

LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS ATRAVÉS DE NOVAS MÍDIAS: AVALIAÇÃO E ENSINO

Tatiana Simões e LUNA¹⁸

RESUMO

O ensino de literatura no Brasil tem sido bastante criticado pelo viés historiográfico, focado na cronologia de autores, obras e movimentos, seguidos da apresentação de suas características. Ou seja, explora-se mais a memorização de informações do que a compreensão leitora. Em oposição a essa perspectiva, este trabalho advoga que a avaliação e o ensino de literatura devem se pautar pelos princípios da centralidade e integralidade das obras (Cosson, 2009), ao mesmo tempo em que devem favorecer a dialogicidade e a elaboração das réplicas ativas dos alunos-leitores (Bakhtin, [1975]2002, [1979]2011). Ancorados na noção de multiletramentos (Rojo, 2013) e de letramentos multi-hipermidiáticos (Signorini, 2012), defendemos também que a educação literária contemporânea não pode prescindir da escrita colaborativa (*fanfics*, jogos) e da integração entre diferentes semioses, materialidades discursivas (microconto, poema visual, blogues de escritores e de leitores) e culturas. Com base nesses princípios, apresentamos três experiências pedagógicas que mobilizaram a construção de narrativas transmidiáticas: a recriação de crônicas através de curtas-metragens e de uma obra lírica por meio da rede social *Facebook*, ambas voltadas a turmas do Ensino Médio do IFPE, e a produção de *fanfictions* a partir de um conto fantástico, voltada a graduandos do Curso Licenciatura em Letras da UFRPE. Os resultados revelam que, a despeito do caráter dispersivo das novas mídias, os estudantes realizaram uma reflexão imersiva na obra e formularam contrapalavras.

PALAVRAS-CHAVES: Narrativa transmidiática; Leitura literária; Avaliação da compreensão leitora.

1. Apontamentos sobre a avaliação e o ensino de literatura

O ensino de língua e literatura no Brasil encontra suas origens na pedagogia jesuítica que fazia uso dos textos literários para, de um lado, catequizar os indígenas, e, de outro, fornecer uma sólida formação humanística e cultural à elite branca colonial.

¹⁸ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e professora assistente do Departamento de Educação da UFRPE. Endereço: Rua Expedicionário Damásio Gomes, 53, apt.201, 50740410, Várzea, Recife-PE-Brasil; tsluna@yahoo.com.br.

Pautada pelos moldes do *trivium* latino, mais especificamente da Poética, até meados do século XIX, a educação literária no Brasil configurou-se com um caráter erudito. Os textos explorados veiculavam a visão da ideologia dominante e eram tidos como modelares, isto é, exemplos da boa linguagem e de perfeição estética na medida em que se estruturavam conforme os gêneros literários tradicionais: lírico, épico e dramático. No final desse século, a ideologia positivista reforçou a ideia de classificação e levou ao estudo da formação e organização da literatura em estilos de época (Cereja, 2005).

Entra em cena o ensino de cunho historiográfico que permanece voltado para a formação do leitor literário do cânone. Os textos continuaram sendo modelos de imitação nos exercícios de composição ou oralização. As antologias ou seletas, que vigoraram até quase a primeira metade do século XX, privilegiavam exemplares do Classicismo, do Romantismo e do Parnasianismo, em detrimento de autores do Modernismo, o que revelava a adoção de critérios mais ideológicos que estéticos. Mesmo os manuais didáticos da segunda metade do século passado apresentam ainda a maior parte dos textos formada por fragmentos, sem indicações de referências completas, e raramente contemplam exemplos representativos das regiões fora do eixo Rio-São Paulo (Pinheiro, 2006).

Tais problemas de seleção textual, em parte, foram superados pelas próprias recomendações do Programa Nacional do Livro Didático. Os manuais hoje trazem uma seleção pautada pelos critérios de heterogeneidade e diversidade de autores, temas, gêneros e esferas de atividades (Rangel, 2005). O material textual deve ser autêntico, apresentar unidade de forma e sentido e ser prioritariamente integral (a não ser em casos de textos muito longos e de difícil reprodução; mesmo assim, empregando-se fragmentos que se constituam em unidade). Nota-se, inclusive, que muitos manuais trazem outras obras de arte – cinema, teatro, artes plásticas – para dialogar com o texto literário (Pinheiro, 2006).

No entanto, a didática do ensino da literatura não sofreu grandes modificações. Apela-se para a cronologia histórica como único método de abordagem do texto literário e para o determinismo casualístico: o estilo de um autor e de uma época é condicionado pela situação social do período. Assim, inicia-se pela apresentação do contexto histórico, das principais manifestações culturais, artísticas e literárias do momento, para se explicar as características do movimento com trechos das obras e abordar vida e obras dos autores.

O texto ora funciona como pretexto para ensino da gramática, ora como pretexto para o trato da estilística – sobretudo das figuras de linguagem e dos esquemas de métrica e versificação - e dos movimentos literários. A leitura literária efetiva fica em segundo plano, pois o texto, neste caso, é tomado enquanto modelo de um estilo literário ou de um autor (Jurado e Rojo, 2006). Dentre os diversos problemas desse tipo de ensino, destaca-se o não considerar o caráter singular de cada obra que pode transgredir o seu próprio momento cultural, caso de um Álvares de Azevedo que, em seus últimos poemas, ironiza a tendência ultrarromântica da qual ele é tomado como a principal referência.

Nos dizeres de Jurado e Rojo (2006), o texto é explicado, não é compreendido; ao aluno não dada autonomia para realizar sua própria leitura, mas apenas para compartilhar ideias pré-concebidas sobre as obras. Pede-se o reconhecimento de um discurso cristalizado da crítica cultural, já assimilado, por sua vez, pelo professor e pelo manual didático. As instâncias produtoras desse discurso autoritário, nos termos de Bakhtin ([1975] 2002), agem como as forças centrípetas que tentam controlar os sentidos dos dizeres e evitar a dispersão enunciativa, implicando uma recepção passiva, monovocal e monológica dos textos pelos alunos. A avaliação dessa leitura, portanto, volta-se para a confirmação de um saber aprendido pelo discente sem efetiva reflexão, diálogo ou questionamento.

Embora os currículos escolares exijam a leitura de clássicos da Literatura Brasileira, especialmente os recomendados pelos exames vestibulares, a leitura “obrigatória” não implica a promoção de um contato efetivo dos alunos com os textos, pois em geral eles dispõem materiais mais “digeríveis”, como resumos e análises publicados na internet, adaptações teatrais ou cinematográficas. Essa tendência teve início em meados dos anos setenta, quando o ensino de Literatura ficou relegado a segundo plano: a primazia dada aos textos literários foi substituída pela exploração dos textos utilitários, especialmente os verbo-visuais (HQs, charges, cartuns, tirinhas, propagandas), seja em razão da necessidade de se explorar essa diversidade de gêneros e se desenvolver a linguagem como meio de comunicação, seja em razão do caráter transgressor da linguagem literária que poderia ameaçar o regime militar em vigor.

Até a primeira década dos anos 2000, o conteúdo programático e a lista de obras de clássicos da literatura exigidos pelos vestibulares tinham grande impacto sobre o cenário literário-educacional. Os professores procuravam limitar-se à análise dessas obras a fim de garantir o sucesso dos alunos; estes, por sua vez, eram pouco motivados

a ler outros títulos. Seguindo o padrão classificatório desses exames vestibulares, as avaliações da aprendizagem realizadas no ambiente escolar contribuíam para a reificação do saber sobre a literatura, tendo como principal objetivo “constatar” se os alunos de fato assimilaram o dispositivo teórico-analítico acerca da obra, através de instrumentos como as provas objetivas, as famigeradas fichas de leitura ou as questões dissertativas que só aceitam uma resposta “pronta”, prevista pelo docente ou manual.

Hoje, os tradicionais vestibulares vêm gradativamente perdendo espaço para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),¹⁹ que se propõe a focar a leitura e o estudo do texto literário (MEC/INEP, 2013). Porém, conforme atestam os estudos de Andrade (2011), Fischer et al. (2012) e Medeiros (2012), o ENEM também não requer a leitura efetiva dos textos, pois, em geral, ou eles são tomados como base para questões acerca de conteúdos linguísticos, ou eles são objeto de questões de compreensão textual em geral. Esses estudos também constatam que os poemas são objeto da maior parte das questões, e raramente uma obra de maior extensão, como um romance, é abordada pelo exame. Mesmo o edital 2011, que indicou um repertório de obras, não o exigiu na elaboração da prova (Medeiros, 2012). Além disso, as poucas questões que o fazem prescindem da leitura integral da obra.

Sabemos que uma mera lista de dez ou doze livros não irá garantir uma formação literária de qualidade, mas não podemos nos esquecer do caráter pragmático de nossas escolas que tendem a valorizar os *conteúdos* que são de fato *cobrados* nas avaliações, o que também se reflete no comportamento dos alunos que priorizam a leitura indicada nos programas dos vestibulares, quando não recorrem a outras de mais fácil assimilação. Andrade (2011:150) já havia alertado para esse fato:

Mas, e a leitura integral de obras literárias, onde fica? Qual será a sua função a partir desse modelo de avaliação? Pois, o seu ensino está diretamente, não sejamos utópicos, muito mais relacionado a uma questão de vestibular que a uma necessidade de letramento literário. Assim, a leitura completa de obras literárias, antes motivadas pela cobrança dos vestibulares das Universidades Federais, terá sua motivação a partir de quê? Para que ler um clássico da literatura brasileira, se o Enem não dá indicações de leitura? Que clássicos ou que textos ler, quando os que surgem nas provas do Enem são escolhidos de acordo com as habilidades e competências que se quer testar.

Cereja (2005) assinala aspectos positivos e negativos da listagem de obras. De

19 Além de matriz de autoavaliação do Ensino Médio, o ENEM pode certificar a conclusão desse segmento de ensino, para alunos maiores de 18 anos, e é a principal forma de seleção e acesso ao ensino superior do país.

um lado, elas possibilitaram a inclusão de escritores contemporâneos e regionais normalmente excluídos dos manuais e livros didáticos²⁰. De outro lado, elas punem o aluno que é leitor de literatura, mas realiza escolhas anárquicas, à revelia do que consta nos programas, premiando aqueles que respeitam o acervo indicado. Outro aspecto negativo assinalado pelo autor é a dificuldade do professor de acompanhar a atualização anual das listagens (re)lendo as obras, devido ao pouco tempo disponível para preparação de suas aulas.²¹

Mais grave, em nossa opinião, é o fato de os docentes incorporarem a lista em seu currículo, eximindo-se da responsabilidade de planejar um repertório de leituras que resulte em algo fundamental para a formação literária dos educandos, tendo em vista suas próprias preferências literárias, as necessidades e possibilidades desses alunos, o(s) perfil(is) de obras apreciado(s) por eles e os objetivos de ensino. Julgamos ser de suma relevância a recomendação de leituras pelos exames vestibulares, tendo em vista que essa estratégia fornece a garantia mínima de que o aluno chegará às universidades conhecendo ao menos as obras representativas do patrimônio cultural luso-brasileiro. Entretanto, isso não isenta o docente do papel de escolher o (ou mediar a escolha do) acervo literário a ser estudado em sala de aula e realizar projetos de leitura para além das obras indicadas, operando inclusive com textos que fogem do horizonte de expectativas dos estudantes e permitem uma ampliação de seu universo cultural.

A exploração das obras literárias precisa levar em conta as dimensões específicas desse tipo de leitura, a saber: a psicológica (a catarse emocional, a projeção e autoinserção simulativa na ficção), a social (maior ou menor representação da realidade, construção de personagens como tipos sociais), a estrutural (significados da organização fônica, morfossintática, semântica, tipológica e composicional do texto), a textual (condições de produção, coerência temática, conhecimentos partilhados, restrições da materialidade linguística), a dialógica (intertextualidade, interdiscursividade e intersemiose) e ideológica (valores, contrapalavras e réplicas ativas). Não esperamos, contudo, que o ENEM ou outro exame dessa natureza possam contemplar todos esses aspectos, haja vista seu caráter classificatório e objetivo e a finalidade de mensuração.

20 A título de exemplo, o vestibular 2014 da Universidade de Pernambuco recomendou as leituras “A História de Bernarda Soledade” de Raimundo Carrero e “A Farsa da Boa Preguiça” de Ariano Suassuna.

21 A despeito das precárias condições de trabalho, esta não deveria ser uma dificuldade, dado que a ampliação do repertório de leitura, especialmente de textos literários, deve ser prioritária na formação permanente do docente enquanto leitor e enquanto docente-leitor.

Essa impossibilidade dos instrumentos formais, mesmo assim, não deveria limitar o trabalho docente de formular estratégias didáticas e avaliativas que visem à formação integral e humanística do aluno. A avaliação, numa perspectiva construtiva e discursiva, precisa voltar-se para a consolidação de uma aprendizagem significativa, que leve em conta os saberes dos alunos e tome seus “erros” como hipóteses de análise para a reelaboração do conhecimento. A avaliação da leitura literária, mais especificamente, compreende o desenvolvimento dos alunos nos aspectos inferencial (mobilização de conhecimentos prévios para construir os sentidos do texto), discursivo (compreensão dos efeitos estéticos decorrentes da materialidade linguística e do uso da linguagem artística) e interlocutivo (diálogo entre os sujeitos leitor e produtor, elaboração de contrapalavras e de réplicas ativas por parte dos leitores).

Considerando que toda atividade de leitura exige certa recriação do original por parte do leitor, apresentaremos estratégias de avaliação focadas no caráter interlocutivo da leitura literária. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar alternativas metodológicas de avaliação da leitura de obras que favoreçam a promoção do letramento literário (Cosson, 2009), em especial os letramentos associados às novas mídias e ao universo cibernético (Rojo, 2013). São esses aspectos que discutiremos a seguir, antes do relato e análise das estratégias pedagógicas realizadas.

2. Leitura literária na perspectiva dos novos letramentos

Tentar conquistar e formar o jovem atual enquanto leitor de leitura literária requer a mobilização de uma série de estratégias: explorar temas do momento, promover inter-relações entre clássicos e contemporâneos; considerar os tipos de leitura realizados em contextos não escolares, inclusive de *fanfictions* e de títulos com grande apelo (trans)midiático como as sagas Jogos Vorazes e Harry Potter; diversificar o trabalho através de dramatizações, júri-simulados, murais etc. O professor precisa não só ser um bom leitor e ter um amplo repertório, mas também deve permitir-se ser fonte de conhecimento, dessacralizar o livro e a biblioteca e propiciar a circulação de todos os gêneros sem preconceito (Suassuna, 2006), para que a leitura seja uma fonte de informação (conhecimentos sobre a língua, sobre a sociedade, a ciência, entre outros) e prazer (entretenimento, fruição e catarse).

Cada gênero, obra e autor de literatura implicam uma determinada prática de leitura; por isso preferimos falar em *letramentos literários* no plural. O contrato ficcional-estético estabelecido na tomada de contato com o texto é diferente se se trata de um romance, que demanda maior disponibilidade de tempo e concentração, ou uma crônica, que pode ser lida de forma ligeira. Para se ler Rubem Braga, há que se deleitar com metáforas e reflexões lírico-filosóficas; já para se ler Luís Fernando Veríssimo, é preciso ter ou criar predisposição para o humor.

A essa heterogeneidade de práticas de leitura, originada de seus múltiplos objetivos, formas, objetos, condições de produção e circulação, o grupo de estudiosos de Nova Londres atribuiu em 1990 o termo “multiletramentos” (Rojo, 2013; Signorini, 2012), resguardando a função do termo também para “descrever” traços de uma nova ordem cultural, institucional e global emergente e suas implicações para o ensino.

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) associadas aos modos multi-hipermodais de produção textual desencadearam a irrupção de novas formas de letramento, de novos gêneros e suportes, como os blogues, os tuítes, os poemas visuais, os microcontos, os videopoemas e as *fanfictions*. Segundo Signorini (2012), os padrões grafocêntricos convencionais dos letramentos de base puramente verbal ou verbo-visual da mídia impressa dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos, que são um conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais ligadas à hipermodalidade, isto é, às linguagens das mídias em arquiteturas hipertextuais.

Percebemos um descompasso entre a escola atual e o universo digital, pois enquanto aquela ainda tem dificuldades de abordar os letramentos de base puramente linguística, a realidade digital vivenciada pelos alunos exige que eles manipulem múltiplas linguagens simultaneamente e deem conta de novas demandas de leitura e escrita. Os jovens vivem hoje na era do *networking* e, por serem nativos digitais, o leitor passou também a ser construtor-colaborador, ou seja, passou de leitor passivo a indivíduo participante e colaborador (Rojo, 2013).

Como tais práticas vivem em constante processo de transformação, elas não podem ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas. Cada *fandom* (comunidade de fãs), por exemplo, possui regras próprias para construção das *fanfictions* pelos

ficwriters e avaliação pelos betaleitores.²² Instaure-se então um desafio para os professores em lidar com a flexibilidade e maleabilidade dessas novas práticas de letramento e, ao mesmo tempo, de constituí-las como um objeto de ensino.

Vale salientar que os letramentos impressos também não possuem características fixas, já que quaisquer gêneros se formam na inter-relação entre as esferas sociais estabilizadas e o contexto único da enunciação; portanto, o gênero traz a memória de outros discursos que o tornam reconhecível enquanto tal e que lhe possibilitam ter uma entonação expressiva própria. Conforme Bakhtin ([1979] 2011), os gêneros são construídos e evoluem a partir da interação com diversos tipos de movimentos ou discursos, refletindo e refratando na sua configuração discursiva as mudanças na vida social. Portanto, eles são sempre atravessados por enunciados alheios que interferem em sua constituição; daí o constante hibridismo entre os gêneros.

Essa plasticidade intrínseca à natureza dos gêneros é potencializada pelas novas TICs nas quais se configuram práticas de letramento mais ambivalentes: fugazes e duráveis, invisíveis e legíveis, nos dizeres de Signorini (2012). Diante da necessidade de tanto alunos como professores se apropriarem das novas TICs, apresentaremos a seguir três experiências pedagógicas que tiveram como objetivos aproximar o aluno da leitura literária e avaliar sua compreensão leitora a partir da recriação das obras e sua transmutação para o universo das novas mídias. A primeira consiste na adaptação de crônicas em filmes curta-metragens, motivada pelo Festival Literatura em Vídeo da Editora Ática, edição 2013. A segunda consiste na mediação de leitura e reconstrução de uma obra lírica – *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga – por meio da rede social *Facebook*. A terceira diz respeito à produção de *fanfictions* a partir de um conto fantástico – *Solfieri* da obra *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo.

Todas as atividades foram realizadas em turmas sob nossa regência: as duas primeiras junto ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), e a última junto a graduandos do Curso Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. As três experiências mobilizaram a construção de narrativas transmidiáticas, ou seja, realizam-se por meio da transposição do impresso para outros canais midiáticos (vídeo, rede social e *fandom*, respectivamente), a fim de permitir que os estudantes experienciassem outras práticas de linguagem, desenvolvendo sua discursividade e o direito à expressão.

22 São os leitores que têm atuam como avaliadores na *fandom*; eles têm a função de ajudar os *ficwriters* a escreverem a história: podendo orientar quanto à correção gramatical, sugerir novas personagens etc.

2.1 Cronicando em vídeos

Os dois curtas-metragens aqui discutidos foram produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio do IFPE para, como dito acima, o Festival Literatura em Vídeo da Editora Ática. “Os terroristas”²³ é uma adaptação da crônica homônima de Moacyr Scliar e “Como comportar-se no ônibus”²⁴ alude a “Como comportar-se no ônibus” de Machado de Assis. Como todo trabalho de recriação, estes são constituídos pelos movimentos de aproximação (inclusão de elementos do enredo) e distanciamento (expansão e/ou recontextualização da trama) em relação ao original.

A crônica de Moacyr Scliar surpreende pelo título hiperbólico em relação ao fato narrado. O texto fala de um professor bastante severo e conservador cujo método de avaliação extremamente tradicional prejudicava todos os alunos, até o dia em que eles decidiram se apossar do livro de registro de notas. Como o mestre não largava o livro, resolvem passar um trote para o professor avisando que sua casa havia sofrido um incêndio. Ele largou o livro, porém nenhum aluno teve coragem para alterá-lo. Embora as crônicas tragam uma reflexão leve sobre os fatos do cotidiano sem pretensão de apresentar argumentos sólidos ou provas concretos, o texto de Scliar traz a moral final de que a “consciência pesa mais que a ameaça da reprovação”.

O vídeo produzido pelos alunos demonstra que eles realizaram, ao mesmo tempo, os processos de filtragem e de expansão, isto é, selecionaram a interpretação pertinente para esse texto (a ideia global) e expandiram seus sentidos (Suassuna, 2012), deslocando-os para outros contextos no trabalho de recriação do original. Antes de retextualizar essa narrativa propriamente dita, o curta-metragem introduz o tema da relação entre alunos e professor, contando como ela poderia ser saudável, amistosa e com bons resultados para todos, sob o fundo musical da canção “Pretty woman” de Roy Orbison. Vemos aqui o fundo aperceptivo construído pelos produtores do vídeo de rejeição do por vir, da moral contida na versão de Scliar, ao partirem do desejado, do idealizado para o real da crônica, indicado pela chamada “Mas...não foi bem assim”.

Uma das chamadas iniciais “qualquer semelhança é mera coincidência”, própria das obras de ficção, assinala a aproximação da trama à realidade e evoca o subentendido de que se trata de uma prática comum nas escolas brasileiras. As imagens de abertura da adaptação provocam o mesmo efeito surpresa do título de Scliar: as mãos queimadas

23 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sL7JoUjDn-Y>. Acesso em: 23 dez.2014.

24 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VtjFIZsPPa4>. Acesso em: 15 dez. 2014.

com a insígnia “Os terroristas”; o professor amordaçado, preso a uma árvore, com armas apontadas para sua cabeça por dois homens encapuzados, podem gerar no público a expectativa de uma história violenta protagonizada pelos chamados grupos terroristas, tal qual designados pela mídia.

No entanto, essa falsa expectativa é quebrada pela apresentação da personagem central – professor Bosco – e do cenário escolar de autoritarismo diante do questionamento dos estudantes sobre as notas dadas. A voz do aluno reprovado é ceifada, e seu resultado injustamente alterado para pior. As músicas de fundo de suspense e terror, porém, geram efeito reverso, tornando a história engraçada, por desvelarem a ironia do título. Há um desajuste perceptível entre o tom do fundo musical e a dramatização de uma situação corriqueira de entrega de notas em sala de aula. A trama longe de ser macabra ou violenta graceja de seu próprio enredo, do tom hiperbólico conferido a um conflito cotidiano. Longe de ser uma falha da produção estudantil, trata-se de um estilo próximo ao do humor pastelão.

Os produtores do curta realizam diversas “manobras” na história original estabelecendo diálogo profícuo com o noticiário atual, fonte temática comum das crônicas antigas e contemporâneas. Além da referência ao “terrorismo”, constroem cenas que ampliam as possibilidades interpretativas da crônica de Scliar. As simulações de assalto e sequestro funcionam como o discurso indireto livre, pois é o narrador quem representa o conteúdo psíquico das personagens-estudantes, evocando o que elas desejariam ou pensaram em fazer contra o professor.

A partir desse momento inicial, tem-se uma quebra na linearidade narrativa com a intercalação de elementos não previstos pelo original. Com base no enunciado “O problema era pegar o livro, que o professor não largava nunca, nem mesmo para ir ao banheiro.” (Scliar, 2002), os alunos não só representam essa cena, como constroem várias outras retratando o excessivo apego do professor ao livro de notas: seja declarando seu amor a ele com beijos e flores, seja defendendo com ele o gol no jogo de futebol, seja dormindo ao seu lado e de um ursinho de pelúcia, seja rezando junto a ele na capela. O fundo musical romântico dessas cenas, “Only you”, de The Platters, reforça a ironia e a figuração caricatural do protagonista.

O desfecho do curta-metragem segue a versão original, com a diferença de que o trote telefônico é recebido via celular. Embora não haja subversão do final, o curta-metragem não reproduz a “lição de moral” da crônica, que aponta para um sentimento de culpa ou crise de consciência estudantil. O vídeo destaca o medo de afrontar uma

autoridade, de desestabilizar as relações de poder e acrescenta o que ocorreu após esse desfecho: o desespero dos alunos com a reprovação. A entonação apreciativa do curta recai na crítica ao conservadorismo de certas práticas escolares, e não a um possível ato de indisciplina dos discentes.

Quanto à estrutura, o vídeo mescla diferentes formas de narrar, ora próximo do dramático com a sucessão dos acontecimentos sendo contada no diálogo entre as personagens, ora com foco em terceira pessoa através das legendas. Essa mistura de estilos, aliada aos cortes precisos das cenas, conferem dinamismo e agilidade à trama.

A crônica de Machado de Assis é ambientada em meados do século XIX, quando os bondes ainda circulavam na capital carioca. A estrutura narrativa simula um documento jurídico contendo normas e regras e subdividido em artigos, nos quais se ironiza o comportamento dos frequentadores desse meio de transporte. Retomando a temática de situações corriqueiras em transportes coletivos, o vídeo dos estudantes ironiza alguns fatos recorrentes nos ônibus que os levam à escola. Ainda que inspirado em elementos do cotidiano, o vídeo não se confunde com um documentário. A entrada no universo ficcional é marcada pela imagem de abertura (uma cortina de teatro), que conduz o leitor a entrar na trama.

Enquanto, no texto original, temos um narrador em primeira pessoa que evoca os fatos mais marcantes nas viagens de bonde, no vídeo, o narrador em terceira pessoa apresenta um dos personagens principais, o motorista, e transforma os “artigos” em um novo “regulamento” acerca dos principais problemas vivenciados nos ônibus. As cenas são protagonizadas por um jovem que empurra as pessoas e entra pela porta dos fundos, assedia e constrange as mulheres, escuta som com volume alto atrapalhando o sossego dos demais passageiros.

A narradora intrusa tece comentários críticos sobre o comportamento dessa personagem, a cada cena retratada, de certo modo imitando o estilo do texto original. Ao mesmo tempo em que essas cenas evocam a memória dos “amoladores”, dos “encataroados”, “das pessoas com morrinha”, da crônica machadiana, inauguram fatos novos na trama em função do contexto enunciativo contemporâneo e do público para que se endereçam. O vídeo volta-se não só para os interlocutores reais – a docente e os colegas de classe, o júri técnico e o júri popular do festival – mas também para um destinatário presumido – pessoas que acessam vídeos disponíveis no *youtube*.

Intercalam-se também algumas cenas da educação das pessoas no transporte público, como o motorista parando o ônibus para atender a uma mulher idosa, e uma

passageira cedendo lugar para ela sentar, as quais denotam um movimento de apreciação positiva da trama criada, afastando-se do teor reprovativo da crônica machadiana. Logo, vemos que a mudança no conteúdo temático não se limita apenas ao cenário – de “bonde” para “ônibus” -, por conseguinte, também se amplia o propósito comunicativo. O intuito discursivo aqui revelado é “cronicar” o cotidiano dos ônibus com seus momentos de leveza, harmonia, barulho, interrupções e deselegâncias. Esse “querer dizer” extrapola as possibilidades interpretativas do texto original que faz uma caricatura de tipos sociais que circulam nos bondes.

Quanto ao estilo, podemos observar outras modificações. O vídeo apropria-se do tom humorístico e irônico da versão original, recriando-a a partir de traços regionais. Algumas falas representam a coloquialidade com que os pernambucanos se comunicam: “Coisa feia, mininu, empurrando as pessoas” (narradora intrusa); “Vai levá é?” (passageira reclama após sofrer empurrão). Os elementos não verbais também contribuem com a criação desse clima de humor e ironia: os olhares lascivos do passageiro para a moça bonita, sua intromissão no celular dela, o típico caixa de som da periferia em alto volume tocando a canção “Não sabe” da banda Musa do Calypso, brega romântico de bastante sucesso na região no período.

Todos esses recursos provocam o efeito de aderência e empatia dos destinatários que compartilham dessas mesmas referências culturais e de posição de reprovação diante delas. Nos termos de Volochínov ([1930] 2013), trata-se da avaliação comum dos interlocutores diante da situação, enquanto parte subentendida do enunciado. Ao final, é introduzido um novo elemento: um diálogo entre o motorista e o jovem, com uma mensagem apreciativa não só sobre o comportamento das pessoas em transportes coletivos, tal qual no original, mas sobre um suposto desrespeito dos brasileiros às leis em vigor:

6. - Meu filho, sabe lê não é? (motorista para o ônibus, desce e sobe pelos fundos para chamar a atenção do passageiro que escuta som alto, apontando o regulamento fixado no vidro do veículo)
7. - Tu vai fazê o que, pô, aqui é Brasil. (passageiro desacatando o motorista, com tom e postura violentos).

A música de fundo escolhida é bastante apropriada para conferir essa entonação avaliativa - “Que país é esse?” de Legião Urbana – assim como a chamada final do vídeo - “Ordem e progresso?”. O questionamento ao lema da bandeira nacional coaduna com a intrigante pergunta do grupo Legião Urbana. Tais vozes são orquestradas de

modo a construir o fundo aperceptivo crítico acerca dos hábitos culturais do povo brasileiro, conferindo a crônica um tom mais sociológico que mundano.

Observamos que a produção desses vídeos permitiu aos estudantes aliarem – e até aperfeiçoarem – seus conhecimentos prévios sobre as novas tecnologias (gravação em câmeras fotográficas e celulares, manipulação de programas de edição de vídeos) à aprendizagem e recriação de um texto literário. Além desse caráter procedimental, a estratégia de avaliação adotada permitiu o desenvolvimento de aspectos atitudinais, como o espírito de equipe, a iniciativa, a liderança e a autonomia através da elaboração de roteiro, construção de personagens e adaptação de cenários.

2.2 Avaliação e mediação de leitura via rede social *Facebook*

A rede social *Facebook* é uma ferramenta gratuita, autoexplicativa, de interface amigável, que permite trocas entre os usuários e o uso de vários recursos com gerenciamento da privacidade. Em razão dessas vantagens, vem sendo usada para fins educacionais com um caráter complementar ao trabalho realizado no ensino formal e nos cursos a distância. Nela, professores e alunos encontram um espaço de troca de informações acerca dos conteúdos, de compartilhamento de materiais relacionados (vídeos, páginas da *web*, reportagens, etc.) e de organização da rotina pedagógica com marcação de atividades através dos recursos “calendários” ou “eventos”.

Além de possibilitar a aprendizagem informal, o *Facebook* permite que o professor medeie a construção do conhecimento, promovendo debates virtuais que favorecem a participação de todos e usando o bate-papo para sanar as dúvidas dos alunos. Segundo Fernandes (2011:3), a rede social pode “promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência colectiva.”.

Nessa perspectiva, nossa proposta consistiu em fazer uso de três recursos do *Facebook* para mediar a leitura e reconstruir colaborativamente uma obra literária: criação do *profile* (perfil) de uma personagem; elaboração do percurso da personagem na obra através da *timeline* (linha do tempo); abertura de grupo, no qual as “personagens” podem interagir entre si e com o “escritor”. A turma tinha cerca de 40

alunos que foram divididos em oito grupos, cada grupo responsável por criar e gerenciar o perfil de determinada personagem. Considerando que para formar uma comunidade de leitores é preciso que o professor também seja um bom leitor e se engaje no processo (Cosson, 2009), a docente assumiu o perfil do escritor da obra.

A obra “selecionada” – *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga – era indicada como leitura obrigatória pelo programa da instituição para o 1º ano do Ensino Médio, tendo em vista estar na lista dos livros recomendados pelo vestibular seriado da Universidade de Pernambuco. Apesar do aparente tradicionalismo nessa escolha, realizamos uma avaliação de cunho formativo, mediando a compreensão leitora dos alunos e, simultaneamente, orientando-os a formularem suas produções na rede social e, quando necessário, a criar, reformular, acrescentar ou excluir trechos.

A título de exemplificação, observemos a construção do perfil literário e do percurso da personagem *Dirceu de Marília*, que é o eu lírico predominante em toda a obra. Apresentamos alguns recortes:

Dirceu de Marília
7 de abril de 2013 · 🌐

Marília quando olho o céu estrelado lembro-me de ti, pois os teus olhos espalham luz divina, a quem a luz do sol em vão se atreve – com Tomás Antônio Gonzaga em Vila Rica, Brazil.

Descurtir · Comentar · Compartilhar

👍 Você, Marília De Dirceu, Glauceste Satúrnio e Eros de Vênus curtiram isso.

Tomás Antônio Gonzaga Tão bela declaração em nada causam a ti, Marília De Dirceu, aos poetas e ideólogos Glauceste Saturno e Visconde De Barbacena? Aos Deuses da Mitologia? A Psique Alma? A Eros de Vênus e a tu, Vênus Afrodite?
8 de abril de 2013 às 16:33 · Curtir · 👍 1

Tomás Antônio Gonzaga Que inveja estás! Laura de Dirceu!

Glauceste Satúrnio Digo-te, Tomás, que em posição de amigo de Dirceu, vejo tais declarações constantemente. Revelas em tua Lira XXI da segunda parte: "Então eu me ajuntava com Glauceste; E à sombra do alto Cedro na Campina Eu verso te compunha, e ele os compunha à Sua cara Eulina."
Eu como poeta e Cantor e tocador de Lira, digo-te que esta declaração é comovente e demonstra que as feições de Marília são grandiosas e encantadoras!
8 de abril de 2013 às 22:03 · Descurtir · 👍 2

Eros de Vênus Este céu estrelado lembra-me de minha Psique Alma! Quanta saudades dela! Estou distante dela porque estou a trabalhar, mas já estarei em seus braços! Sou glorificado, Dirceu, quando escreves para tua bela Marília, pois mostras o poder que minhas setas têm de elevar os corações, causando um momento de catarse em mortais como ti.
9 de abril de 2013 às 14:49 · Descurtir · 👍 2

Tomás Antônio Gonzaga Parece que também, vós, Deuses, viveis momentos de catarse!
9 de abril de 2013 às 16:58 · Curtir · 👍 1

Laura de Dirceu Não tenho inveja, pois motivos pra inveja não há... Raiva talvez seja a palavra certa, pois é com Marília que Dirceu está!
9 de abril de 2013 às 19:14 · Descurtir · 👍 1

Tomás Antônio Gonzaga Rimou 😊
9 de abril de 2013 às 22:48 · Curtir · 👍 1

Psique Alma Tais palavras deixam-me emocionadas e exultante, pois vejo em tal amor um reflexo de meu romance com Cupido.
10 de abril de 2013 às 15:25 · Descurtir · 👍 2

Marília De Dirceu O meu amado pastor, que belas palavras estas que dedicas a mim! Podes ter emocionado todos os deuses e mortais, porém, saibas que me emocionastes mais que a qualquer outro ser, e que nenhum outro ser poderia me emocionar como tu o fazes! Obrigada.
10 de abril de 2013 às 20:54 · Descurtir · 👍 1

Imagem I: Representação da parte I da lírica, em que o eu lírico devota seu amor à Marília.



Imagens 2-3: Representação do final da parte I da lírica, em que é sugerido um noivado.



Imagens 4-5: Representação da parte II da lírica, em que Dirceu é preso e sofre pela ausência da amada.

As produções estudantis revelam a apropriação do estilo da obra em suas escritas, especialmente do teor pré-romântico da segunda parte. Mesmo que apresente metáforas já gastas, a declaração, na imagem 1, transpassa o convencionalismo amoroso próprio das líras iniciais da obra. A associação entre a beleza de Marília e os elementos da natureza produz um efeito hiperbólico, característico do Romantismo. A “resposta” de Marília, permeada de exclamações e sentimentalismo, ratifica a idealização amorosa que perpassa a declaração.

A aproximação com o neoclassicismo fica patente apenas pelo registro de

linguagem escolhido, que reproduz o nível de formalidade da escrita de Gonzaga, mais próximo da sintaxe portuguesa, como denotam as ênclises e a concordância padrão com o “tu” (imagens 1 e 4).²⁵ O uso do registro tão distante do português brasileiro contemporâneo leva a hipercorreções: uso da desinência “s” de segunda pessoa no imperativo afirmativo (imagem 5), mesmo se tratando de uma reprodução da lira XIX da parte II.

Bastantes significativas também são as pinturas de motivos bucólicos (imagem 2) e a tela “Gonzaga”, de João Maximiliano Mafra (imagem 4), que, datada de 1863, representa a idealização construída no período romântico do poeta árcade como herói da Inconfidência Mineira. Uma das principais estratégias discursivas dos usuários das redes sociais para mostrar o seu cotidiano é a postagem de fotografias. Mais do que o legível, as narrativas modernas apelam para o visível. Os estudantes incorporaram essa estratégia associando aos seus relatos e declarações imagens, fotografias e desenhos. Não basta mudar o *status* de relacionamento, é preciso *mostrar, exibir* a união e felicidade do casal (imagem 2). Como no diário pessoal, contam-se sentimentos íntimos e fixa-se uma fotografia (imagem 3). Até mesmo a dor só provoca comoção e se torna crível se representada em imagens (imagem 4). O hábito frequente de postar fotografias leva os estudantes a designarem erroneamente esta tela como “foto”.

Mudanças de suporte acarretam modificações dos gêneros em seus aspectos estruturais e estilísticos. No caso dessa obra lírica, a transmutação do impresso para o digital permitiu maior associação com a linguagem imagética, configurando uma escrita multimodal. Em outros exemplos retirados dessa experiência pedagógica, observamos a integração com outras mídias e modalidades híbridas, como canções e vídeos, via *links* disponíveis (Luna, 2014). Esse caráter hipermediático da escrita nas redes sociais é estabelecido nos exemplos anteriores pelas marcações das “páginas” das personagens (imagens 1, 3, 4 e 5), o que possibilita ao usuário construir diferentes percursos de leitura, acessando (ou não) tais perfis antes, durante ou após a leitura da postagem.

Outro dado interessante são as estratégias de interatividade e colaboração mobilizadas nessas produções. O vocativo tão presente na lírica de Gonzaga foi transposto para a rede social por meio da marcação (imagens 1, 4 e 5) aproximando as personagens. Observamos que, na postagem da imagem 1, foi necessária a intervenção

25 Vale salientar que, no Romantismo, encontramos os primeiros indícios de ruptura com o padrão linguístico de Portugal e a valorização do léxico nacional, vide as polêmicas em que se envolveu José de Alencar.

do docente (perfil do escritor Gonzaga) para que o “diálogo” fosse instaurado. De meras curtidas, as interações transformaram-se em enunciados mais elaborados e em conformidade com as posições que cada personagem assumia na lírica.

Embora, à exceção de Dirceu, todas não fossem mais que meros vocativos ou alusões do eu-lírico, os estudantes deram voz às suas personagens, ampliando as possibilidades interpretativas da obra. Enquanto a equipe “Glauceste Satúrnio” ateu-se à intertextualidade interna, citando de modo direto a lira XXI da parte II, a equipe “Eros de Vênus” reportou-se a uma deusa não prevista pelo livro, Psique (seu par romântico na mitologia greco-romana), para a qual criou inclusive um perfil literário. Ainda faz referência ao simbolismo mitológico das setas desse deus e ao conceito aristotélico da catarse. Inter-relacionou, dessa forma, a cultura clássica, fonte dos poetas árcades, à lírica de “Marília de Dirceu”.

Em comparação com essa postagem, as imagens 4 e 5 revelam a autonomia discente na construção colaborativa das postagens, sem a necessidade de intervenção docente. De acordo com a sequência da obra, a equipe Luís Antônio Barbacena anunciou a prisão de Dirceu; esta equipe, por sua vez, usou o recurso da marcação ao citar a lira XIX, parte II, provocando um diálogo com a personagem Eros que antecipa o porvir: a simulação de correspondência amorosa com Marília através desse deus.

2.3 Produção de *fanfictions*

A última experiência de avaliação literária a ser apresentada integrou as atividades da oficina “*Fanfiction* – continue esta história” ministrada por concluintes do curso de Letras da UFRPE, por nós orientados, para os demais graduandos do curso. A oficina tinha como objetivo sensibilizar os licenciandos a explorarem as *fanfictions* em sua prática pedagógica. As *fanfics* são histórias criadas por fãs a partir de um determinado livro, filme, animê ou série televisiva (em geral, obras de grande apelo entre os adolescentes e sucesso comercial), ou mesmo de celebridades, como atores e cantores, em comunidades virtuais gratuitas criadas com esse fim – as *fandoms*. Os jovens incorporaram as *fanfics* no seu universo cultural como forma de manifestação de suas identidades, de se relacionar com pessoas que têm as mesmas preferências e de se divertir.

A proposta da oficina consistiu em aproximar essa literatura de consumo, que vem ganhando adeptos no espaço virtual, da leitura de obras literárias socialmente valorizadas, fomentando a formação multicultural e crítica do leitor contemporâneo. Em princípio, foram trabalhadas *fanfictions* produzidas a partir da saga Crepúsculo para que os participantes (re)conhecessem suas condições de produção e circulação e seus principais traços constitutivos. Em seguida, promoveu-se a discussão acerca do que é o gênero fantástico e realizou-se a leitura expressiva e análise de algumas narrativas fantásticas, dentre elas, “Solfieri” de Álvares de Azevedo (classificado como conto ou capítulo do romance “Noite na taverna”, a depender da perspectiva de análise). A estratégia avaliativa proposta foi que cada participante produzisse uma nova versão dessa narrativa no formato de *fanfiction*, para expor em uma *fandom* sobre essa obra.

Destacamos aqui um exemplo representativo dessas produções, mantendo a identidade autoral preservada. As *fanfictions*, em geral, dialogam com a sociedade contemporânea e a cultura de massas, haja vista o público a que se endereçam. O cenário escolhido para ambientar a trama assinala essa relação. O espaço da versão original é Roma, cidade-símbolo da antiguidade clássica europeia e da religiosidade cristã. Desse lugar que mescla o sagrado e o profano, a narrativa foi transposta para Las Vegas, ícone do capitalismo norte-americano, capital do jogo, do pecado e do prazer.

Sabeis-lo. Roma é a cidade do fanatismo e da perdição: na alcova do sacerdote dorme a gosto a amásia, no leito da vendida se pendura o crucifixo lívido. (AZEVEDO, [1855] 2010:79).

Para que saibam. Las Vegas é a cidade do fanatismo e da perdição: nos cassinos joga feliz a meretriz, na calcinha da vendida se pendura toda sua vida. (produção de P. S.)

A *fanfiction* adota a configuração estrutural e estilística do original, com a narração em primeira pessoa, eliminando ou adaptando algumas expressões e construções arcaicas para a linguagem atual, como “Sabeis-lo” – “Para que saibam”. Quanto à temática, mantêm-se os mesmos elementos narrativos (os delírios, as orgias, o encontro com a mulher supostamente morta no cemitério), o conflito, o clímax e a progressão temporal do original.

No desfecho, encontram-se algumas modificações que podem ser interpretadas como indícios de autoria. Se, na versão romântica, a mulher já falecida é esculpida como estátua de cera e guardada por Solfieri em seu quarto, na versão *fanfiction*, Solfieri despede-se dela dormindo com “alguns comprimidos e um dinheiro para que pagasse a conta” do hotel, pois seu voo logo partiria. A dessacralização do amor

romântico é retratada através de uma relação casual, sem compromisso. A lembrança terna da mulher, indicada metonimicamente pelas flores, é logo ironizada por um casamento feito às pressas, após uma noite de bebidas e orgias, como visto em muitos filmes sobre Las Vegas:

Abriu a camisa, e viram-lhe ao pescoço uma grinalda de flores mirradas.

- Vedes-la? murcha e seca como o crânio dela. (Azevedo, [1855] 2010:82)

Peguei um ramalhete que trazia comigo e pus sobre a mesa.

-Vejam! Essas flores provavelmente teriam sido do túmulo dela.

Bertram esbugalhou os olhos e fez então uma pergunta que deu outra vida para minha história:

8. - E que aliança é essa em teu dedo, Solfieri? (produção de P. S.)

3. Considerações finais

Nosso objetivo neste artigo foi apresentar estratégias de avaliação e ensino da leitura de obras lírica e ficcionais, buscando promover o letramento literário a partir da construção de narrativas transmidiáticas. Destacamos a importância do trabalho colaborativo, apontando possibilidades de uso das novas mídias na sala de aula. As produções estudantis revelaram o desenvolvimento de discursos autorais e de aquisição de autonomia na manipulação dos textos (modificação, edição, acréscimo e remoção de cenas e/ou enunciados) e das linguagens multi-hipermidiáticas.

Ao serem transmutados para o universo das novas TICs, os gêneros literários sofrem uma série de modificações de ordem composicional e estilística. Retomando as características dos enunciados preconizadas por Bakhtin ([1979]2011), verificamos mudanças quanto à *alternância entre os sujeitos* (maior presença de diálogos, conferindo maior vivacidade às narrativas), ao *acabamento* (dos espaços em branco dos impressos à indicação da ficha técnica nos vídeos e ao encerramento de postagens na rede social), à *expressividade* (ênfase no caráter irônico-humorístico das crônicas quando transformadas em vídeos; na avaliação apreciativa das personagens sobre os conflitos vivenciados pelo eu-lírico na reconstrução da obra via *Facebook*; subversão da idealização romântica na *fanfiction*), aos *elos estabelecidos no fluxo verbal* e ao *endereçamento* (citação explícita ou alusão a referências temáticas, espaciais e culturais contemporâneas, especialmente músicas, como tentativa de “modernizar” o contexto

literário e aproximá-lo do público atual).

As atividades propostas visavam contribuir com a formação do gosto literário para além das obras de grande tiragem comercial e a mobilizar os conhecimentos sobre a literatura na medida em que eles se fizessem pertinentes para a compreensão dos textos. Consideramos fundamental o papel do professor na mediação das atividades, fornecendo *feedback* e orientando os estudantes na elaboração de seus projetos de dizer. Desse modo, acreditamos termos proporcionado aprendizagens significativas e conduzido uma avaliação de cunho formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, G. E. R. 2011. Literatura e Enem: implicações no ensino médio. *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 139-153. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10786/7075>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Azevedo, Álvares de. [1855] 2010. *Noite na taverna*. São Paulo: Saraiva.

Bakhtin, Mikhail. [1979] 2011. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6a. ed.

Bakhtin, Mikhail. [1975] 2002. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: Hucitec, 5a ed.

Cereja, William Roberto. 2005. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica com literatura*. São Paulo: Saraiva.

Cosson, Rildo. 2009. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Fernandes, Luís. 2011. *Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes*. Lisboa. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf. Acesso em: 29 jul. 2012.

Fisher, L. A. et al. 2012. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126.

Jurado, Shirley; Rojo, Roxane. 2006. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. p.37-53.

Luna, Tatiana. 2014. Leitura literária e rede social: uma proposta de intervenção pedagógica. In: *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriacte/890.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

MEC - Ministério da Educação/ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. *Edital do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf. Acesso em: 23 dez. 2014.

Medeiros, L. R. C. de. 2012. A que serve a literatura no Enem? In: *Encontro Nacional De Literatura Infante-Juvenil E Ensino – Enlije*. Anais. Campina Grande: Enlije. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f_861_432_.pdf. Acesso em: 23. dez. 2014.

Pinheiro, Hélder. 2006. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. p.103-116.

Rangel, Egon. 2005. Leitura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: Paiva, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Minas Gerais: Autêntica. p.145-161.

Rojo, Roxane. 2013. *Escola conectada: os multiletramentos e as tics*. São Paulo: Parábola.

Scliar, Moacyr. 2002. Os terroristas. In: Andrade, Carlos Drummond de et al. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Ática. p.

Signorini, Inês. 2012. "Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua". In: Signorini, I.; Fiad, R. (Org.). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. p.283-304.

Suassuna, Livia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

Suassuna, Livia. 2006. A leitura extraclasse: necessidades e possibilidades. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora da UFPE, p.121-131.

Volochínov, Valentin N. [1930]2013. A construção da enunciação. In: Volochínov, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores. p.157-188.

