

Ensino híbrido como ferramenta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura no ensino médio

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3191>

Arthur Vinícius Feitosa Furtado¹
Dirce Charara Monteiro²

Resumo

Considerando os baixos índices de letramento literário no Ensino Médio (FAILLA, 2016), o objetivo deste estudo foi investigar se as contribuições do ensino híbrido podem influenciar a formação de leitores nessa etapa escolar. O suporte teórico foi oferecido por autores que refletissem sobre a importância da leitura das obras clássicas e sobre o ensino híbrido. A opção metodológica foi por um estudo de caso, uma intervenção realizada em duas salas de uma escola pública do interior de São Paulo, com atividades de leitura sobre a obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, desenvolvidas com o apoio do ensino híbrido. Essa metodologia híbrida resultou em um envolvimento elevado com a leitura, uma satisfação relevante do alunado com as atividades desenvolvidas e com as formas mais participativas de avaliação, e um intenso envolvimento nos jogos e debates.

Palavras-chave: ensino de leitura; Ensino Médio; livros clássicos; ensino híbrido.

1 Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil; arthur.furtado@etecbebedouro.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-8097-8257>

2 Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil; dcharara@terra.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-5025-2148>

Blended learning as a tool to encourage reading classics in high school

Abstract

Considering the low indicators of literary literacy of high school students (FAILLA, 2016), the aim of this study was to investigate if the contributions of hybrid education can influence the formation of readers in this school stage. The theoretical support was offered by authors who reflect on the importance of reading classical works and on hybrid teaching. The methodological option was for a case study, an intervention carried out in two rooms of a public school in the interior of São Paulo, with reading activities on Jorge Amado's novel *Capitães da Areia*, developed with the support of hybrid teaching. This hybrid methodology resulted in a high involvement with reading, a relevant satisfaction of the students with the developed activities and with the more participatory forms of assessment and an intense involvement in games and debates.

Keywords: the teaching of reading; high school; classical books; hybrid teaching.

Introdução

Como professor de Língua Portuguesa, sempre me preocupei com a formação de leitores e com o cenário que encontrava em muitas escolas: bibliotecas vazias, alunos distantes dos livros e ausência de projetos literários consistentes no ambiente escolar. Ao me tornar docente do Ensino Médio, encontrei um quadro ainda mais preocupante, pois o foco é o trabalho com os livros clássicos da literatura portuguesa e brasileira, o que cria um verdadeiro abismo entre, de um lado, a capacidade leitora e o gosto do aluno e, de outro, livros que exigem um leitor mais experiente, com bagagem intelectual e com um nível de letramento adequado para a sua idade.

Outro aspecto que sempre me pareceu problemático é a forma pouco envolvente como esses livros são trabalhados em sala de aula, limitando-se, muitas vezes, a uma breve apresentação da obra, seguida da leitura feita em casa e da avaliação escrita ao final do período de leitura. Em geral, não há acompanhamento da leitura enquanto ela está sendo realizada, nem estímulo para que os alunos mais resistentes se dediquem a essa atividade. Tais práticas pouco incentivam os discentes a ler e contribuem também para o baixo engajamento desses com as obras selecionadas.

Algumas dessas percepções, de certa forma, são confirmadas pelas pesquisas mais recentes disponíveis, como é o caso de "Retratos da Leitura", coordenada por Failla (2020), do Instituto Pró-Livro, que aponta que 48% (quarenta e oito por cento) dos brasileiros são considerados não leitores – declararam não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa –, 31% (trinta e um por cento) nunca compraram um livro e apenas

14% (catorze por cento) identificam a leitura como uma prática prazerosa. Outro dado preocupante é que, embora o professor seja identificado como a maior influência para o estímulo do gosto pela leitura (11%), à frente das mães (8%) e dos pais (4%), a maioria esmagadora dos entrevistados (66%) afirmou que não se lembra de ninguém em especial que tenha os incentivado a ler em algum momento da vida (FAILLA, 2020). A mediação de um adulto — pai, mãe, bibliotecária ou professor — é essencial para a formação de novos leitores.

Ademais, acrescenta-se que, na faixa de idade do Ensino Médio, dos 14 aos 17 anos, 31% (trinta e um por cento) dos alunos simplesmente não leem os livros de literatura indicados pela escola e 11% (onze por cento) leem menos de uma obra por mês (FAILLA, 2020), o que reforça a necessidade de alterações nas práticas pedagógicas destinadas a esse público em formação.

Assim, diante desses e de outros dados disponíveis, parece que a escola brasileira vem falhando em sua missão de formar leitores competentes, críticos e que percebam o papel vital que os livros desempenham na vida das pessoas.

As considerações acima levaram à realização de uma pesquisa (FURTADO, 2020)³ com o objetivo de investigar se as contribuições do ensino híbrido podem influenciar a formação de leitores nessa etapa escolar.

Preliminarmente, como hipótese inicial, partiu-se do princípio de que um dos problemas para engajar os educandos nas leituras seja o método de trabalho dos docentes do Ensino Médio nas escolas públicas, o qual se limita à apresentação do livro literário indicado aos educandos e de uma avaliação final, sem o devido acompanhamento durante o processo de leitura.

Segundo Cosson (2019, p. 21), o ensino da literatura brasileira no Ensino Médio limita-se

[...] à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos e época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas.

3 Este artigo traz alguns resultados do processo de intervenção desenvolvido na referida Dissertação de Mestrado, realizada no PPG em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA).

Nesse diapasão, para o efetivo engajamento com a leitura, haveria a necessidade de aprimorar o acompanhamento desse processo por parte do professor. Esse incremento poderia ser alcançado por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em um sistema de ensino híbrido, com a vantagem adicional, neste último caso, de usar ferramentas apreciadas pelos educandos e que vão ao encontro de seus gostos e expectativas.

O professor, assim, poderia acompanhar, frequentemente, a leitura feita pelos alunos, em sala de aula e por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, onde promoveria atividades e debates constantes sobre o livro e efetivamente envolveria os discentes com o ato de ler. Essas práticas poderiam aumentar o interesse desses jovens leitores pelas atividades literárias, trazendo a leitura para o centro do trabalho pedagógico e incrementando o letramento dos educandos.

Antes, porém, de focalizar a nossa atenção no estudo de caso realizado, faz-se necessário compreender o que é o texto literário, o que são os livros clássicos e refletir sobre a importância da leitura deles para a formação integral do alunado.

O que é um texto literário, o que são os clássicos e por que lê-los?

A esse propósito, Moisés (2003) esclarece que nem todo o texto escrito se classifica como literário. Por outro lado, cabe frisar que não há consenso entre os estudiosos sobre critérios objetivos para a definição do que é um texto literário ou Literatura, embora muito já se tenha escrito a respeito desse tópico. Nesse passo, cabe atentar para as considerações de Jonathan Culler (1995 *apud* CEIA, 2009) em seu artigo sobre “A literariedade”, no qual relata a dificuldade de se chegar a uma definição satisfatória de literariedade e confessa que não encontrou nenhum critério distintivo e suficiente susceptível para defini-la.

Para Wellek (1976 *apud* MOISÉS, 2003, p. 28), em seu *Theory of Literature*, a questão central se encontra na linguagem. Comparada com a linguagem científica, denotativa por excelência – transparente, que remete de modo inequívoco ao que designa – a linguagem literária é sumamente conotativa, opaca, ambígua, equívoca. Wellek aponta também a qualidade de fictício, invenção ou imaginação como característica distinta da literatura.

Ceia (2009), mesmo reconhecendo que os critérios são falhos, entende que o texto literário é aquele que, dentre outros fatores, é reconhecido como tal por toda uma comunidade interpretativa e que apresenta intenção criacionista, ou seja, no momento da criação, o autor desejava fazer um texto literário.

Para Moisés (2003), uma das características do texto literário é a presença da linguagem literária, a qual é conotativa por excelência, caracterizando-se pelo “emprego sistemático da metáfora, aproximação de dois termos para designar um objeto impermeável a cada um deles isoladamente”, e desenvolve-se como “uma constelação de signos carregada de uma enorme taxa de subjetividade” (MOISÉS, 2003, p. 35). Ainda segundo este autor, a Literatura, da mesma forma que as demais Artes, a Filosofia, as Religiões e as Ciências, é uma forma ou tipo de conhecimento expresso por palavras de sentido polivalente e que representam a realidade de maneira deformada, posto que Literatura é ficção.

Desse modo, para prosseguimento da presente análise, entender-se-á que o texto literário é aquele que: 1 – foi criado para ser um texto literário e é reconhecido como tal por toda uma comunidade interpretativa; 2 – possui caráter ficcional; 3 – é expresso por uma linguagem literária, a qual é substancialmente conotativa e subjetiva. Esse entendimento se harmoniza com os estudos de Ceia (2009) e Moisés (2003), incluindo a poesia, o romance, o conto, a novela, a crônica, o teatro, a fábula e a parábola.

Esclarecido o conceito de texto literário adotado, procurar-se-á, em seguida, compreender o que é uma obra literária clássica e por que a sua leitura é relevante para a formação do jovem do século XXI.

Nesse sentido, Ceia (2009) lembra que os primeiros a se preocuparem com essa questão foram os acadêmicos alexandrinos, os quais propuseram a designação de clássicos para os textos literários da cultura grega arcaica e criaram regras próprias para as obras contemporâneas que pudessem suportar tal categoria. Fixou-se, então, a ideia de clássico como obra exemplar cuja excelência é capaz de resistir ao tempo. Posteriormente, a cultura romana garantiu a canonização da cultura grega e cultivou a ideia que ainda hoje temos de um clássico, ou seja, uma obra que deve ser anterior a nós e constituir um modelo de referência (CEIA, 2009).

Na Idade Moderna, consagra-se a ideia de clássico para as grandes obras da cultura greco-romana, as quais deveriam ser respeitadas e servir como modelo de boa literatura (CEIA, 2009).

Durante o Neoclassicismo, o qual perdurou entre 1756 e 1825, esta reverência aos clássicos greco-latinos tornou-se norma de estudo e de referência em relação à qual toda a obra de arte devia ser comparada. Nesse diapasão, o árcade português Correia Garção asseverava que: “Os Gregos e os Latinos, que dia e noite não devemos largar das mãos, estes soberbos originais, são a única fonte de que manam boas odes, boas tragédias e excelentes epopeias” (1757 *apud* CEIA, 2009).

O termo serviu depois para designar toda a obra que não era moderna e, ainda, como oposto de “romântico”. Nesse rumo, cabe lembrar que os árcades defendiam a submissão aos modelos clássicos advindos da cultura greco-latina, enquanto os poetas românticos refutavam essa visão conservadora, valorizando o novo, a criatividade, a imaginação, a inspiração e a subjetividade. Essa oposição entre pró-românticos e pró-clássicos sobreviveu até a segunda metade do século XIX, quando o termo passou a significar apenas uma temática específica, segundo regras que respeitam as normas retóricas antigas (CEIA, 2009).

Depois dos românticos, assistiu-se à generalização e banalização do conceito, tornando a sua aplicação bastante difícil, ainda que permaneça a ideia de que um livro clássico seria aquele que, nas palavras proferidas por Matthew Arnold (*apud* CEIA, 2009), em seu *The Study of Poetry*, é “melhor que tudo o mais”.

No texto *What Is a Classic?*, T. S. Eliot (2014) defende que só numa perspectiva histórica podemos determinar o que é clássico e que este só pode ocorrer quando uma civilização, uma língua, uma literatura e um autor atingiram a maturidade. Desse modo, para esse poeta e crítico literário, o clássico deve ter como qualidades a maturidade de espírito, de maneiras e de linguagem, além da perfeição do estilo médio e “compreensibilidade”, ou seja, deve exprimir toda a gama de sentimento que representa o carácter do povo que fala essa língua.

Nessa toada, Ítalo Calvino (2007, p. 10/11) afirma que os clássicos são aqueles que “constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”, os que exercem uma “influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se com o inconsciente coletivo ou individual”. Um clássico seria um livro que “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, que chega até nós “trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”.

Harold Bloom (1995), em seu “O Cânone Ocidental”, usa o termo “canônico” no lugar de “clássico”, afirmando que o que torna canônicos o autor e as obras são a estranheza, a originalidade, a surpresa misteriosa com a qual se depara o leitor ao lê-las. Esse crítico literário acrescenta que a questão também é de mortalidade ou imortalidade das obras literárias, uma vez que as obras que se tornaram canônicas (clássicas) sobreviveram a uma imensa luta nas relações sociais e entre valores estéticos emanados da luta entre textos (BLOOM, 1995).

De acordo com Carlos Ceia (2009), um clássico tanto pode ser “uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, o que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objetivos”.

Para Marisa Lajolo (1989), pode-se conceber como clássica uma obra definida por leitores ou estudiosos do assunto como excelente, de boa qualidade, etc., independentemente do tempo e do lugar.

Para efeitos da presente pesquisa, entender-se-á como clássico tanto o livro que passou pelo crivo do tempo em razão de sua excelência quanto as obras que se destacam como referência fundamental de uma determinada época ou sociedade, entendimento esse que se harmoniza com o de Ceia, Lajolo e de outros autores consultados.

Definida o que é uma obra clássica, uma nova pergunta já se adianta: por que ler os clássicos? E mais especificamente: por que ler os livros clássicos na escola e por que eles são importantes para o alunado?

Sobre esse assunto, Zilberman (1989), embora critique a prevalência excessiva dos textos literários em sala de aula, reforça que a justificativa para a presença deles é a necessidade de conhecimento da história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres, bem como o estímulo à leitura e ao gosto de ler. Cada obra literária, representante individual do grande acervo de livros designado como literatura, desempenha a função de mediadora entre as metas pedagógicas e a prática docente. Ela se credencia, assim, como material preferido de leitura, recebendo um privilégio condizente com a posição que detém na sociedade e na cultura.

A escritora Ana Maria Machado (2002), após considerar que os clássicos universais da literatura representam os conhecimentos e tesouros acumulados pela humanidade ao longo de sua trajetória, reflete que:

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício.

Talvez essa seja a primeira razão pela qual eu sempre quis explorar tudo o que eu pudesse nessa arca e, mais tarde, aproximar meus filhos dos clássicos. Porque eu sei que é um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence e deixar que os outros se apoderem de tudo sem dividir conosco. (MACHADO, 2002, p. 24).

Calvino (2007), embora afirme que os clássicos não devem ser lidos por uma razão utilitarista, assevera que a função da escola seria a de fazer com que o estudante conheça bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais (ou em relação aos quais) poderá depois, com as ferramentas obtidas ao longo de sua educação acadêmica, reconhecer os “seus” clássicos.

Destarte, concluímos que a leitura dos clássicos, a qual não exclui, por óbvio, a apreciação de textos dos mais diversos gêneros, é muito importante para a formação dos futuros leitores, uma vez que os colocará em contato com a riquíssima herança cultural produzida por nossos antepassados, por possibilitar a construção de elevados valores estéticos, por permitir a reflexão e o crescimento individual, por fornecer modelos e paradigmas da boa literatura e, muito especialmente, por permitir que os estudantes criem o seu próprio cânone de bons livros e autores.

Como bem ressalta Zilberman (1989, p. 10), a escola é onde se conhece a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Ou então “estes objetivos não se concretizam, ocasionando dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação”.

Definido nosso entendimento sobre os critérios para se considerar uma obra como um clássico e justificada a necessidade da leitura dessas obras, apresentamos, na próxima subseção, considerações sobre o ensino híbrido.

Ensino híbrido

Moran (2015, p. 27) ensina que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*, ressaltando que, na educação, acontecem vários tipos de mistura: de saberes e valores, de metodologias, de processos de ensino e aprendizagem mais formais e os informais, e de tecnologias, as quais “integram as atividades em sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais”.

Lilian Bacich (2016) salienta que é possível encontrar diferentes definições para o ensino híbrido, mas que todas elas apresentam a convergência de dois modelos de aprendizagem, quais sejam: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, e o modelo *on-line*, que promove o ensino por meio das tecnologias digitais. Bacich destaca que a ideia é que não há uma forma única de aprender, que a aprendizagem é um processo contínuo e que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados.

As vantagens do uso do ensino híbrido são muitas. Bacich (2016) destaca que ele permite a personalização do ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, fazendo com que a aprendizagem não fique mais restrita às imposições de horário, às paredes da sala de aula, à metodologia do professor e ao ritmo da turma. Para Moran (2015), um dos benefícios do ensino híbrido é combinar algumas das dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca, que é aquela em que a pessoa não depende de controle externo, premiação ou punição. Horn e Staker (2015), por sua vez, predizem que, à medida que o conteúdo e o ensino forem se tornando *on-line*, sobrarão mais tempo para que as escolas se dediquem a atividades de aplicação do conhecimento e geradoras

de habilidades, além de aprendizagens mais reflexivas, que envolvam a exploração intelectual, a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração.

Segundo Horn e Staker (2015), seguidos por Bacich (2016), existem quatro modelos principais de ensino híbrido: Rotação, Flex, *À la Carte* e Virtual Enriquecido. O modelo de rotação implica que os estudantes alternem, em uma sequência fixa ou a critério do professor, entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line*. Pode ocorrer por Estações — dentro de uma sala de aula ou de um conjunto de salas de aula — ou por Laboratório Rotacional, hipótese em que uma das estações será necessariamente o laboratório de informática, onde os estudantes desenvolverão a parte de ensino *on-line* da aula (HORN; STAKER, 2015). No caso do modelo Flex, os cursos ou matérias têm o ensino *on-line* como a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que, às vezes, direcionem o estudante para atividades presenciais (HORN; STAKER, 2015). Os alunos têm uma lista a ser cumprida, com ênfase na aprendizagem *on-line*. O ritmo é personalizado, o docente fica presencialmente disponível para esclarecer dúvidas e os alunos podem aprender uns com os outros, de maneira colaborativa, por meio da *internet*, independentemente da organização por anos ou séries (BACICH, 2016). O modelo *À la Carte* é aquele no qual, pelo menos, uma disciplina do curso é feita inteiramente *on-line*, embora o estudante também frequente uma escola física tradicional. Os cursos *À la Carte* podem ter componentes presenciais, diferenciando-se da modalidade Flex por ter um professor tutor *on-line*, enquanto o Flex trabalha com professor presencial (HORN; STAKER, 2015). Por fim, no modelo Virtual Enriquecido, os educandos dividem o seu tempo entre a aprendizagem presencial e a *on-line*, podendo se apresentar na escola apenas uma ou duas vezes por semana (BACICH, 2016).

No presente trabalho, buscou-se adotar, nas atividades aplicadas aos alunos envolvidos na pesquisa, algo mais próximo do modelo *Flex*, uma vez que o ensino *on-line* foi central na aprendizagem dos discentes, ainda que as atividades iniciais, como a apresentação e o diálogo inicial sobre o livro, tenham sido presenciais. A ênfase, porém, foi na aprendizagem *on-line*, com os alunos tendo que cumprir uma lista de tarefas, como a participação em um jogo, debates programados e redação de textos, havendo, inclusive, a liberdade de escolher o dia e o horário em que realizariam algumas dessas atividades, como a leitura do livro e a elaboração do texto dissertativo. O docente ficou disponível para esclarecer dúvidas, inicialmente de maneira presencial e, depois, por conta da pandemia do Coronavírus/Covid-19, na modalidade *on-line*.

Descrição das atividades desenvolvidas na intervenção

As atividades de intervenção foram realizadas com 65 (sessenta e cinco) alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública do interior paulista, localizada em uma cidade com cerca de 70 mil habitantes. A instituição escolar apresenta boa infraestrutura, sendo dotada de biblioteca, laboratórios de informática, quadra

poliesportiva, salas climatizadas e sinal de *wi-fi*, disponível para discentes e docentes. A idade média dos participantes era de 17 anos. Todos participaram voluntariamente, com consentimento prévio dos responsáveis e da diretora da unidade.

O intuito foi averiguar se alterações nas práticas pedagógicas, favorecendo o acompanhamento do processo de leitura por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação, em um sistema de ensino híbrido, podem influenciar positivamente a formação de jovens leitores.

Desse modo, realizou-se a atividade de leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, o qual foi escolhido por frequentar constantemente as listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares, por abordar muitos assuntos polêmicos e atuais, e por ter sido o único livro clássico citado espontaneamente na pesquisa de Oliveira (2013) como um dos preferidos dos educandos. Todos tiveram 40 (quarenta) dias para ler a obra, a qual foi acompanhada e avaliada por meio das TDICs, com atividades presenciais e *on-line*.

Nesse ínterim, faz-se importante trazer algumas informações sobre a referida obra, a qual foi publicada em 1937 e narra as aventuras de um grupo de crianças e adolescentes abandonados, que moram em um trapiche e sobrevivem por meio da prática de golpes e furtos. Esses meninos são temidos e desprezados por toda a sociedade local, mas, embora pratiquem crimes e tenham atitudes de adultos, continuam a ser crianças, que gostam de brincar no carrossel e ouvir as histórias do “Professor”. Todos nutrem muitos sonhos e a obra deixa claro o quanto poderiam produzir e contribuir socialmente caso lhes fosse dada uma oportunidade. É um livro que aborda muitos temas de interesse do alunado, como amizade, amor, sexo, criminalidade, denúncia social, violência policial, abandono, dentre muitos outros, o que favorece o debate e a criação de conexões com o presente, pois a obra continua muito atual.

Desse modo, o primeiro passo da intervenção foi realizado em sala de aula presencial, quando o ora pesquisador fez a apresentação oral da obra e das regras para leitura e avaliação, apresentando um pouco do enredo, dos personagens e do seu autor. Nessa oportunidade, dividiu a leitura em dois períodos de 20 (vinte) dias, explicando que em cada um desses períodos seria solicitada a leitura de uma parte do livro. Ainda nesta oportunidade, o pesquisador fez um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre alguns dos assuntos mais relevantes abordados no livro, como a questão da violência urbana, da desigualdade social e das crianças que vivem nas ruas das cidades brasileiras, a fim de estimular o engajamento com a leitura.

Ao final do primeiro período, o professor-pesquisador passou à segunda etapa da intervenção, desenvolvendo duas atividades virtuais com os alunos, para avaliar a leitura

da primeira metade da obra literária: debate em sala de aula virtual e *quiz* sobre os personagens da narrativa, com participação efetiva de cinquenta e oito estudantes.

O *quiz* consistiu em um jogo com doze perguntas sobre os personagens da obra, podendo o aluno fazer individualmente ou em dupla. O jogo foi elaborado pela plataforma *Kahoot*, o que permitiu o uso de alguns elementos típicos dos *games*, como a música, o pódio dos vencedores e o *feedback* constante sobre erros e acertos, contribuindo para a participação ativa dos educandos. Para exemplificar, seguem duas das perguntas constantes do *quiz* (FURTADO, 2020):

- 1 - Sou alto, magro, cara seca e amarelada. Sou carola, adoro rezar e quero ser um sacerdote. Meu verdadeiro nome é Antônio, mas todos me conhecem como...
Sem-Pernas
Pirulito
Volta Seca
José Pedro

- 2 - Tenho 15 anos e lidero os Capitães da Areia. Sou bravo, destemido, esperto e bom de luta. Meu cabelo é loiro e tenho uma cicatriz no rosto. Meu nome é...
Raimundo
João Grande
Barandão
Pedro Bala

Ambas as atividades tiveram boa participação dos educandos e o debate foi bastante intenso, permitindo que eles partilhassem as suas impressões sobre a história e os personagens, contestando atitudes e refletindo sobre os aspectos sociais que aparecem ao longo do enredo.

Passados os outros 20 (vinte) dias de leitura, realizou-se novo debate virtual sobre a segunda parte do livro, com participação de cinquenta e sete alunos, momento em que puderam interagir sobre o restante da trama, trocando ideias, expondo dúvidas e contribuindo com impressões e opiniões sobre o enredo, os personagens e a realidade social abordada pela obra. A importância desse acompanhamento foi apontada por Cosson (2019) como uma etapa essencial do letramento literário, mas, usualmente, o professor apenas solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado à leitura, nada mais faz, o que não é um procedimento adequado, pois a leitura escolar precisa dessa proximidade entre docente e discente, a fim de não perder o seu objetivo e possibilitar o auxílio adequado aos discentes em suas dificuldades.

Finalmente, duas semanas depois, os alunos ainda produziram textos dissertativo-argumentativos sobre a principal problemática abordada na obra, o abandono de crianças carentes nas ruas do país, analisando criticamente a questão e usando os personagens e as situações literárias para fortalecer os seus argumentos. Segue a forma como foi proposta a atividade final (FURTADO, 2020) e um dos textos de apoio:

Atividade – Elaboração de Texto Dissertativo-Argumentativo – Prof. Arthur Furtado

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo, entre 7 e 30 linhas, em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Meninos de Rua do Brasil: a infância perdida por conta do descaso e do abandono”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. **Atenção:** obrigatoriamente, **um dos parágrafos argumentativos deve ser baseado no livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado.**

TEXTO I – Capitães da Areia, capítulo “As luzes do Carrossel”, de Jorge Amado

[...] Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o lorgnon de ouro.

– O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentalha...

– São crianças, senhora.

A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

– Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...” [...]

– Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são criança – repetiu com nojo.

[...] Pela madrugada os Capitães da Areia vieram. O Sem-Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. Esqueceram as palavras da velha de lorgnon. Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalcando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. (AMADO, 2008, p. 68).

Com a produção textual resultante da proposta apresentada, foi possível perceber o quanto os educandos crescem com a leitura dos livros, quantas reflexões de qualidade as obras literárias fazem emergir e o quanto assimilaram da mensagem de Jorge Amado, como se pode ver pela leitura de alguns trechos dos textos que eles produziram:

Em “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, os meninos do trapiche são afetados pelo descaso da sociedade, a qual os vê como uma ameaça e os obriga a tomar condutas que não correspondem às da sua infância. À medida que a nação não se importa com essa problemática, os pequenos moradores de rua tendem a ser adotados pela pobreza e, a partir disso, alguns se tornam marginalizados, esquecidos e adentram no mundo do crime para sobreviverem e terem o mínimo de dignidade (K.F.R.).

É importante ressaltar as consequências que um lar desestruturado acarreta na vida dos menores. Um exemplo disso é visto no livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, que retrata a vida de vários meninos de rua, que executam inúmeros crimes para sobreviver. Um dos personagens, Sem-Pernas, chama a atenção pela sua incapacidade de sentir amor, compaixão e piedade pelo próximo, pela falta de um carinho materno que ele nunca teve o prazer de conhecer. Esse garoto só reforça a ideia de que meninos de rua são crianças para as quais falta a atenção das famílias e do Estado (J.C.A).

As produções textuais expressam os diferentes olhares dos alunos, ora salientando o abandono familiar, ora o descaso da sociedade ou, ainda, comparando o contexto da obra com o contexto atual.

Avaliação da intervenção

Ao final da intervenção, foi aplicado um questionário aos alunos, com perguntas abertas e de múltipla escolha, para verificação da experiência de leitura feita com o acompanhamento pelo ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo foi compreender se, de acordo com o método de trabalho utilizado, os educandos se sentiram mais ou menos estimulados a ler o livro solicitado, se gostaram da forma como foram avaliados e qual é o impacto do ensino híbrido nos hábitos de leitura e no trabalho com obras literárias na escola.

Quando questionados sobre a efetiva leitura do livro, 52,6% dos alunos leram-no integralmente, 39,5% leram parcialmente e 7,9% não o leram. A leitura foi prazerosa para 73,7% dos estudantes, enquanto 15,8% acharam-na desafiadora e 2,6%, difícil.

Sobre as atividades desenvolvidas pelo docente para acompanhar, estimular e avaliar a leitura da obra, essas foram, de maneira geral, bem recebidas pelo alunado. Os debates, por exemplo, foram avaliados como muito interessantes ou interessantes por 86,8% do alunado. Com relação ao *quiz*, as respostas mais frequentes foram: fácil (39,5%), desafiador (26,3%) e prazeroso (21,1%). Finalmente, sobre a produção textual baseada no livro, 94,7% opinaram que foi positiva, pois incentivou a reflexão (52,6%), conseguiram enriquecer os seus textos com os exemplos do livro (26,3%), ou sentiram que os seus novos conhecimentos foram valorizados (15,8%).

Sobre a importância de o professor proporcionar espaço para que os alunos compartilhem opiniões e impressões sobre os livros lidos, 71,1% consideram muito importante e 28,9% entendem que é importante, não havendo respostas que considerem pouco ou nada relevante.

Nesse mesmo rumo, pediu-se, em questão aberta, que os discentes comentassem a atividade de debate e fizessem sugestões de melhoria. As respostas parecem confirmar que a grande maioria gosta bastante de debater e trocar ideias sobre os livros, conforme a amostra que segue abaixo:

Foram produtivas, podemos ver diversas visões, opiniões, a atividade nos proporcionou uma visão mais ampla de vários assuntos, às vezes eu tenho conhecimento de um assunto, meu amigo de outro, com base na leitura, vamos colocando os exemplos.

No meu ponto de vista elas foram produtivas. Acredito que quando compartilhamos e debatemos sobre o livro, as informações se ajeitam melhor no cérebro, tanto que alguns livros literários não são fáceis de ler, mas o livro "Capitães da areia", de Jorge Amado, foi bem interessante e emocionante.

Os nossos dados confirmam, assim, as pesquisas e os resultados obtidos por outros pesquisadores. Lacerda (2018), ao investir em momentos de diálogo *on-line* sobre a obra lida, conseguiu envolver os educandos de maneira mais efetiva, pois eles, além de debaterem sobre o livro, produziram textos nos fóruns, confrontaram as suas opiniões com a dos colegas e ainda aprenderam a dialogar. Lopes (2008, p. 8), ao instituir um diário de leitura como instrumento de registro dos textos lidos e dos diálogos estabelecidos entre "o aluno e o escritor, aluno e professor e aluno e aluno", conseguiu com que os seus alunos desenvolvessem potencialidades de leitura, interpretação e produção de textos, com ganhos qualitativos significativos em Língua Portuguesa e em outras matérias. Finalmente, Girotto e Mello (2007), ao promover a tertúlia literária dialógica com crianças e adolescentes, uma prática de leitura compartilhada semanal, realizada em espaços culturais, sob a condução de um moderador, obtiveram transformações positivas, com a melhoria na leitura e na escrita, nos diálogos entre os jovens e até na convivência familiar e nos hábitos pessoais.

Outro dado relevante obtido pelo nosso estudo é que 47,4% dos estudantes afirmaram que o uso do computador, da *internet*, de jogos e de debates virtuais estimulou muito mais a leitura do livro, enquanto 34,2% acham que estimulou um pouco mais, 10,5% entendem que foi indiferente e apenas 7,9% opinam que prejudicou.

Ainda nesse sentido, 92,1% dos alunos entendem que os métodos de avaliação utilizados pelo professor foram adequados e avaliaram bem a leitura, enquanto 7,9% acreditam que esses métodos foram razoavelmente adequados, mas podiam ser melhorados. Cabe salientar que nenhum aluno afirmou que seria melhor ter aplicado apenas uma avaliação escrita, o que parece confirmar a suspeita de que mesmo os discentes que leem os livros integralmente rejeitam essa forma de avaliação, preferindo os debates, os jogos e as atividades criativas.

Considerações finais

Por meio da intervenção pedagógica realizada por este pesquisador, verificou-se que o computador pode ser um grande aliado no incentivo à leitura, pois atividades híbridas, como debates virtuais e jogos *on-line*, foram capazes de facilitar o acompanhamento do processo de leitura, aproximar professor e alunos, criar momentos de diálogo e interação, solucionar dúvidas e incrementar o interesse pelo livro.

Em nossa opinião, as escolas caminham, inevitavelmente, para um ensino de modelagem mais híbrida, em que o essencial trabalho do professor em sala de aula será complementado pelo trabalho *on-line*, em ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que o excesso de conteúdos a ensinar, a baixa carga horária das disciplinas escolares e os próprios problemas estruturais das escolas, como a ausência ou a precariedade de laboratórios de informática, dificultam ou minimizam o desenvolvimento de diversas atividades importantes, inclusive o processo de letramento literário e de leitura de livros.

Ao oportunizar novos espaços de debate sobre os livros lidos, em um ambiente virtual de aprendizagem, o professor se liberta das limitações impostas pela falta de tempo em sala de aula, aprimorando o acompanhamento do processo de leitura e dando espaço para que o alunado expresse o que pensa sobre o enredo e os personagens, tornando toda a atividade pedagógica muito mais rica e repleta de significados.

Dessa forma, salta aos olhos a existência de um vasto campo para mudança e consequente melhoria dos índices de envolvimento do alunado com as obras literárias clássicas indicadas pelas instituições escolares. Tal transformação passa necessariamente por mudanças nas práticas dos docentes e o ensino híbrido pode ser um importante fator impulsionador, por aproximar alunos e professores, permitir maiores oportunidades de diálogo e possibilitar um maior número de atividades lúdicas.

No entanto, ressalte-se que as potencialidades acima apontadas não devem nos fazer esquecer das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente, em diversas instituições educacionais públicas, para promover a leitura na escola — inclusive na modalidade híbrida — como bibliotecas sem acervo adequado, prédios sem acesso à *internet* e o notório assoberbamento do professorado, dentre outras questões discutidas anteriormente.

Embora o ensino híbrido aponte para algumas soluções, como os acervos digitais e as atividades assíncronas, não se pode olvidar que persiste a necessidade de maiores investimentos na área e de priorização da leitura no processo de ensino-aprendizagem, por ser ela indispensável ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Diante da relevância dessa questão para o desenvolvimento integral dos discentes, protesta-se, desde já, por mais estudos focalizados nas atividades de leitura no Ensino Médio, nas práticas docentes, nos gostos e opiniões dos alunos e na participação do restante da comunidade escolar no desenvolvimento do hábito de leitura dos jovens.

Nessa toada, cumpre salientar a necessidade de maior envolvimento do restante da comunidade escolar — pais, coordenadores, diretores e demais professores — com a promoção do hábito de ler, não podendo essa responsabilidade permanecer a cargo somente dos docentes de Língua Portuguesa. A continuar dessa forma, perde-se uma grande oportunidade, qual seja: transmitir a mensagem de que ler é importante para todos, que transforma vidas e mentalidades, que deve ser não apenas uma atividade escolar, necessária para a aprovação, mas um hábito perene que devemos carregar para toda a vida, porque ler nos faz pessoas melhores e um povo leitor pode construir também um país melhor.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a formação e prática pedagógica dos professores de Português do Ensino Médio no sentido de apontar caminhos mais produtivos e prazerosos para o ensino de leitura de textos literários nas fases finais da educação básica.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. *Capitães da Areia*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BACICH, L. Ensino Híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 22, Uberlândia. *Anais eletrônicos*. Uberlândia, 2016. p. 679-687. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BLOOM, H. *O Cânone Ocidental: os livros e a escola do tempo*. 3. ed. São Paulo: Objetiva, 1995.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CEIA, C. E (coord.) *Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. 2009. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2019.

ELIOT, T. S. *Ensaio Escolhidos*. 3. ed. Lisboa: Cotovia, 2014.

FAILLA, Z. (coord.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FURTADO, A. V. *Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais*. 2020. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, São Paulo, 2020.

GIROTTO, V. C.; MELLO, R. R. de. Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. 2007. In: REUNIÃO DA ANPED, 30. 2007 (Anais eletrônicos) Disponível em: <http://30.reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LACERDA, N. P. *Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão*. Universidade. 2018. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10061>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LAJOLO, M. *O que é Literatura?* 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOPES, R. S. *Aprendizagem significativa nas aulas de leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, A. M. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Objetiva, 2002.

MOISÉS, M. *A criação literária: poesia*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.



MORAN, J. M. Educação híbrida. um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido*. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

OLIVEIRA, G. R. de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZILBERMAN, R. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1989.