aí, a gente vai ganhar alguma coisa?”



Após essa primeira reunião, ocorreu a primeira oficina com a duração de uma hora-aula, no caso, 50 minutos. Nela, inicialmente, foram registrados os grupos formados e as respectivas denominações, as quais ficaram organizadas assim:

Nome do grupo	Quantidade de componentes	Justificativa para o nome selecionado
G.M.	Duas componentes	A sigla significa “Gêmeas Mendes”, em virtude de as integrantes serem irmãs gêmeas cujo sobrenome é “Mendes”.
Z-Squad	Dois componentes	Nome de um grupo utilizado para o jogo “Call of Duty”.
Friends	Três componentes	Música da banda Marshmellow.
Free Fire	Três componentes	Os integrantes divertem-se com o jogo denominado “Free Fire”.
#Énóis	Três componentes	As integrantes disseram ter escolhido esse nome porque não conseguiram criar um melhor.
Dead Rising	Três componentes	Os integrantes divertem-se com o jogo denominado “Dead Rising”.
Costa Gold	Três componentes	Os integrantes se consideram fãs da banda de Rap Costa Gold.
#ranço	Três componentes	As integrantes afirmaram que têm muitas rivais na escola.
Winx	Duas componentes	As integrantes se consideram fãs do desenho “O clube das Winx”.
Porque eu te amei	Três componentes	As integrantes afirmaram que gostam da música denominada “Porque eu te amei”, do cantor Ton Carfi.

Nenhum grupo criado ficou composto com menino e menina. Formaram-se grupos exclusivamente com meninos ou exclusivamente com meninas. A turma tinha, no início, um total de 28 estudantes; no fim, entretanto, uma leitora do grupo “#ranço” pediu transferência da escola.

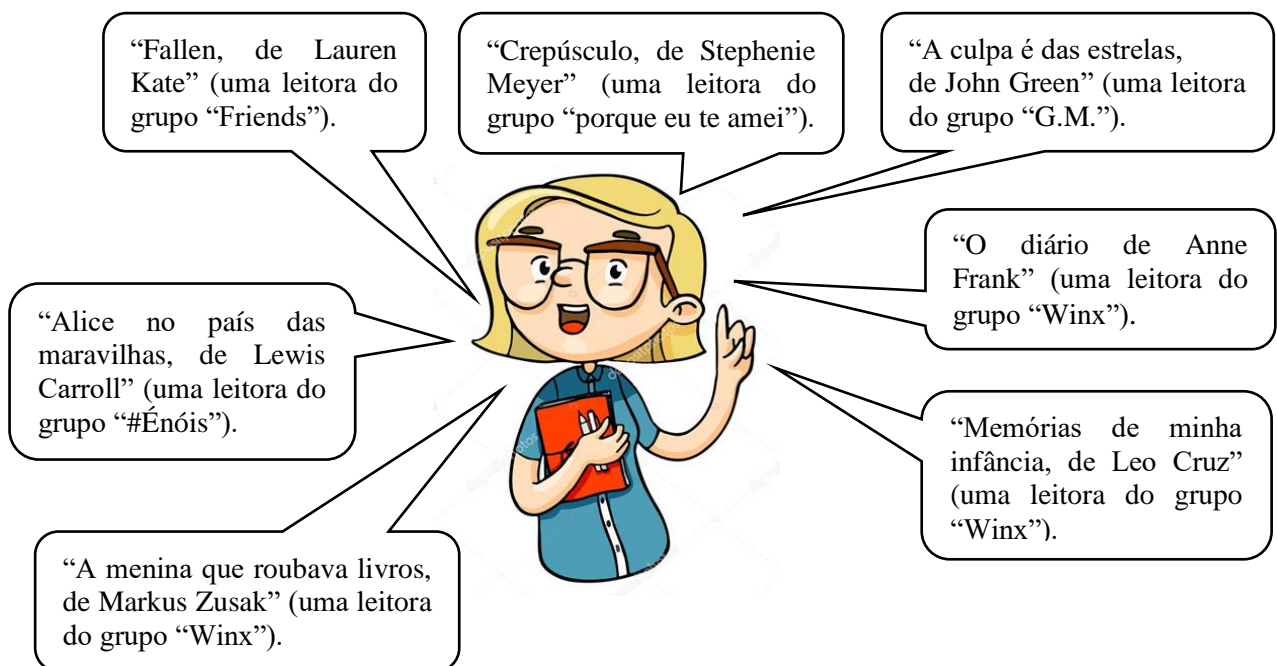


Professor, sempre com o pensamento de que os discentes se sintam incluídos no processo, permita que eles criem os grupos, deem nome a esses grupos e que possam indicar obras e votar. Recomenda-se que não estipule uma quantidade máxima de indicações. Deixe que se sintam livres para sugerir quantos literatos quiserem. Contudo, como nessa oficina, existem três etapas (formação de grupos com nome, indicação de obras e votação) e o tempo é limitado, atribua alguns minutos para cada passo, a saber:

- ✓ 15 minutos para registrar os grupos e as denominações;
- ✓ 20 minutos para indicação de obras;
- ✓ 15 minutos para a votação.

Essas durações servirão como base. Caso leve menos tempo no registro dos grupos e das respectivas denominações, permita que os estudantes tenham mais alguns minutos para as recomendações de literatos.

Posteriormente, conforme solicitado no encontro de apresentação, os alunos deveriam recomendar livros, dos quais dois seriam selecionados por meio de votação. Os estudantes corresponderam bem à solicitação e trouxeram as seguintes indicações:





Ao fim das sugestões, uma leitora do grupo “#ranço” expôs que achou todas as obras recomendadas “chatas”. Eu informei a importância de ela sugerir algum livro que a agradasse, mas a resposta obtida foi que não tinha indicação para dar, “porque nunca tinha lido um livro bom”.

Enfim, transcorridos os vinte minutos estipulados, onze obras foram indicadas, sendo sete delas sugeridas por meninas (grupos femininos) e quatro por meninos (grupos masculinos). A cada sugestão, o nome de cada obra e dos respectivos autores eram anotados no quadro. Depois que os estudantes concluíram suas indicações, procedeu-se à votação.

Como duas obras entre as onze seriam selecionadas para a etapa final, cada discente pôde votar em até dois livros. Na contagem dos votos, verificou-se que cada obra obteve a quantidade de votos a seguir:

<i>Obras indicadas pelos alunos</i>	<i>Votos obtidos</i>
<i>Harry Potter e a pedra filosofal, de J. K. Rowling.</i>	0
<i>Fallen, de Lauren Kate.</i>	2
<i>Memórias de Emília, de Monteiro Lobato.</i>	2
<i>Diário de um banana, de Jeff Kinney.</i>	0

<i>A culpa é das estrelas</i> , de John Green.	4
<i>O diário de Anne Frank</i> .	4
<i>Alice no país das maravilhas</i> , de Lewis Carroll.	5
<i>Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer .	8
<i>Memórias de minha infância</i> , de Leo Cruz.	2
<i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> , de Rick Riordan.	9
<i>A menina que roubava livros</i> , de Markus Zusak.	10

Mesmo com a possibilidade de darem dois votos para livros diferentes, alguns discentes preferiram dar apenas um voto, mas todos participaram da votação com, pelo menos, um voto. Uma leitora do grupo “#ranço” disse que só votaria em uma obra e apenas porque algumas amigas haviam pedido para que ela votasse, mas que, por ela, nenhum livro dali seria escolhido, repetindo a ideia de que só tinha livro ruim.

Após a apuração, as obras escolhidas para a segunda oficina foram: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; e *Percy Jackson e o ladrão de raios*, de Rick Riordan.

ATENÇÃO

Caso ocorra um empate, o professor poderá recorrer uma entre as seguintes medidas:

- a) depositará em uma urna os nomes das obras empatadas e solicitará que um estudante sorteie;
- b) depositará em uma urna o nome de cada aluno, e quem for sorteado, selecionará a obra.

Direito de livro escolha

Nesta segunda oficina, foram somados às duas indicações e escolhas dos estudantes três literatos recomendados pelo professor. As recomendações foram:



Nessa oficina, o professor não só apresentou suas sugestões mas também trouxe fisicamente todas as obras para que os alunos possam manuseá-las. O manuseio dos literatos serviu para que o alunado tivesse contato com as obras para a segunda e definitiva votação. Possibilitando essa interação, a turma tem mais propriedade e certeza de qual livro pretende ler.

Quase em sua totalidade, os estudantes se mostravam bem solícitos, com exceção de uma leitora do grupo “#ranço”, a qual afirmou que ia deixar para as colegas de grupo verem e decidirem, afirmando que no que as amigas votassem, ela também votaria.

Cheguei próximo a essa aluna, falando da importância de sua participação. Perguntei se ela conhecia alguma das obras que eu havia trazido ou das obras que os colegas indicaram. Respondeu-me que já havia assistido ao filme da “menina dos livros” e de Percy Jackson, mas que não sabia que “bixiga de livros” eram os que eu tinha trazido. Falei para só folhear. Caso gostasse, poderia convencer os colegas de classe a votarem naquele livro que a agradou. Ela se dispôs a olhar, porém rapidamente desistiu da ideia, afirmando que os livros eram piores que os sugeridos pelos demais da turma.

Os leitores do grupo “Costa Gold”, no início, ficaram apenas manuseando os próprios celulares. Quando questionados a respeito de não estarem juntos com os outros, responderam que não havia livro disponível, que todos estavam ocupados e, portanto, só veriam depois que todos observassem. Avisei a eles que a ideia do manuseio das obras era exatamente fazê-los se comunicarem com os outros. Solicitei, então, que se juntassem aos demais. Um estudante prontamente se levantou e chamou os outros dois.

Enquanto conversava com alguns discentes, os outros folheavam e conversavam sobre os livros. Durante a folheada das obras, os discentes poderiam ler capítulos, ver sinopse, buscar informações com os colegas, informá-los ou até mesmo conquistar votos por meio do convencimento de qual literato deveria ser o escolhido para a realização da leitura. Mais uma vez, a interação se fez presente, sendo perceptível tanto no diálogo entre os estudantes como entre as obras e cada um deles.

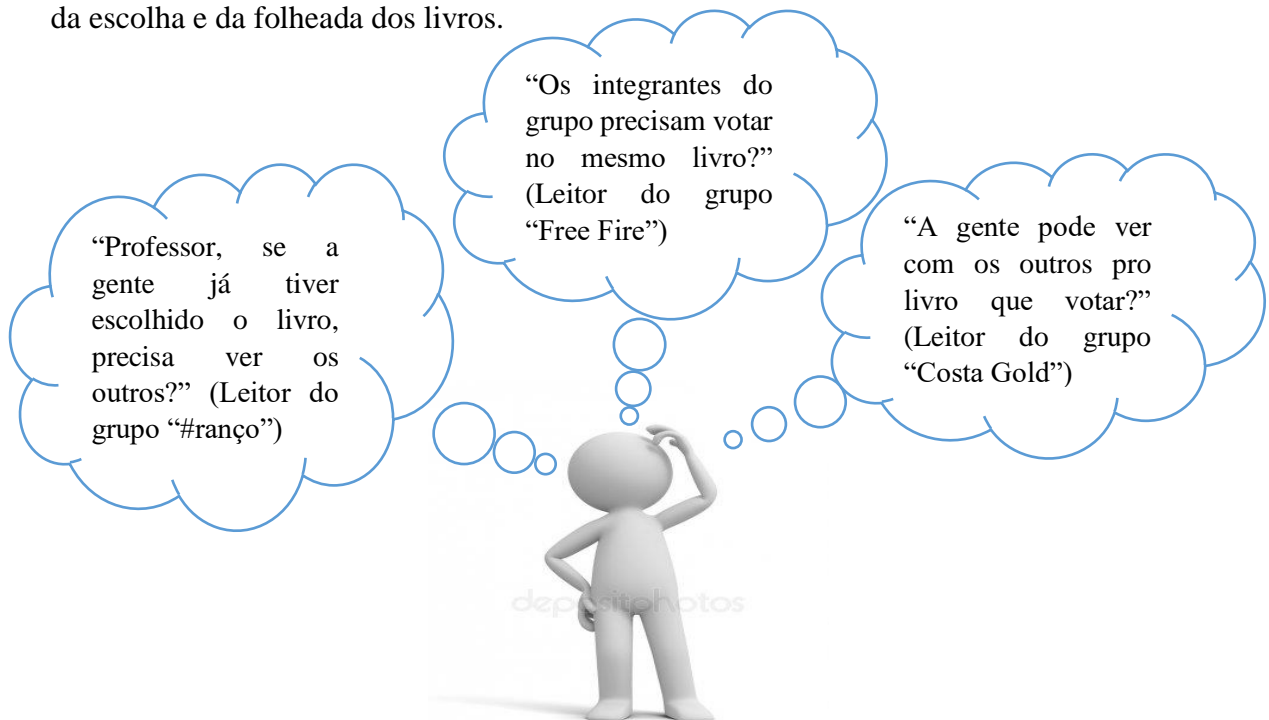
Essa interação entre os alunos é favorável para eles e contribui com a abordagem dialógica do projeto. Vale destacar que a comunicação entre eles ocorre independentemente de fazerem parte do mesmo grupo criado. Com essa prática, o alunado se sente autônomo, liberto de qualquer determinação da escola ou do professor no que concerne à seleção da obra literária.

À vista disso, não só a relação dialógica está envolvida, mas a criticidade (tanto na escolha como em uma possível persuasão dos colegas a respeito de qual livro optar) e a fruição, dado que, com a finalidade de formar o leitor, é preciso que ele sinta prazer com a leitura.

O manuseio, desse modo, é uma etapa fundamental para esses três aspectos: dialogismo, criticidade e fruição. Ficaram disponíveis para eles as cinco obras: duas selecionadas por eles na primeira oficina; e três sugeridas pelo professor nesta segunda oficina.



Ao longo do manuseio, os discentes realizaram algumas poucas perguntas acerca da escolha e da folheada dos livros.



Professor, algumas informações são importantes a serem notificadas aos estudantes:

- ☑ cada um é responsável pelo próprio voto (ainda que seja convencido por algum colega);
- ☑ todos os livros devem ser folheados por todos, a fim de garantir uma seleção mais coerente com o projeto;
- ☑ não é possível mudar o voto depois de ser proferido.



Professor, assim como na primeira oficina, esta segunda também será dividida em três etapas: apresentação das sugestões do professor; manuseio das obras pelos alunos; votação definitiva da obra.

❖ Essa oficina terá duração de uma hora-aula de 50 minutos, logo, quanto ao tempo destinado para cada etapa, recomenda-se:

- ✓ 1º passo → 10 minutos;
- ✓ 2º passo → 25 minutos;
- ✓ 3º passo → 15 minutos.

- ❖ Professor, mantenha-se imparcial para não induzir os alunos na seleção de alguma obra. Eles precisam sentir-se à vontade quanto à escolha do livro. O docente não pode demonstrar chateação, indignação ou qualquer outro sentimento que deixe o estudante incomodado com a seleção realizada.
- ❖ Caso ocorra um empate, o professor poderá proceder como na primeira oficina.

Depois do manuseio, procedeu-se à votação. Nessa ocasião, diferentemente do ocorrido na primeira oficina, cada votante teve direito a votar em apenas uma obra, uma vez que apenas uma seria selecionada para a realização da leitura. Com a contagem de votos, chegou-se ao seguinte resultado:

<i>Obras indicadas</i>	<i>Votos obtidos</i>
<i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> , de Rick Riordan.	9
<i>A menina que roubava livros</i> , de Markus Zusak.	17
<i>Crônicas na escola</i> , de Carlos Fialho.	0
<i>A bolsa amarela</i> , de Lygia Bojunga.	0
<i>Maldito sertão</i> , de Márcio Benjamin.	0

Com a apuração dos votos, os alunos escolheram a obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. Consciente ou inconscientemente, os estudantes contribuíram com o projeto ao selecionarem esse literato, visto que o próprio enredo dialoga com abordagem teórica, com o ato de ler e de formar leitores, o que coincidentemente ocorre na história retratada no livro.

Outra contribuição se trata de a obra apresentar um filme fundamentado nela, já que, em uma das oficinas - na quinta, para ser mais exato -, ocorrera a exibição de uma produção cinematográfica, a fim ampliar o interesse pela leitura.



Professor, caso a turma selecione uma obra literária que não possua um filme fundamentado nela, há duas possibilidades:



- ✓ incumbirá ao gestor da sala de aula pesquisar um longa-metragem ou uma série cuja abordagem seja similar à do livro selecionado;
- ✓ solicitar aos alunos indicações (filme ou série) que apresentem enredo similar ao do literato escolhido. Nesta possibilidade, o docente poderá ou selecionar o filme ou a série, já que os discentes já terão participado com indicações, ou ele poderá promover uma nova votação.

Caso ocorra um empate, o professor procederá com as possibilidades recomendadas na primeira oficina e até mesmo nesta oficina na definição do livro.

Após a votação, ainda restava alguns minutos para encerrar a oficina. Perguntei se a turma já tinha alguma impressão da obra, se já haviam assistido ao filme ou lido o livro. Duas alunas (uma do grupo “Winx” e outra do “Friends”) já possuíam o livro e já o haviam lido. Quanto à obra cinematográfica, a maioria respondeu que já assistira,

contudo, alguns fizeram a ressalva de que fazia um tempo, e não lembravam bem da história.

Oficina 3

Quem lê um pouco desperta o encanto

Para esta terceira oficina, foi pensada uma preparação dos alunos quanto a textos narrativos. Para tanto, entregou-se aos alunos um material impresso com quatro textos narrativos pertencentes a gêneros discursivos distintos, a saber:



“A garota da fotografia” (Conto de suspense de um autor desconhecido)



“O flautista de Hamelin” (Conto de fadas dos irmãos Grimm)



“A coruja e a águia” (Fábula de Monteiro Lobato)



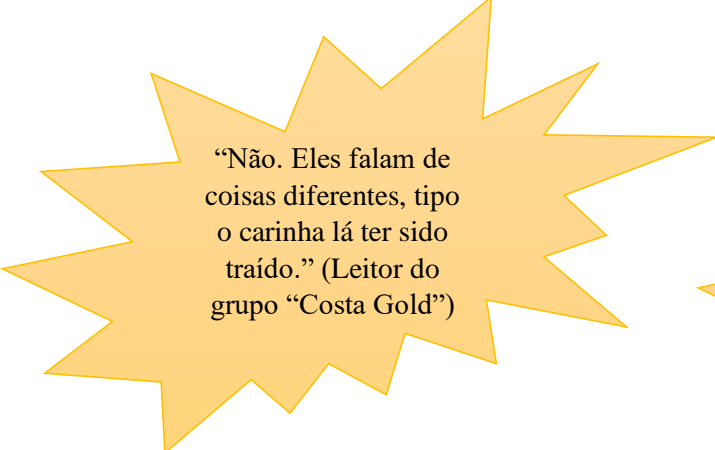
“Máquina moderna” (Anedota de um autor desconhecido)

Para a leitura, prontamente, alguns estudantes se manifestaram para ajudar, a saber, tratava-se de leitores dos seguintes agrupamentos: “Friends” e “Winx”. Após a

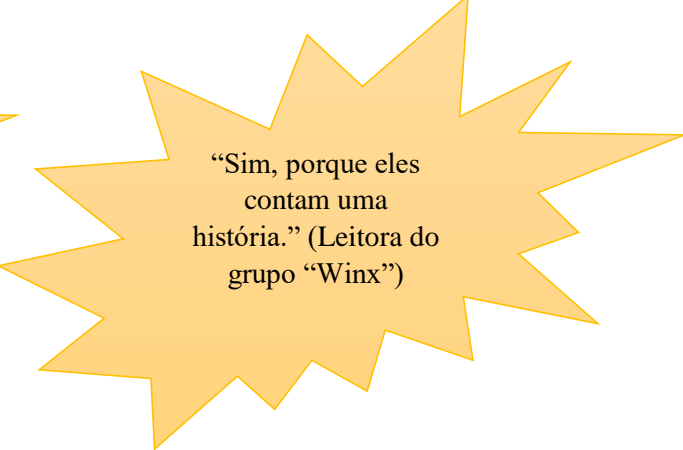
participação de leitores desse grupo, outros leitores também decidiram participar, no caso, foram componentes dos grupos: G.M., Costa Gold, Dead Rising e Costa Gold. Cada discente lia uma parte dos textos. As mais participantes foram as leitoras dos grupos “Friends” e “Winx”. Eu também me prontifiquei para a leitura e iniciei a leitura do primeiro texto selecionado pela turma para a leitura (“A garota da fotografia”). Essa participação colabora para a formação do leitor, o que ficou comprovado quando alguns estudantes ofereceram-se para auxiliar na leitura dos textos narrativos.

Além da motivação, outro objetivo proposto dessas leituras foi familiarizar os alunos de narrativas, por meio de um diálogo em que fossem ativados conhecimentos acerca desse tipo de texto. Para tanto, após a leitura, algumas perguntas foram realizadas. Observe alguns exemplos de respostas obtidas.

- Os textos possuem a mesma temática/abordagem? Quais são elas?

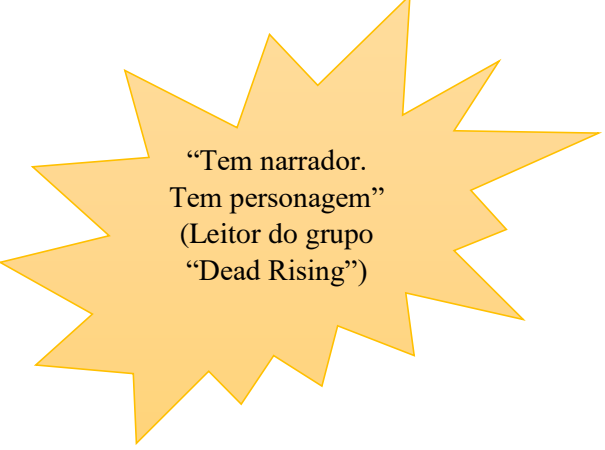


“Não. Eles falam de coisas diferentes, tipo o carinha lá ter sido traído.” (Leitor do grupo “Costa Gold”)

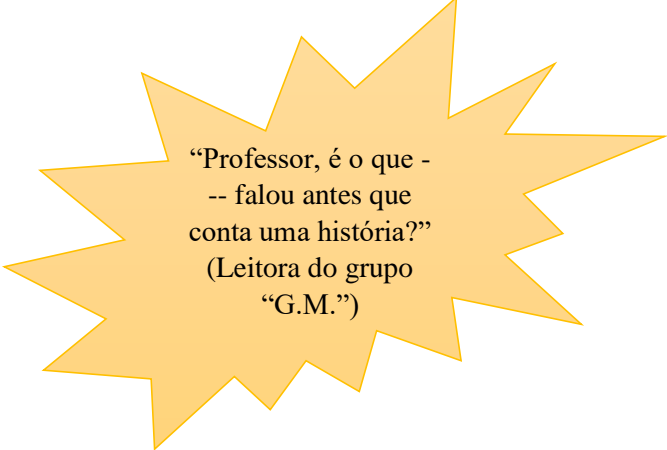


“Sim, porque eles contam uma história.” (Leitora do grupo “Winx”)

- A organização dos textos se assemelha. Em que eles se assemelham?



“Tem narrador. Tem personagem” (Leitor do grupo “Dead Rising”)



“Professor, é o que -- falou antes que conta uma história?” (Leitora do grupo “G.M.”)

Todas essas perguntas foram respondidas de forma correta.

- Esse modelo específico de texto é chamado de gênero discursivo. Para entender, responda aos encaminhamentos:
 - a) Quando se pretende preparar um alimento do qual se desconhecem os ingredientes e as medidas, o que se procura para se basear e poder cozinhar? (Uma receita).
 - b) Quando se pretende ficar informado sobre um acontecimento, o que se busca? (Uma notícia).
 - c) Quando a escola pretende informar aos pais um evento da escola, o que é entregue para que os alunos repassem aos pais? (Um aviso/comunicado).
 - d) Quando se é criança, os pais costumam ler um tipo de história para os filhos. Que histórias são essas? (Uma fábula / um conto de fadas).

➤ A receita, a notícia, o aviso/comunicado, a fábula, o conto de fadas e tantos outros são nomes dados a modelos específicos de textos, ou seja, são gêneros discursivos. Determinadas perguntas realizadas precisaram ser reconstruídas ou houve necessidade de um acréscimo de indagações, a fim de que os alunos pudessem ou entender a pergunta ou responder corretamente. Acompanhe os exemplos:

Pergunta Original (PO) e Pergunta Adicionada (PA)

- Qual a intenção de cada texto? (PO)
- O que vocês acharam do último texto que a gente leu? (PA)
- E sobre o primeiro texto que vocês escolheram ler, o que acharam dele? (PA)
- Vocês gostaram dos textos? (PA)
- Posso dizer que vocês se entreteram com os textos? (PA)

Resposta para a Pergunta Original (RPO) e Resposta para a Pergunta Adicionada (RPA)

- “Como assim, professor? Não entendi.” (RPO, leitora do grupo “#Énóis”)
- “Legal. Engraçado. Vou usar pra contar lá na rua.” (RPA, leitor do grupo “Costa Gold”)
- “Sim. Eu não conhecia nenhum deles, professor. Traz mais.” (RPA, leitora do grupo “G.M.”)
- “Que palavra é essa que o senhor disse aí?” (RPA, Leitor do grupo “Free Fire”)

Para a última pergunta, foi necessário esclarecer o que significa “entreter”. Após entenderem a palavra e responderem a todas as perguntas. Quatro grupos (G.M., #Énóis,

Dead Rising e Winx) utilizaram a nova palavra aprendida (“entreter”) para responder corretamente a pergunta original.

Pergunta Original (PO) e Pergunta Refeita (PR)

Os textos apresentados giram em torno sempre de um ou mais elementos que se envolvem nas ações principais da produção, praticando-as. Que elementos são esses? (PO)

Qual a denominação dada aos participantes dos textos? A denominação serve para os participantes dos quatro textos. (PR)

Resposta para a Pergunta Original (RPO) e Resposta para a Pergunta Refeita (RPR)

“O senhor quer que a gente diga o que acontece em cada história?” (RPO, leitora do grupo “Winx”)

“É pra gente dar nome às pessoas, é?” (RPO, leitora do grupo “#ranço”)

“Personagem.” (RPR, leitores de grupos diversos).

A refacção ou a adição de perguntas servirá para que os estudantes possam entender melhor o questionamento do docente bem como para manter a relação dialógica.



Professor, pensando na relação dialógica do projeto, promova uma votação rápida, para que os estudantes possam escolher por qual texto querem iniciar a leitura. Proceda de igual forma com os outros textos.

- ❖ Esta oficina pode ser estendida para dois horários geminados, caso o professor considere necessário, podendo, inclusive, trazer mais textos narrativos para a leitura.
- ❖ As perguntas apresentadas neste material são apenas para elucidação, logo, a alteração é possível bem como algum acréscimo.
- ❖ Quando os discentes não souberem a resposta, o professor pode respondê-las, mas não sem uma anterior tentativa de motivá-los a dar alguma resposta. De igual forma, o professor precisa interceder quando for respondido de forma equivocada.

Narravídeos

Na quarta oficina, oito vídeos foram selecionados. Contudo, não qualquer vídeo. A seleção reuniu produções audiovisuais curtas que, de alguma forma, contassem uma história (uma das características da narração). Os vídeos foram os seguintes:

Paródia da música “Despacito”, com Tirulipa e Whindersson.
Videoclipe da música “Sonhei que tava me casando”, de Wesley Safadão.
Trailer de “Terror na vila”, adaptação com cenas do seriado “Chaves”.
Coreografia da música “Amor falso”, de Aldair Playboy.
Cordel animado da música “Saga de um vaqueiro”.
Trailer do filme “Como eu era antes de você”.
Os barbixas, encenação de um debate político.
Episódio 1 do anime “Dragon Ball Heroes”.

Igualmente como se procedeu na Oficina 3, neste caso, precisa-se promover uma votação para decidir qual o primeiro a ser visualizado até o último. A ordem apresentada acima foi a selecionada pelos discentes. Fica a cargo do professor escolher os vídeos para exibição; e dos alunos, a sequência em que serão exibidos.

Ao longo da exibição dos vídeos, a turma se mostrou entusiasmada, em especial, quando eram vídeos com música. Uma leitora do grupo “#ranço”, inclusive, manifestou-se positivamente, ao afirmar que estava gostando daquela aula (oficina). Ela cantou todas as músicas que tocaram nas seguintes exposições: videoclipe da música “Sonhei que tava me casando”, de Wesley Safadão; coreografia da música “Amor falso”, de Aldair Playboy; cordel animado da música “Saga de um vaqueiro” (esta foi a mais cantada).

Nesta oficina de número 4, também foram realizadas perguntas aos estudantes, dando continuidade à ativação dos conhecimentos deles e para melhor domínio de textos narrativos (verbais e audiovisuais). Exemplos das perguntas feitas e das respectivas respostas foram:

- Em alguns vídeos, a representação auxilia na compreensão do que é cancionado. Quais são os vídeos?

“Professor, é pra dizer quais vídeo tem música, é?”
(Leitora do grupo “Porque eu te amei”)

“Só vale os que tem música no vídeo inteiro?”
(Leitora do grupo “Friends”)

- A coreografia (4º vídeo exibido) dá nome a uma sequência de movimentos sincronizados. Em relação ao que é exibido nos demais vídeos, qual denominação podemos dar a cada um deles?

“Desenho animado”
(Leitores da maioria dos grupos sobre o último vídeo exibido)

“Anime”
(Leitores do grupo “Dead Rising”)



- ❖ Para a última pergunta, houve duas respostas diferentes, mas as duas são possíveis. Em uma situação como essa ou similar a ela, é necessário fazer um esclarecimento para a turma, no caso, a denominação “anime” é mais específica e será empregada quando se tratar de um desenho de produção japonesa.
- ❖ Circunstância parecida pode ocorrer caso se use um cartum ou uma charge. O professor precisará intervir, com o objetivo de explicar a diferença entre os gêneros.

Nesta oficina, algumas perguntas também precisaram ser refeitas, a fim de que os alunos compreendessem o que o professor questionava e, conseqüentemente, dessem respostas possíveis para os questionamentos promovidos. Acompanhe uma situação.

Pergunta Original (PO) e Pergunta Refeita (PR)

- Alguns vídeos apresentados são recriações de obras já existentes. Quais são esses vídeos? (PO)
- Alguns vídeos se baseiam em outros que já existem, que já foram produzidos por alguém. Tratam-se, portanto, de uma releitura, de uma adaptação. Em quais vídeos, vocês encontram isso? (PR)

Resposta para a Pergunta Original (RPO) e Resposta para a Pergunta Refeita (RPR)

- “Professor, é pra responder se algum vídeo tem a ver com outro?” (RPO, leitor do grupo “Free Fire”).
- “É como se um vídeo tivesse parte de outro, é assim? (RPO, leitora do grupo “Winx”).
- “O de Tirulipa, aquele de Chaves e o do debate político lá. Chega, qual o nome?” (RPR, leitor do grupo “Dead Rising”).



Professor,
trabalhe um texto (verbal, não verbal, audiovisual) o qual seja uma releitura. Aproveite e explique para os discentes do que se trata. Durante a leitura da obra selecionada, uma dinâmica possível é a releitura de capítulo, parte ou seção.

Todas essas perguntas apresentaram respostas possíveis.

Veja outras perguntas realizadas.

- ❖ Em um desses vídeos, a representação não é uma encenação (personagens atuando). Do que se trata então?
- ❖ Alguns vídeos apresentam teor cômico. Quais são eles?
- ❖ Um desses vídeos com teor cômico possui também o propósito de criticar. Qual é o vídeo e o que ele critica?
- ❖ O que há em comum entre os vídeos exibidos (oficina 4) e os textos lidos (oficina 3)?

Luz, dialogismo, interação

Na oficina de número 5, foi a vez do filme homônimo da obra. Os alunos foram encaminhados à sala de vídeo da escola e receberam ao longo do filme pipoca, bolo e refrigerante. Contudo, esta oficina não se limitou apenas à observação do filme. Intervenções foram realizadas, visando ao dialogismo e à ativação - mais uma vez - do conhecimento. As intervenções foram necessárias também para explicar aos alunos todo o contexto da obra cinematográfica mas também do livro em que se baseou o filme.

Os alunos tiveram uma breve contextualização sobre a Segunda Guerra Mundial, abordando a duração (1939 a 1945), a invasão alemã à Polônia (fato desencadeador do conflito), a oposição entre Aliados (França, Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética) e Eixo (Itália, Japão e Alemanha), a figura de Hitler (Führer), o nazismo e o fascismo (doutrinas totalitárias lideradas respectivamente por Hitler e Mussolini), suástica (símbolo nazista), holocausto (genocídio cometido pelos nazistas, principalmente contra os judeus) e os atentados a Hiroshima e Nagasaki (aviões americanos lançaram bombas atômicas contra esses locais). Ao longo da explanação, os estudantes participavam ativamente com contribuições pertinentes.

⊕ “Professor, tem um canal no Youtube, canal nostalgia, que tem um vídeo que fala da 2ª Guerra, de Hitler.” (Leitor do grupo “Dead Rising”).

⊕ “Teve um negócio parecido aqui no Brasil: a ditadura.” (Leitor do grupo “Free Fire”).

⊕ “Esse holocausto aí, pode dizer que foi um preconceito, pode, hein? Tem como não.” (Leitora do grupo “#ranço”).

⊕ “Professor, tem aquele gesto também né, que eles cumprimentavam Hitler?!” (Leitora do grupo “G.M.”).

Além dessas intervenções abrihantadas pelos alunos, eles também mencionaram outras obras cujo enredo também envolve o período da 2ª Guerra Mundial:

- ❖ O menino do pijama listrado (Leitora do grupo “#Énóis”);
- ❖ O diário de Anne Frank (Leitora do grupo “Winx”);
- ❖ A vida é bela (Leitor do grupo “Dead Rising”).

No entanto, uma leitora do grupo “#ranço” chegou a questionar se o filme seria, de fato, exibido, pois considerou como muita perda de tempo toda a explicação. Ela afirmou ainda que tinha ido mesmo para assistir ao filme, não para ter aula de história na aula de português. Expliquei que aquela explicação era necessária para entender todo o contexto do enredo do filme e, portanto, não se tratava de uma perda de tempo, mas de um enriquecimento à oficina e mais uma aprendizagem para a turma.

Após a contextualização de todo o entorno da 2ª Guerra Mundial, deu-se início ao filme, regado a muita pipoca, muito bolo e muito refrigerante. Ao longo da exibição, os discentes realizaram alguns apontamentos a partir de determinadas cenas.

Cena dos livros queimados.

- "Isso daí, profê, me lembra o período da ditadura aqui, visse?! Vovó me falou de umas censura com artista. O senhor sabia?" (Leitora do grupo "Winx").

Cena da vistoria dos porões.

- Professor, o senhor sabe por que esse homem está olhando a casa deles? Eu sei eu. Eles dizem que é pra ver se serve, mas é nada, é nada. É pra ver se estão fazendo alguma coisa errada. Tô certo, tô certo? Ré. Bate, bate." (Leitor do grupo "Free Fire").

Na cena dos livros queimados, os estudantes foram indagados sobre o que representava para eles o fato de obras serem lançadas à fogueira. Entre as respostas dadas (inclusive uma que classificara os livros como “chatos” para terem sido atirados no fogo), dois grupos (Winx e Dead Rising) mencionaram a perda de conhecimento. Ambos os agrupamentos levantaram a hipótese de terem sido lançadas à fogueira obras que nunca leremos. Alguns ampliaram a discussão (grupo “G.M.”) indagando se, entre os humanos mortos durante a guerra, não haveria um com a possibilidade de trazer algo importante para a sociedade.

Nesse instante, remeti a outro filme que também se passa no contexto da 2ª Guerra Mundial: “O jogo da imitação”. O objetivo da alusão a essa obra cinematográfica foi tanto comprovar o que uma aluna abordou quanto mencionar Alan Turing, criador das

máquinas de Turing, que deram origem aos computadores atuais. Informei que Alan era homossexual, ou seja, ele pertencia a uma classe que também era perseguida pelo nazismo.

Alguns alunos seguiram o raciocínio e, imediatamente, observaram como a fala da colega do grupo “G.M.” era apropriada. Para os que não entenderam tão rapidamente os outros explicaram que, na perseguição aos homossexuais, se Alan Turing tivesse sido pego pelo exército de Hitler, não teríamos os computadores. Intervi, avisando que poderíamos ter sim, mas que a criação teria demorado mais a ser inventada por outro indivíduo.

Os estudantes solicitaram que víssemos o filme “O jogo da imitação”. Avisei que, após as oficinas, levaria a produção cinematográfica para que pudessem assistir.

Cena das palavras rabiscadas na parede.

- "Isso é legal. Bem que na escola poderia ter uma parede assim pra gente tudinho rabiscar. Dá essa ideia pro diretor, professor." (Leitor do grupo "Friends").

Cena dos cidadãos de Himmels no porão durante bombardeio.

- "Ei, devia dar pouco medo isso aí. Neguinho tudo trancado. Passava nada. Imagina uma porra dessa aqui no Brasil. E tem gente que quer. Foda, professor. Tu apoia isso? Serião mesmo. Apoia?" (Leitor do grupo "Costa Gold").

Já em relação à pergunta do aluno encaminhada ao professor, decidi passar a discussão para a turma sobre um cenário de guerra no Brasil e se eles gostariam da volta da ditadura militar. Integrantes do grupos “Z-Squad” e “Free Fire” afirmaram que gostariam de participar só para usar uma arma. Já as componentes do grupo “#ranço” disseram que não queriam, mas que, se algumas “rivais” participassem, elas ficariam felizes de “ver só a merda acontecer”. Essa foi a última participação dessa aluna, por ter-se transferido para outra escola.

A maioria se mostrou contra e justificou que já tinha ouvido falar ou que já tinha assistido algo a respeito. A integrante do grupo “Winx” tratou de expor algumas situações que a avó dela já havia mencionado. Outra aluna se posicionou dizendo que não queria de volta um país com censura nem com pessoas com medo de serem torturadas ou mortas. Uma componente do grupo “G.M.” perguntou se os colegas queriam ver algum amigo ou parente morto ou desaparecido. Essa pergunta encerrou a discussão.

Continuou-se, então, com a exibição do filme sem outras paradas, até a cena em que ocorre um bombardeio o qual mata os pais adotivos da protagonista e o melhor amigo dela. Nesse momento, algumas alunas lamentam e até choram pela morte do garoto. Chegam a perguntar se ele morreu de verdade. A resposta foi afirmativa.

Ao fim do filme, os discentes aplaudem a exibição, e alguns se mostram animados quanto à leitura da obra.



- ❖ O tempo inicialmente estipulado para essa oficina foi de três horários. Contudo, devido a todo o diálogo promovido (dúvidas, colocações, intervenções, pedidos), a oficina adentrou o intervalo, tomando-o quase que completamente (foram 11 minutos a mais, a duração do intervalo é de 15 minutos). Todavia, houve compensação para a turma, após combinado com a coordenação e com a direção.
- ❖ Professor, se, em alguma oficina, houver a necessidade de extensão, promova-a. Caso necessário, converse com os alunos, com a coordenação e com a direção para entrarem em um acordo, a fim de evitar algum problema ou prejuízo aos estudantes.
- ❖ Sempre deixe a turma ciente a respeito do que será realizado na oficina e quanto tempo, provavelmente, durará, inclusive com a ressalva de que poderá ocorrer o prolongamento, caso exista a necessidade. Como foco do trabalho, eles precisam ser orientados e mantidos bem informados.

Senta, que lá vem “A menina...”

Antes de começarmos a ler a obra *A menina que roubava livros*, perguntei à turma quem se voluntariava para auxiliar-me na leitura. De imediato, assim como na Oficina 3, uma integrante do grupo “Friends” e outra do grupo “Winx” se dispuseram para ajudar. Combinamos que, ao longo da leitura, o grupo que iniciasse o capítulo teria que lê-lo completo.

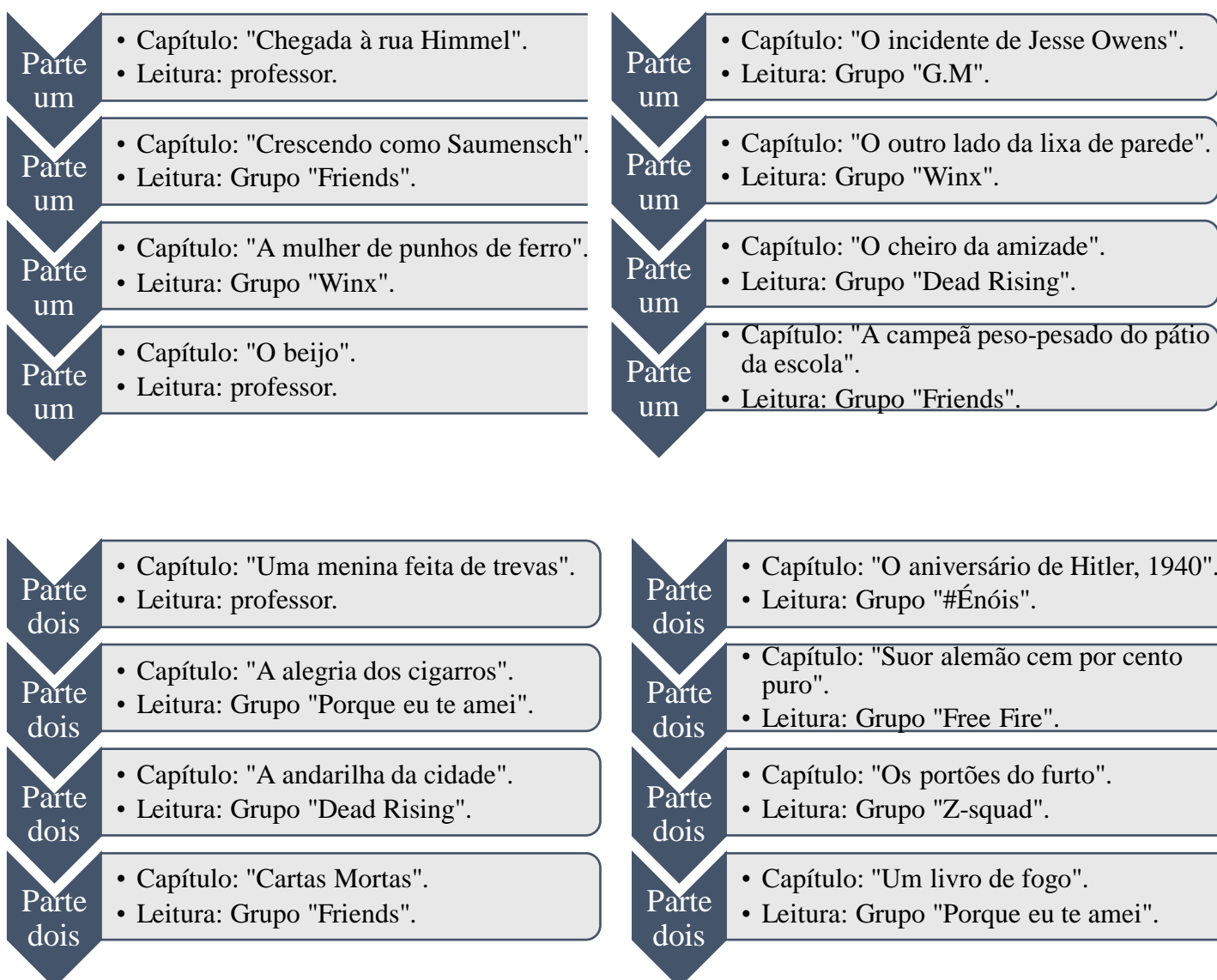
Também de igual forma como ocorreu na Oficina 3, enquanto líamos, outros leitores se predispuseram para a leitura. Alguns grupos leram apenas um capítulo, pois alegaram achar cansativo, outros leram vários capítulos. Contudo, não foram todos que participaram da prática leitora. Nenhuma das integrantes do grupo “#ranço” quiseram participar lendo, apenas acompanhavam a leitura.

A respeito do livro, vale um rápido esclarecimento sobre sua composição e sobre o procedimento de leitura do projeto. A obra possui dez partes, cada uma contendo oito capítulos. Além disso, há um prólogo intitulado “Uma cordilheira de escombros”, o qual é dividido em quatro seções: “Morte e chocolate”, “Ao lado da linha férrea”, “O eclipse” e “A bandeira”. Entretanto, o prólogo não foi lido em sala, em virtude da logística para as oficinas (nove no total), também por ter sido julgado por mim (professor) como desnecessário para a compreensão da obra. Há ainda a presença de um epílogo, cuja leitura também não realizada. Ao longo do projeto, a supressão do prólogo e do epílogo não demonstrou problema para o entendimento da obra por parte dos discentes.

Dessas dez partes, seis foram lidas no ambiente escolar, e quatro, em âmbito domiciliar. Quanto às seções um, dois e três, a leitura realizara-se nesta oficina de número 6, e foram lidas em sala. Já as três seções seguintes (quatro, cinco e seis) encaminharam-se para leitura dos alunos em suas residências, com retomada na Oficina 7. Assim como na oficina 6, as partes sete, oito e nove foram foco da Oficina 8, que se desenvolveu no espaço escolar, mas fora da sala de aula. Já quanto à última seção, a dez, orientou-se que se promovesse a leitura onde os estudantes residem. Usufruiu-se da parte dez na Oficina 9, a última do projeto.

Dito isso, partamos para a menina e para seus furtos. Para cada grupo, entregou-se um material com as partes um, dois e três, a fim de que pudessem acompanhar o texto e, obviamente, lessem-no. As seções lidas apresentam, respectivamente, os títulos: “O manual do cozeiro”, “O dar de ombros” e “Mein Kampf”.

Nesta oficina, a leitura de cada parte e dos respectivos capítulos ocorreu com uma ordenação, a qual não foi predefinida pelo professor. Em verdade, à medida que se lia a obra, os próprios grupos voluntariavam-se. E o objetivo era exatamente este: que os estudantes se sentissem à vontade quanto à prática leitora, despertando tanto o interesse quanto o prazer pela leitura. A sequência da leitura está exibida a seguir.



Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "A volta para casa". • Leitura: professor.
Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "A biblioteca do prefeito". • Leitura: Grupo "Winx".
Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "Entra o lutador". • Leitura: Grupo "Costa Gold".
Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "Os atributos do verão". • Leitura: Grupo "#Énóis".

Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "A lojista Ariana". • Leitura: Grupo "Dead Rising".
Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "O lutador, continuação". • Leitura: Grupo "Friends".
Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "Trapaceiros". • Leitura: Grupo "G.M.".
Parte três	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo: "O lutador, conclusão". • Leitura: professor.



Professor, não obrigue os alunos a lerem. O que é possível fazer ainda é solicitar a leitura, porém sem imposição. O interesse precisa partir do alunado, uma vez que, envolvido pelo prazer da leitura da obra, o leitor, voluntariamente, poderá disponibilizar-se para ajudar a ler.

- ❖ Como o projeto visa à formação do leitor, ofereça também a possibilidade de o estudante realizá-lo em espaço domiciliar. Portanto, não limite a leitura ao âmbito escolar.
- ❖ Ao longo da leitura, caso os leitores não desencadeiem nenhuma interação sobre os eventos da narrativa, indague-os, levante discussões que possam motivá-los. Lembre-se de que o projeto não visa apenas à leitura de uma obra, mas que essa prática se desenvolva por meio de uma relação dialógica.

No decorrer da leitura, promoveram-se alguns diálogos desencadeados pelo docente ou pelos discentes. A primeira pergunta surgiu quando apareceu o vocábulo *führer*. Uma integrante do grupo “#ranço” falou que nunca tinha visto a palavra. Imediatamente, boa parte da turma intercedeu afirmando que não era uma palavra do nosso idioma. A componente do grupo “#ranço” perguntou de qual língua era aquela palavra e o que ela significava. Para a primeira pergunta, vários colegas, novamente, responderam que se devia tratar de um vocábulo alemão, por referir-se a Hitler (o qual, vale informar, era austríaco, cuja língua oficial, entre outras, é a alemã), e por a história passar-se na Alemanha. Quanto à segunda pergunta, foi necessário realizar uma pesquisa via internet, chegando-se à tradução: líder.

Após isso, solicitei que os estudantes atentassem para uma passagem do texto: “Foi exatamente na hora em que me ajoelhei e extraí a alma do menino, segurando-a, amolecida, em meus braços inchados.” Afirmei aos alunos que esse trecho os ajudaria a descobrir quem narra o romance. E, então, questionei quem eles achavam que narra a história. Prontamente, diversos leitores, de novo, responderam corretamente a minha questão, no caso, a morte é a narradora.

A leitura parecia agradá-los, o que pode ser confirmado em decorrência de alguns grupos (Z-squad, Free Fire e #ranço) alegarem que estavam conseguindo entender o que era retratado na obra. Uma integrante do grupo “Winx” afirmou que a turma gostaria do livro e que ela mesma já havia lido anteriormente duas ou três vezes. Ela continuou ainda explicando que, apesar de existirem algumas diferenças entre o livro e o filme, este auxiliaria bastante na compreensão, porque os faria associar ao que é narrado.

Outros episódios chamaram a atenção dos estudantes, com destaque para alguns comentários.

Parte/Capítulo	Episódio/ Cena	Comentário
Parte um: “Chegada à rua Himmel”.	O primeiro livro roubado: “O manual do coveiro”.	"Logo de cara, assim, no primeiro capítulo, a doidinha rouba um livro! (risos)" (Leitor do grupo “Costa Gold”)
Parte um: “O beijo”.	Primeira vez que Rudy demonstra querer um beijo de Liesel.	“Profê, Rudy vai pedir demais beijo pra ela. O pobi!” (Leitora do grupo “Winx”)
Parte um: “O outro lado da lixa de parede”.	Hans Hubermann, pai adotivo, ajuda Liesel a aprender a ler.	“Acho muito fofo o pai dela ajudar ela. Meu pai fica direto fora de casa. Queria isso.” (Leitora do grupo “Porque eu te amei”).
Parte dois: “A alegria dos cigarros”.	Liesel conclui a leitura de seu primeiro livro.	“Profê, a primeira vez que eu terminei de ler esse livro quase chorei. Gostei tanto que li de novo e indiquei

		aqui pra gente ler. Tomara que o pessoal goste também.” (Leitora do grupo “Winx”)
Parte dois: “O aniversário de Hitler, 1940”.	Hans e Rosa Hubermann têm um filho (Hans Júnior) e uma filha (Trudy).	“Vixe, professor, no filme não lembro de passar o filho deles não. Só lembro da menina mesmo e do cara lá que chega na casa deles.” (Leitor do grupo “Dead Rising”)
Parte dois: “Os portões do furto”.	Liesel é orientada pelo pai sobre o sentimento de ódio dela pelo <i>Führer</i> .	“Olha aí, professor. O senhor lembra o que falei lá no filme, homi? Deus me livre viver num negócio desse. O cara pode falar nada. Deve ficar todo trancado. Nã, quero não! Doido quem quer. Falo mesmo.” (Leitor do grupo “Costa Gold”)
Parte dois: “Um livro de fogo”.	Liesel rouba o segundo livro: “O dar de ombros”.	“Ei, a menina é leve, é rápida. Daria certo no bagulho. Vou falar com meu pai pra aprender com ela. Aí os homi não prende ele.” (Leitor do grupo “Costa Gold”).
Parte três: “A biblioteca do prefeito”.	A menina passa a frequentar a casa do prefeito e a ter contato com Ilsa, a esposa dele.	“Professor, a menina teve sorte. Eu gosto muito de pegar livro na biblioteca daqui.” (Leitora do grupo “Friends”)
Parte três: “A lojista ariana”.	Liesel e Rudy dividem, de forma engraçada, um pirulito.	“Ah, eles são super fofis juntos. Não sei porque ela não lasca logo um beijão

		nele. Ele tá sempre junto com ela, pra no final acontecer aquilo. Ela dar um beijo só depois que o loirinho morreu, não dá. Dá não.” (Leitora do grupo “G.M.”).
--	--	---

Devido à extensão das partes do livro, não foi possível dialogar tanto. Inclusive, mostrou-se necessário não prolongar algumas discussões a fim de cumprir a duração estipulada para a oficina. Isso não significa que não foram promovidos diálogos. Eles, de fato, aconteceram e abrilhantaram a oficina, apenas não se desenvolveram pelo tempo pelo qual os leitores demonstravam interesse, isto é, ainda que os discentes estivessem entusiasmados, não foi possível alongar as discussões. Uma delas deu-se início após a fala (em negrito no quadro acima) de um dos leitores do grupo “Costa Gold”.

Após a declaração polêmica, alguns leitores dos grupos “Free Fire” e “Z-squad” entraram na discussão, mostrando-se mais favoráveis a uma postura mais rígida quanto à segurança. É válido mencionar que os estudantes, no deslocamento até a escola, sofrem com frequentes assaltos, e essa foi uma das pautas do diálogo desenvolvido. Todos os colegas da turma se envolveram na discussão. Todavia, já que muitas falas não abrangeram o conteúdo do livro, prefere-se não expô-las aqui. Portanto, como observei que a polêmica levava o diálogo para outras abordagens que não fosse a do livro, precisei interromper e dar fim a ela.

No entanto, vale mencionar que essa interrupção se tratou de uma exceção, visto que os demais diálogos desenvolvidos focaram em *A menina que roubava livros*. De qualquer modo, a pretensão de estabelecer uma relação dialógica por meio da leitura mostrou-se possível e eficiente, com base na elevada participação da maior parte da turma.

Ao fim desta oficina, distribuiu-se, para cada leitor, um material com as partes quatro, cinco e seis da obra *A menina que roubava livros*. Todos receberam o material, o qual foi encaminhado para leitura em ambiente doméstico. Eles foram informados de que a leitura integral dos capítulos seria importante para a dinâmica a ser desenvolvida na

oficina seguinte. Também lhes avisei que o grupo vencedor da dinâmica ganharia uma premiação, a qual não foi revelada nesta oficina.



Professor, permita que os alunos discutam, desde que de maneira respeitosa. Mas fique atento caso ocorra alguma ofensa ou se a discussão fugir do enredo da obra. Nessas circunstâncias, interfira e retorne à leitura do livro selecionado.

- ❖ Atenção para não tornar a oficina cansativa. Em razão disso, não organize um encontro com duração acima de três horas-aulas. Além disso, estimule os leitores a fim de promover

Oficina 7

Um “Bakh” com dinamismo

No fim da Oficina 6, toda a turma recebeu um material impresso com todas os capítulos das partes quatro, cinco e seis, a fim de que realizassem a leitura em casa e participassem, na Oficina 7, de uma dinâmica com perguntas, não apenas sobre essas partes da obra, mas sobre todos os capítulos já lidos até o momento.

Antes de a dinâmica ter início, indaguei a respeito de quem havia realizado a leitura em casa. Informei que seria importante eles falarem a verdade, até por não haver qualquer tipo de “punição” a quem não tivesse lido. E o resultado obtido está disposto no quadro a seguir.

Grupos	Situação
G.M.	As duas integrantes afirmaram ter lido.
Z-Squad	Os dois integrantes afirmaram não ter lido.
Friends	Apenas uma integrante afirmou ter lido.
Free Fire	Os três integrantes afirmaram não ter lido.
#Énóis	Duas integrantes afirmaram ter lido, mas uma informou que lera apenas duas partes, não as três.

Dead Rising	Os três integrantes afirmaram ter lido.
Costa Gold	Os três integrantes afirmaram não ter lido.
#ranço	As duas integrantes afirmaram não ter lido.
Winx	As duas integrantes afirmaram ter lido.
Porque eu te amei.	Uma das integrantes afirmou ter começado a leitura e terminado a parte quatro. As outras duas integrantes afirmaram não ter lido.

Dos 27 estudantes da sala, nove afirmaram ter lido (entre eles, duas alunas afirmaram não ter finalizado a leitura). Já 18 alunos afirmaram ter lido nenhuma página do material. Integrantes dos grupos “Z-Squad” e “Free Fire” reclamaram alegando que se tratava de muitas páginas para ler. A aluna do grupo “Friends” intercedeu, nesse momento, alegando que a leitura era boa e de fácil compreensão.

Ainda antes do início da dinâmica, retomaram-se abordagens de destaque em cada uma das partes. Nesse momento, predominou-se a intervenção do professor como uma forma de revisão acerca da leitura para casa.



Ao longo da revisão, a fim de que eles soubessem o que acontecia de importante em cada parte e em cada capítulo, solicitou-se a cada grupo que dissesse algum acontecimento mencionado o qual chamara a atenção deles. Foram obtidos os seguintes resultados:

•"A coragem da família de Liesel de deixar um garoto judeu ficar na casa deles, podendo morrer. Qual o nome lá da família mesmo, hein profê?"

Winx



•"A amizade entre a menina e o rapaz lá que chegou na casa deles."

G.M.



•"O rapaz ter vomitado depois de comer a sopa da mulherzinha lá. Devia tá pouco ruim. E sopa de ervilha ainda mais, homi."

Costa Gold



•"As leseira do amigo de Liesel. Só fez coisa que se prejudicou. Boy burro."

Dead Rising



•"A parte de pintarem as paredes. Pedi a meus pais pra ver se tem como fazer isso em casa. Sempre achei *mec*."

Friends



•"Homi, professor, esse negócio de militar e tal, acho muito pau. Bem feito pro menino ter sido obrigado a entrar. Ele é muito leso."

Free Fire



•"A gente sabe não, professor. Pode ser a mesma coisa dos boy ali." (O integrante do grupo se referiu à resposta dada pelo "Free Fire").

Z-squad



•"Ahh, achei bonitinho o menino ter ido buscar no lago o livro pra ela. Queria que um menino ali fosse atencioso comigo assim."

Porque eu te amei



•"Sei lá. A visita do policial na casa da menina que pegava os negócio do povo. O senhor entendeu."

#Énóis



O grupo “#ranço” não quis responder, dizendo que, como não tinha lido em casa, também não viu nada de interessante no que eu havia resumido, por isso, preferia não falar. Ainda aconselhei que elas poderiam fazer como o “Z-squad”, o qual concordava com a resposta do “Free Fire”. Mesmo assim, elas se mantiveram neutras e pediram que eu começasse logo a dinâmica, pois queriam ganhar a premiação.

Um elemento que cabe elucidação é acerca do termo “mec”, utilizado por uma leitora do grupo “Friends”. Ela é carioca e, para qualificar a ideia de destinar uma parede para pintura e/ou rabiscos, usufrui dessa expressão. A gíria é um qualificador positivo, com sentido, no contexto, de que se trata de algo muito agradável, bastante prazeroso.



Professor, como o projeto visa à formação do leitor, essa prática também precisa estender-se ao ambiente doméstico. Logo, selecione alguns capítulos para que eles possam ler em casa e, depois, retome em sala de aula.

- ❖ É possível que os alunos não realizem a leitura em casa. Pensando nisso, elabore um resumo caso haja a necessidade de inteirá-los acerca dos fatos narrados. Como a participação deles é essencial, é necessário que eles tenham conhecimento de todos os acontecimentos da obra, até para a continuidade do projeto. Contudo, não os avise a respeito disso, haja vista a possibilidade de eles não realizarem a leitura, dado que o professor trará um resumo para a turma.
- ❖ Após a contextualização, não deixe de motivá-los acerca dos eventos retomados. Questione-os, em relação aos fatos narrados, sobre o que chamou a atenção deles, por exemplo.

Com a finalidade de entusiasamá-los, promoveu-se uma dinâmica (jogo de pergunta e resposta) na qual os grupos se enfrentaram e foi atribuída uma premiação aos vencedores. Esse prêmio foram tortinhas de ninho para cada leitor(a) do agrupamento ganhador. Para os demais, também houve um ganho, quem não venceu a gincana recebeu pirulitos. Vale esclarecer que a escolha dessa guloseima se deu devido ao episódio em “A menina que roubava livros” no qual Rudy e Liesel dividem um pirulito, revezando-se em chupadelas.

Para a dinâmica tomar um bom rumo, sem dúvidas, problemas e/ou discussões, algumas informações foram dadas aos grupos a respeito do andamento da recreação e dos procedimentos a que cada agrupamento deve obedecer. As orientações foram:

- 1) não pode haver desrespeito entre os grupos;
- 2) em caso de ofensa, o grupo é advertido, e, na reincidência, ocorrerá perda de pontuação, se o grupo já houver pontuado;
- 3) a comemoração e o choro são livres;
- 4) cada grupo deve confeccionar, com folha de caderno ou outro material de fáceis obtenção e acesso, uma placa com as letras “a”, “b”, “c” e “d”;

- 5) cada grupo precisa escolher um porta-voz, responsável por expor a resposta de cada questão;
- 6) respostas dadas por outros membros dos grupos não serão aceitas;
- 7) os grupos não podem mudar de resposta;
- 8) para cada pergunta, são cronometrados 30 segundos;
- 9) ao fim do tempo previsto, os porta-vozes precisam levantar imediatamente a placa com a letra que indicar a resposta dada pelo grupo;
- 10) todos os grupos que acertarem as questões ganharão um ponto;
- 11) a pontuação não será dada por ordem de resposta, ou seja, o fato de um grupo responder primeiro não significa que apenas ele receberá a pontuação em caso de acerto;
- 12) um grupo não pode “colar” a resposta do outro, sob pena de não ser atribuída a pontuação, em caso de acerto;
- 13) se houver reincidência da “cola”, o grupo perderá um ponto, se houver pontuado;
- 14) será considerado vencedor o grupo que pontuar mais;
- 15) em caso de empate, todos os membros dos grupos serão premiados.

Apesar da grande quantidade de orientações, elas são necessárias a fim de manter a organização da dinâmica e assegurar uma competição saudável. Vale registrar que nenhum grupo “colou” a resposta de outro. Cada um demonstrou autonomia para responder às questões desenvolvidas.

Ao longo da disputa, alguns grupos se mostraram mais competitivos, o que despertou esse sentimento nos demais colegas. Inicialmente, os leitores do “Free Fire” e do “Z-squad” foram os responsáveis por acirrarem os ânimos dos demais colegas. Eles começaram a discutir acerca de quem havia respondido primeiro.

Aguardei até a terceira pergunta para averiguar se parariam com a discussão, haja vista ter ocorrido a orientação de que quem acertasse pontuaria. Ao chegar à questão mencionada, eles ainda discutiam. Provavelmente, não deveria ter esperado até a terceira pergunta, pois, aparentemente, isso motivou as outras equipes. À vista disso, precisei intervir para lembrá-los do item de número 11. Outro fator que possivelmente colaborou para essa discussão foi a falha de não ter ficado exposto para as equipes as regras. Limitei-me a lê-las.

Os estudantes não mais estabeleceram discussão sobre isso, porém passaram a zombar dos grupos que erravam. No entanto, toda a zombaria não ocorreu por meio de ofensas, mas com gritos, assobios, gargalhadas e apontamentos com o dedo indicador.

Ao longo da competição, se, por um lado, a cada acerto, os discentes comemoravam com os membros de sua equipe, por outro lado, a cada erro, havia lamentos. Essa lamentação, todavia, tornou-se um problema quando alguns grupos notaram que mais erravam do que acertavam as questões. Diante disso, para manter a motivação, tomei uma decisão: os grupos que não se lograssem vencedores ganhariam as guloseimas a partir da quantidade de acertos, assim, quanto mais perguntas certas, mais pirulitos ganhariam. Essa atitude, felizmente, mostrou-se positiva e eficaz: as equipes que começaram a demonstrar desinteresse devido à maior quantidade de erros do que de acertos voltaram a concentrar-se na dinâmica.

A gincana foi elaborada com um total de quinze perguntas e prolongou-se por dois horários (aulas geminadas) de 50 minutos cada. Os questionamentos foram organizados em powerpoint e projetados no quadro. Apesar de ser realizado no turno vespertino, a iluminação do sol não atrapalhou a visualização das questões.



Professor, existe a possibilidade de a disputa desenvolvida concentrar-se em alguns grupos os quais passarão a acertar mais. Nessa ocasião, o docente precisará manter-se atento quanto às demais equipes, uma vez que elas podem demonstrar desestímulo.

- ❖ Caso o professor observe que, ao longo do processo, alguns alunos demonstrem desinteresse quanto à dinâmica desenvolvida, será necessário que o docente interceda de alguma maneira, a fim de que seja recuperada a motivação desses estudantes.

Quanto ao desempenho de cada equipe, uma delas (“Winx”) começou bem, com o acerto de várias perguntas, logo, ficando à frente das demais. Porém, a partir da questão de número 9, a performance desse grupo caiu, o que colaborou para que outros agrupamentos encostassem em quantidade de pontos, e que uma das equipes ultrapassasse

a das “Winx”, a saber, o grupo denominado “#Énóis”. A apuração (perguntas, grupos pontuados) estão expostos a seguir.

<i>QUESTÕES</i>	<i>GRUPOS PONTUADOS</i>
1	Winx, Friends, Dead Rising, Porque eu te amei.
2	G.M., Z-squad, Friends, Free Fire, Dead Rising, Winx.
3	G.M., Winx, Z-squad, Free Fire, #Énóis, Costa Gold.
4	Todos.
5	Friends, Winx, #Énóis, Costa Gold.
6	Friends, #Énóis, Free Fire, Dead Rising.
7	Todos.
8	Todos.
9	#Énóis, Porque eu te amei.
10	Friends, Dead Rising, Porque eu te amei.
11	Free Fire, #Énóis.
12	Todos.
13	G.M., Z-squad, Friends, #Énóis.
14	Friends, #Énóis, Dead Rising, Porque eu te amei.
15	G.M., Friends, #ranço.

RESULTADO	
#Énóis	11
Friends	10
Dead Rising	9
G.M.	8
Winx	8
Porque eu te amei	8
Z-squad	7
Free Fire	7
Costa Gold	6
#ranço	5

Com o término da dinâmica, as leitoras do grupo “#Énóis” receberam tortinhas de ninho e as outras equipes ganharam guloseimas de acordo com a quantidade de pontos obtidos. Os pirulitos foram divididos entre os integrantes, assim como o fizeram as personagens Liesel e Rudy com um pirulito que dividiram por chupadelas (dez para cada). A experiência foi bastante proveitosa, pois, mesmo com apenas uma equipe se sagrando vencedora, todos elogiaram a oficina e solicitaram mais encontros dessa forma, ou seja, regados a muitas gulodices. Claramente, o interesse deles estava na tortinha de ninho, tendo em vista a exigência de que, se houvesse outra dinâmica, a premiação para o ganhador deveria repetir-se.

Oficina 8

Cantinho da leitura

Na Oficina 8, mais uma vez, a leitura foi promovida em ambiente escolar. Todavia, diferentemente da oficina de número 6, esta não se limitará ao espaço da sala de aula. Em verdade, este encontro foi dividido em dois momentos:

- ⊕ leitura das partes e dos respectivos capítulos, em outras ambientações da escola;
- ⊕ momento em sala para um dinâmica com palavras-cruzadas e caça-palavras.

Como foram destinadas três horas-aulas (50 minutos cada) para esta Oficina 8, elas ficaram divididas da seguinte forma: duas para a leitura do texto; uma para a dinâmica. Antes de a leitura ser iniciada, os grupos receberam um material contendo as partes sete, oito e nove da obra *A menina que roubava livros*. Na ocasião, a turma foi alertada de que não haveria uma retomada dos fatos presentes nas partes recebidas (o que havia ocorrido, por necessidade, na oficina anterior) e de que eu havia anotado alguns eventos importantes na narrativa e perguntaria sobre eles nas “visitas” aos agrupamentos.

Após a entrega, os leitores foram orientados acerca de que a oficina seria dividida em dois momentos. Depois de informá-los, pedi que eles se encaminhassem para localidades da escola onde eles se sentissem confortáveis para realizar a leitura das partes recebidas. Porém, para eu conseguir observá-los em um único campo de visão, solicitei

que não ficassem em lugares muito distantes nem escondidos, no intuito de que eu pudesse auxiliar e acompanhar, com mais eficiência, a leitura.

Uma leitora do grupo “#ranço” questionou a respeito da possibilidade de alguns grupos se juntarem para lerem. Respondi que não havia problema desde que os integrantes de cada agrupamento não se desvinculassem. Com essa permissão, todos os leitores se reuniram em conjuntos maiores. Na ocasião, eles se organizaram da seguinte maneira:

- G.M., Friends e Winx;
- Free Fire, Z-squad e Dead Rising;
- #Énóis e Porque eu te amei;
- #ranço e Costa Gold.

Os grupos direcionaram-se aos espaços da escola e concentraram-se em três ambientes: na biblioteca da escola, nas mesas da cantina e sob uma árvore, embaixo da qual há alguns bancos. O propósito de deixá-los se juntarem, mais uma vez, foi garantir a relação dialógica do projeto, assim, espera-se que eles dialoguem com os colegas, de seu grupo ou não, sobre a obra, afinal, eles podem compartilhar saberes e compreensões enquanto leem. Já permitir que eles leiam por si sós, a finalidade se trata de trabalhar a autonomia deles. Por mais que eu os observasse e averiguasse se realmente leriam, os leitores estavam mais livres para seguirem os próprios ritmos de leitura.

Durante a leitura, assim como se procedeu na Oficina 6, promoveram-se alguns diálogos desencadeados pelo docente ou pelos discentes.



Parte 7

- A generosidade de Hans.
- "Esse pai adotivo é certinho demais. Sou fã dele. Quero ser assim quando crescer. (risos)" (Leitora do grupo "G.M.").



Parte 7

- A atitude de Rudy em sabotar a si mesmo.
- "Professor, esse Rudy tem problemas. Que boy mané. Por que danado ele fez isso? Ele ia ganhar." (Leitor do grupo "Free Fire")



Parte 7

- O porão e a leitura de Liesel de "O assobiador".
- "Professor, rapaz, Rudy pode ser bom. Beleza. Mas prefiro Liesel. Ela é danada, é desenrolada." (Leitor do grupo "Z-squad").



Parte 7

- A bondade de Hans e a punição.
- "Eu lembro dessa parte no filme do Hans com os militares. Tô lembrando de muita coisa quando leio." (Leitora do grupo "G.M.").



Parte 7

- Paz.
- "O filme ajudou. Facilitou a leitura. Fiquei imaginando Max indo embora agora." (Leitora do grupo "Porque eu te amei")



Parte 8

- Hans recebe uma carta para alistar-se no exército alemão.
- "Profê, eu achei bem feito pra Hans. Max foi embora por causa que Hans foi ajudar lá o judeu na frente dos militares." (Leitora do grupo "#Ênóis").



Parte 8

- Hans Hubermann vai servir ao exército de Hitler.
- "Eu fico pensando eu indo servir o exército. Nã. Se não fosse obrigatória, nem iria. O senhor serviu?" (Leitor do grupo "Dead Rising").



Parte 8

- Liesel e Rudy, corajosa e imprudentemente, alimentam os judeus presos.
- "Professor, esses dois são doidinhos." (Leitora do grupo "Friends")



Parte 8

- "A sacudidora de palavras".
- "Professor, nem tudo tinha no filme, né? Porque não lembro dessa historinha aqui, não." (Leitor do grupo "Z-squad")



Parte 9

- A sorte de Hans Hubermann.
- "Professor, que velho cagado da porra. Se ele não tivesse trocado de lugar, tinha morrido." (Leitor do grupo "Free Fire").



Parte 9

- Liesel e Rosa recebem uma carta avisando sobre a volta de Hans.
- "Essas duas, sei não. O velho lá vai voltar com a perna arreventada, e elas comemorando." (Leitora do grupo "#Ênóis").



Parte 9

- Hans volta para casa.
- "Profê, até eu já tava com saudades de Hans com Liesel e de Rosa brigar com ele." (Leitora do grupo "Winx").

De modo geral, nesse primeiro momento da Oficina 8, o resultado foi positivo. Apenas um conjunto precisou de maior atenção, a saber, a reunião dos grupos “Costa Gold” e “#ranço”. Eles não realizaram a leitura completa de nenhuma das partes e não souberam responder às perguntas que realizei. A maior parte do tempo conversaram. Somente aparentavam estar lendo quando percebiam que eu os observava ou quando me aproximava deles.

Quanto aos demais conjuntos, eles permaneceram boa parte do tempo sentados e concentrados na leitura. O grupo “Dead Rising”, inclusive, parece ter influenciado positivamente os grupos “Z-squad” e “Free Fire”, pois participaram mais e até fizeram comentários.

Já em relação aos dois conjuntos formados por grupos de meninas, também não houve problema. Elas focaram na leitura e também participaram quando solicitado. O conjunto formado pelos grupos “G.M.”, “Friends” e “Winx” fez uma reclamação construtiva quanto à oficina: afirmaram que o tempo era curto para ler tudo, por isso, tiveram de fazer uma divisão na qual cada agrupamento lia uma parte e contaria para as outras o que aconteceu, dessa forma, todas saberiam o que aconteceu. As meninas me informaram que se dividiram da seguinte maneira:

Grupo	Parte responsável pela leitura
G.M.	Parte sete
Friends	Parte oito
Winx	Parte nove

Até considerei boa, de início, a ideia, tanto que a levei aos demais conjuntos. Contudo, depois, alertei a elas que havia um problema nessa divisão. As responsáveis pelos capítulos das seções oito e nove poderiam não entender alguma passagem do texto, por provavelmente perder um fato importante para uma ocorrência subsequente. De imediato, como já lera outras vezes a obra, a leitora do grupo “Winx” avisou que explicaria para as colegas, caso não entendessem algo. Ela também disse que preferiu ficar com a nona parte, em razão das experiências anteriores com a leitura do livro.

Terminadas as duas horas-aulas, apenas um conjunto havia finalizado a leitura das três partes (“G.M.”, “Friends” e “Winx”). Os demais falaram que precisaram pular alguns

capítulos ou lê-los de maneira incompleta. Mesmo assim, procedemos ao segundo momento, no qual retorna à sala de aula.

Para o segundo momento, cada grupo recebeu um material impresso, cuja frente apresentava uma palavra-cruzada e cujo verso apresentava um caça-palavras. A palavra-cruzada devia ser preenchida com 11 vocábulos (sendo dois deles para o número 1, com um vocábulo na vertical e outro na horizontal), todavia o décimo estava com a quantidade de letras errada, o que foi avisado aos alunos, os quais, portanto, só preencheriam os outros nove casos. Já o caça-palavras não apresentou falha e estava composto por treze vocábulos.

A dinâmica foi desenvolvida com a participação da turma toda. Essa recreação, diferentemente da desenvolvida na Oficina 7, não teve como fim um grupo vencedor. O propósito era tão somente a participação deles. Ainda os informei sobre um lanche (chocolate) e também deixei claro que todos receberiam quando terminasse a oficina, independentemente da quantidade de acertos ou de participações, afinal, não se tratava de uma premiação aos ganhadores. Alguns chegaram a perguntar-me sobre as regras, conforme ocorreu na Oficina 7. Entretanto, respondi que não haveria regras, dado que o objetivo não era criar uma disputa nesse segundo momento.

Na palavra-cruzada, eu lia o enunciado, e os leitores precisavam responder-me. Entre os vocábulos, os grupos que primeiro deram as respostas corretas para cada enunciado estão expostos no quadro a seguir.

Enunciado	Grupo
1 (<i>vertical</i>)	Z-squad
1 (<i>horizontal</i>)	Free Fire
2	Winx e Dead Rising
3	Friends e Dead Rising
4	Winx e Friends
5	Winx
6	G.M.
7	Dead Rising
8	Todos os grupos
9	Winx

Coincidentemente ou não, os grupos “#ranço” e “Costa Gold” acertaram apenas a última pergunta, a qual, todavia, dispensava a leitura dos capítulos para saber a resposta correta. O enunciado e o respectivo vocábulo eram:

- substantivo feminino para quem rouba algo (enunciado);
- ladra (vocábulo).

No preenchimento da palavra-cruzada, tudo transcorreu de modo mais tranquilo. O que não se manteve para o caça-palavras. Por algum motivo, os mesmos grupos (Free Fire e Z-squad) que iniciaram uma disputa para responder primeiro na Oficina 7, começaram a fazê-lo novamente, mesmo eu tendo alertado que toda a turma ganharia os chocolates. Perguntei o porquê daquilo, visto saberem que todos receberiam o “agrado”. Obtive como resposta que era simplesmente por competição e para que eu observasse que eles estavam, de fato, participando. Como não houve insultos, permiti que eles permanecessem com aquela disputa.

No entanto, após a liberação, os outros grupos passaram a competir também, alguns, inclusive, enunciando as palavras antes mesmo que eu lesse os enunciados. Diante disso, apenas chamei atenção para que me deixassem, ao menos, terminar de ler o enunciado, o que não foi cumprido em todos os casos. Eles até se antecipavam e começavam a procurar outras palavras ainda não perguntadas. O importante é que a maioria dos leitores se envolveu bastante. A exceção se fez por parte novamente dos grupos “#ranço” e “Costa Gold” que pouco participaram.

No caça-palavras, dois registros foram feitos: quem enunciava primeiro o vocábulo; quem encontrava primeiro o vocábulo no diagrama. E o resultado encontra-se no quadro a seguir.

Enunciado	Enunciação do vocábulo	Encontro do vocábulo
1	Dead Rising	Free Fire
2	#Énóis	Z-squad
3	#Énóis	Friends
4	Winx	Free Fire
5	Todos	G.M.
6	G.M.	G.M.
7	Z-squad	#Énóis

8	Free Fire	Free Fire
9 (primeira palavra)	Todos	Todos
9 (segunda palavra)	Todos	Todos
10	#Énóis	Z-squad
11	Todos	Todos
12	Dead Rising	Dead Rising

Finalizadas as duas dinâmicas, conforme prometido, todos receberam chocolate. Levei duas caixas de marcas distintas e permiti que fossem escolhendo. Avisei que como todos os meninos eram cavalheiros, as meninas escolheriam primeiro. O que não foi bem aceito por eles, mas ainda assim procedi dessa forma.

Após a escolha dos chocolates, toda a turma recebeu um material contendo a parte dez (última) da obra, a qual serviu para a nona e última oficina. Ao fim desta Oficina 8, clamei para que eles não faltassem, que todos se fizessem presentes na oficina de número 9 e que não esquecessem o material entregue, já que seria a última do projeto. Eles me confirmaram que viriam.



Professor, a fim de eles desenvolverem a autonomia quanto à prática leitora, designe, pelo menos, um capítulo para que leiam sozinhos na escola, mas não deixe de supervisioná-los. É importante que entendam sua preocupação com eles.

- ❖ Ainda que já tivesse a experiência na Oficina 6 em relação ao curto tempo para realização da leitura de tantas páginas e de tantos capítulos, não os alterei, visto que já estava todo o projeto definido. No seu caso, professor, não cometa o mesmo erro que cometi. Contudo, não aconselho aumentar a duração da oficina sob risco de enfadar os leitores. Preferencialmente, reduza a quantidade de páginas/capítulos lidos.

Louca imaginação

Para a Oficina 9, os discentes receberam, no encontro anterior, um material com a última parte da obra e com os respectivos capítulos. Após a entrega, solicitei aos leitores que lessem o texto em ambiente domiciliar. Entretanto, alertei-os de que, diferentemente do que foi desenvolvido na Oficina 7, a leitura da parte dez não seria utilizada para uma gincana.

No início da Oficina 9, notei que nenhuma integrante do grupo “#ranço” estava presente. Os demais grupos foram atenciosos e estavam completos. Procedi, então, conforme fiz na oficina de número 7: perguntei quem havia realizado a leitura e solicitei que fossem sinceros na resposta, pois não haveria punição. A maior parte afirmou ter lido, como comprova a seguir.

Grupos	Situação
G.M.	As duas integrantes afirmaram ter lido.
Z-Squad	Apenas um integrante afirmou ter lido.
Friends	As três integrantes afirmaram ter lido.
Free Fire	Os três integrantes afirmaram não ter lido.
#Énóis	As três integrantes afirmaram ter lido.
Dead Rising	Os três integrantes afirmaram ter lido.
Costa Gold	Os três integrantes afirmaram não ter lido.
#ranço	As integrantes não estavam presentes.
Winx	As duas integrantes afirmaram ter lido.
Porque eu te amei.	As três integrantes afirmaram ter lido.

Dos 27 estudantes da turma, 25 estavam presentes, dos quais 17 afirmaram ter lido. Já 8 alunos afirmaram ter lido nenhuma página do material. Após esse resultado, vale a comparação entre a quantidade de alunos que realizaram a leitura requisitada para usufruto na Oficina 7 com a quantidade de estudantes que leram o texto requisitado para

utilização na Oficina 9. Os quadros a seguir ilustram um comparativo positivo para o projeto.

Leitura (Oficina 7)	
<i>Alunos presentes</i>	27
<i>Leitura realizada</i>	9 alunos (sendo duas leituras incompletas)
<i>Leitura não realizada</i>	18 alunos

Leitura (Oficina 9)	
<i>Alunos presentes</i>	25
<i>Leitura realizada</i>	17 alunos (todos com leituras completas)
<i>Leitura não realizada</i>	8 alunos

Depois do levantamento de quantos discentes leram ou não o texto, expliquei para eles o que deveria ser produzido nesta oficina de despedida. Os leitores foram orientados a criarem uma releitura para a obra *A menina que roubava livros*. Para esta releitura, foi explicado que eles deveriam alterar o fim da história lida ao longo de todo o projeto. O final criado precisava ser conforme eles gostariam que tivesse acontecido na obra. Mesmo os grupos que não leram o texto conseguiriam produzir a releitura, haja vista que assistiram ao filme. Após essa explicação, os leitores tiraram algumas dúvidas das quais duas se destacaram.



Com as perguntas feitas, ficou combinado que seria suficiente uma produção por grupo e que os estudantes poderiam elaborar a releitura em forma de desenho, em forma de quadrinhos ou de tirinhas (informação que já estava prevista para ser dada, mas um grupo a antecipou).

Para produção e entrega do trabalho, os discentes tiveram uma hora-aula de 50 minutos. No entanto, apenas dois grupos terminaram dentro desse tempo, a saber: Free Fire e Costa Gold. Não foi possível, no dia, alongar a duração para mais uma aula de 50 minutos, tendo em vista que a escola se encontrava em período de avaliação. Diante disso, os demais agrupamentos perguntaram sobre a possibilidade de entregar a releitura em outra aula. Combinamos um prazo de uma semana, mesmo assim, somente mais um grupo entregou: G.M.

Ao fim da Oficina 9, agradei aos leitores por toda a compreensão, por toda a atenção, por todo o cuidado, por todo o tempo proporcionado, enfim, por toda a participação deles. Solicitei a eles um abraço como um gesto meu de agradecimento, e eles prontamente atenderam a meu pedido.

Ao fim do projeto, vale uma análise. Ainda que apenas três grupos tenham produzido a releitura, isso não significa que o resultado foi negativo, uma vez que o objetivo nunca foi essa produção. Ela, em verdade, é somente uma atividade que faz parte de uma oficina entre nove desenvolvidas. Além disso, a partir de todo o material exposto neste caderno é possível comprovar tanto a extensa participação do alunado quanto aquisição do prazer pela leitura, o que se constata mediante o quadro já apresentado nesta Oficina 9 em comparação com o quadro da Oficina 7.



Professor, ao fim da última oficina, não se esqueça de agradecer aos alunos acerca da participação deles. Eles precisam sentir-se valorizados e saber que foram fundamentais para todo o projeto.

ANEXOS

TEXTOS DA OFICINA 3

A garota da fotografia

Em um dia na escola, um garoto chamado Alan estava sentado em sua classe durante a aula de matemática. Faltavam 5 minutos para a aula terminar. Estava fazendo alguns exercícios, quando, ao olhar pela janela da sala, em um momento de distração, um objeto chamou sua atenção: no pátio externo, tinha algo parecido com uma foto no chão.

Assim que sua aula acabou, ele correu até o lugar onde havia visto a foto. Ao pegá-la, sorri. Na foto, havia a imagem da garota mais linda que ele tinha visto. Seus cabelos eram lisos e negros; usava um vestido apertado com sandália vermelha, e sua mão direita estava em posição de um sinal em forma de “V” formado com os dedos indicador e médio. Ele correu o mais rápido que podia para que ninguém tentasse pegar a foto ou encontrar a garota antes dele.

Ela era tão linda que ele a quis conhecer. Percorreu, então, toda a escola, perguntando para todos que passavam se alguém já tinha visto aquela garota. Mas todos respondiam – “Não”. Ele estava arrasado. Quando chegou em casa, perguntou para sua irmã mais velha se ela a conhecia, mas infelizmente obteve a mesma resposta – “Não.” Já era tarde quando Bruno subiu as escadas, colocou a foto na cabeceira de sua cama e dormiu.

No meio da noite Bruno foi acordado por um barulho na janela. O barulho era parecido com o de uma unha batendo no vidro. O medo invadi-o. Após as batidas, ele ouviu uma risadinha. Ao olhar para a janela viu uma sombra próxima a ela. Logo, ele saiu da cama, andou até a janela, abriu e procurou pelo lugar origem da risada ouvida anteriormente. Porém, após abrir a janela, a risada cessou, não possibilitando descobrir onde iniciara.

No dia seguinte, continuou suas buscas perguntando para seus vizinhos se eles conheciam a garota. A resposta era sempre a mesma: – “Desculpe, não.”. Perguntou até mesmo para sua mãe se conhecia aquela misteriosa garota, contudo, obteve a mesma resposta das outras pessoas. Alan retornou ao seu quarto, e, como no dia anterior, colocou a foto na cabeceira e dormiu.

Novamente ele foi acordado pelas batidas na janela. Pegou, então, a foto e seguiu as risadinhas. Desceu as escadas, saiu de sua casa sempre ouvindo aquelas risadas... Sempre as ouvindo, Alan não percebeu que estava no meio da rua. Porém, era tarde demais...um carro que estava percorrendo aquele trajeto o atinge subitamente.

Após o impacto, o motorista rapidamente sai do carro para tentar socorrê-lo. No entanto, Alan já estava morto. Em meio a suas mãos ensanguentadas, o motorista vê uma fotografia e a pega. Ele avista uma linda garota com três dedos levantados.

O flautista de Hamelin

Há muito tempo, na cidade de Hamelin, aconteceu algo muito estranho: uma manhã, quando seus gordos e satisfeitos habitantes saíram de suas casas, encontraram as ruas invadidas por milhares de ratos que iam devorando, insaciáveis, os grãos dos celeiros e a comida de suas despensas. Ninguém conseguia imaginar a causa da invasão e, o que era pior, ninguém sabia o que fazer para acabar com a praga.

Por mais que tentassem exterminá-los, ou ao menos afugentá-los, Nada surtia efeito. Tal era a quantidade de ratos que, dia após dia, começaram a esvaziar as ruas e as casas, e até mesmo os gatos fugiram assustados. Diante da gravidade da situação, os homens importantes da cidade, vendo suas riquezas sumirem pela voracidade dos ratos, convocaram o conselho e disseram:

– Daremos cem moedas de ouro a quem nos livrar dos ratos!

Pouco depois, apresentou-se a eles um flautista alto e desengonçado, a quem ninguém havia visto antes, e lhes disse:

– A recompensa será minha. Esta noite não haverá um só rato em Hamelin.

Dito isso, começou a andar pelas ruas e, enquanto passeava, tocava com sua flauta uma melodia maravilhosa, que encantava aos ratos, que iam saindo de seus esconderijos e seguiam hipnotizados os passos do flautista que tocava incessantemente.

E assim ia caminhando e tocando. Levou os ratos a um lugar muito distante. Por aquele lugar passava um caudaloso rio onde, ao tentar cruzar para seguir o flautista, todos os ratos morreram afogados.

Os hamelineses, ao se verem livres dos ratos, respiraram aliviados. E, tranquilos e satisfeitos, voltaram aos seus prósperos negócios e tão contente estavam que organizaram uma grande festa para celebrar o final feliz, comendo excelentes manjares e dançando até altas horas da noite.

Na manhã seguinte, o flautista se apresentou ante o Conselho e reclamou aos importantes da cidade as cem moedas de ouro prometidas como recompensa. Porém, esses, liberados de seu problema e cegos por sua avareza, reclamaram:

– Saia de nossa cidade! Ou acaso acredita que te pagaremos tanto ouro por tão pouca coisa como tocar a flauta?

E, dito isso, os honrados homens do Conselho de Hamelin deram-lhe as costas dando grandes gargalhadas. Furioso pela avareza e ingratidão dos hamelineses, o flautista, da mesma forma que fizera no dia anterior, tocou uma doce melodia uma e outra vez, insistentemente. Todavia, desta vez não eram os ratos que o seguiam, e sim as crianças da cidade que, arrebatadas por aquele som maravilhoso, iam atrás dos passos do estranho músico. De mãos dadas e sorridentes, formavam uma grande fileira, surda aos pedidos e gritos de seus pais que, em vão, tentavam impedir que seguissem o flautista. Nada conseguiram e o flautista as levou longe, muito longe, tão longe que ninguém poderia supor onde as crianças foram parar.

Todos ficaram muito desesperados e procuraram durante dias suas crianças, mas não encontraram nenhuma sequer. Então o flautista voltou à cidade e foi se encontrar com o Conselho que foram logo lhe pedindo:

— Por favor, flautista! Traga nossas crianças de volta! Prometemos pagar tudo o que devemos a você!

O flautista concordou com uma condição: nunca mais nenhum habitante de Hamelin iria descumprir uma promessa. Todos concordaram e assim o flautista começou a tocar em sua flauta uma outra melodia. As crianças foram voltando aos poucos e logo estavam todas com seus papais e mães! O Conselho pagou o que devia ao flautista por livrar a cidade dos ratos e depois daquele dia nunca mais nenhuma pessoa em Hamelin descumpriu uma promessa.

A coruja e a águia

(Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrases uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstregos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os. Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Afinal, já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

(Fonte: <http://contobrasileiro.com.br/a-coruja-e-a-aguia-fabula-de-monteiro-lobato/>)

Máquina moderna

O marido e a mulher necessitavam de um hospital para terem um bebê. Chegando lá, o médico lembrou-se de uma criação. Ele disse que tinha inventado uma máquina que dividiria as dores do parto com o pai da criança. Perguntando se eles queriam experimentar o novo invento, de pronto obteve aceitação do casal. O médico regulou toda a máquina para transferir somente 10% da dor para o pai, dizendo que seria o bastante, porque sendo um homem, não poderia suportar mais do que isso. A mulher começou o trabalho de parto e o marido estava se sentindo muito bem. Assim resolveram aumentar a taxa da dor para 20%. O marido continuava bem. O médico intrigado mediu a pressão conferiu o coração e tudo estava normal. Assim, resolveu ir aos inacreditáveis 50%. Depois de um tempo, o bebê estava quase nascendo, e como o marido continuava bem, resolveram transferir a dor do parto 100% para o marido e proporcionar à mulher um parto sem dor. A mulher teve o bebê sem dor. Ela e o marido estavam sentindo-se muito bem. No terceiro dia de internato, ambos foram liberados juntos com o recém-nascido. Ao chegarem em casa, encontraram o carteiro morto na varanda!

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