



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS: PROFLETRAS
NÍVEL MESTRADO

GLEICIANE NUNES DE SOUZA

LEITURA, ANÁLISE E PRÁTICA DE ESCRITA LITERÁRIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA

RIO BRANCO

2015

Gleiciane Nunes de Souza

LEITURA, ANÁLISE E PRÁTICA DE ESCRITA LITERÁRIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma Abordagem Significativa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de concentração: 1 – Linguagem e letramento

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

Rio Branco

2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S729I Souza, Gleiciane Nunes de, 1981-

Leitura, análise e prática de escrita literária no ensino fundamental: uma abordagem significativa / Gleiciane Nunes de Souza. – 2015.

66 f. il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2015.

Inclui referências bibliográficas.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro.

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

Gleiciane Nunes de Souza

LEITURA, ANÁLISE E PRÁTICA DE ESCRITA LITERÁRIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovado em 26 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro (Orientador) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha (Membro Interno) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (membro externo) – Universidade Federal do Tocantis – UFT

Prof.^a Dra. Margarete Edul Prado de Souza Lopes (Suplente) – Universidade Federal do Acre – UFAC

SOUZA, Gleiciane Nunes de. *Leitura, análise e prática de escrita literária no ensino fundamental: uma abordagem significativa*. 2015. 66 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar o ensino da literatura sob o viés da leitura e da produção de textos literários no ensino fundamental. Outrossim, a proposta em decurso empreende uma reflexão sobre a aplicação de metodologias consideradas ineficazes nas aulas de língua portuguesa, que visam, exclusivamente, ao ensino da gramática em detrimento do exercício da leitura. Para estabelecer esta prática em sala de aula, é necessário, no entanto, valorar os conhecimentos prévios das crianças assim como os avanços relacionados à aprendizagem, inseridos no contexto social e cultural, e que, frequentemente, influenciam no processo de aquisição de diferentes saberes no âmbito da escola. Ademais, pretende ainda abordar de maneira efetiva, com base em experiências docentes, o processo de escolarização da literatura, de modo a sugerir formas de ressignificação do texto de cunho social, que se trabalha no ensino básico, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e amparada pelo uso de ferramentas digitais como dispositivos de trabalho com a leitura e escrita, tendo em vista que esses instrumentos, cada vez mais presentes em nosso cotidiano, precisam ser inseridos no processo de desenvolvimento dos novos saberes, contribuindo para o surgimento de metodologias inovadoras e, sobretudo, significativas para a evolução da aprendizagem nos níveis propostos pelo letramento literário.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Letramento literário. Aprendizagem significativa.

SOUZA, Gleiciane Nunes de. *Reading, writing and analysis of literary practice in elementary school: an approach significant*. 2015. 66 p. Thesis of Master. Professional Master Program in Languages – (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

ABSTRACT

The main work goal is the searching and also analyzing of the teaching literature throughout production and reading of literary texts in basic teaching. Besides this proposal makes a reflection about methodologies applying have been considered inefficacy in the Portuguese language classes which privileges grammar teaching and discards reading exercise. This practice is just possible whether previous knowledge children are appraised and also progress in concerning with trade school that are inserted in social and cultural context often influences in the acquirement process of several knowledge in the school. This present investigation intends to broach process of literature schooling based in teacher's experiences effectively. Its goal is the pointing resignification ways of social text which is used in basic teaching in according to National Curricular Parameters(NCP) and supported by digital tools utilization as work gadgets with reading and writing. This search shows that these tools are common daily of everyone and because of this it must be inserted in the development process of new knowledge to contribute for appearing of others emergent methodologies which are significative to apprenticeship evolution in the suggestion levels by literary learning.

Key words: Literature. Reading. Literary learning. Significative apprenticeship.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Escala de referência em níveis de aprendizagem	25
QUADRO 2 – Aspectos da aprendizagem significativa	38
QUADRO 3 – Não há vagas.....	56
QUADRO 4 – Não Enche	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Leitura vs. Leitura Literária	11
1.2 Leitura e Compreensão de Textos Literários.....	18
1.3 Literatura na Educação Básica	25
2 O PAPEL DA LITERATURA.....	31
3 LEITURA: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA	37
4 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DIGITAL	41
5 LITERATURA MARGINAL COMO MODALIDADE DE TEXTO	45
5.1 A literatura Marginal na Sala de Aula	50
6 LETRAMENTO LITERÁRIO: PROPOSTA.....	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	64

1 INTRODUÇÃO

Os adolescentes na atualidade buscam, cada vez mais, o pertencimento aos lugares que ocupam para ratificarem a sua pretensa autoridade. Tal busca geralmente é percebida, flagrantemente, pela linguagem que utilizam, sendo caracterizada, portanto, pelo uso exacerbado de palavras e gírias, muitas vezes seguidas de termos inadequados, mas compatíveis com a faixa etária, e que no ambiente escolar encontra a sua facilitação, atingindo a total informalidade, através do uso de uma linguagem empobrecida, marcada pelo uso constante de termos de baixo calão. Desse modo, uma parcela significativa de jovens, que usam esse tipo de linguagem, agregam um novo modo de comunicação, em parte influenciada pelo fluxo intenso daquela, no ambiente *on line*, com a popularização da *internet* em todos os seus níveis de representação da linguagem.

Ao abordar essa forma renovada de comunicação, própria dos jovens na escola, onde foi realizada esta pesquisa, a presente investigação intenta oportunizar o trabalho com os alunos no contexto da literatura, mais especificamente com os textos considerados pela crítica tradicional ou classificados, sob a crítica canônica, como marginal, investigando poemas de autores nacionais e outras obras, que não são considerados, por uma visão canônica, arte eminentemente literária, mas que flertam com o gênero poético como as obras legadas pelo escritor Betho Rocha; textos escritos para serem dramatizados, que inovam a ortografia brasileira e criam termos inóspitos, que logo são incorporados ao vocabulário dos adolescentes.

Cumpre-nos inicialmente informar que o interesse pela pesquisa em decurso surgiu na época da graduação, no período compreendido entre os anos de 2002-2008. À época, percebemos que este campo era pouco explorado pelos nossos pesquisadores, e que merecia, portanto, uma incursão apropriada. Por se tratar de um autor emergente, cuja produção foi interrompida, abruptamente, devido ao seu desaparecimento prematuro, os estudos críticos sobre sua obra ainda são poucos nos estudos literários atuais. Nesse sentido, importa salientar que a professora e pesquisadora Laélia Rodrigues, em sua tese de doutoramento, procedeu a uma análise parcial da trajetória artística do autor em questão (RODRIGUES, 2002, p. 13-25). No entanto, a referida escritora, em sua análise, não privilegiou os possíveis aspectos marginais na literatura do referido escritor, o que permitiu redimensionar os

estudos, que ora propomos, com a presente dissertação. Outrossim, é importante ressaltar que, nas reuniões do grupo de teatro universitário denominado Companhia *Ark*, do qual participei como integrante, procedeu-se à leitura e à devida discussão de um texto teórico sobre o movimento da poesia marginal, ocorrido no Brasil, na década de 1970, de autoria da escritora Heloísa Buarque de Hollanda, e que serviu de base para o início da pesquisa, que, oportunamente, realizamos para culminar em uma proposta de intervenção.

Procuramos abordar, por ocasião desta pesquisa, um conceito de literatura mais engajada, de cunho social, sem grandes pretensões de entretenimento, mas que, ao contrário, incomode o leitor e, ao mesmo tempo, promova reflexões acerca da situação vigente, desenvolvendo-se, por conseguinte, como processo de letramento, leitura e produção de textos literários no ensino fundamental. Elegemos este gênero por considerar que há uma estreita ligação entre leitura e sociedade, uma vez que a inserção de novos leitores em um mundo cada vez mais em crise constitui-se em uma tarefa complexa e problematizante e que, por si só, exige um posicionamento do sujeito/aluno face aos desafios emergentes. A construção desse caráter interventivo em relação à sociedade acontece no ambiente escolar quando a criança se descobre como um agente transformador do mundo no qual está inserida.

No que tange à referida atuação, temos muito que esperar do aluno, ainda que a carência da leitura seja recorrente na maioria das escolas e que a aquisição de habilidades relacionadas a esta prática estejam em constante descrédito, pois é inegável que aquelas são partes indissociáveis da realidade, no panorama atual. Porém, da mesma forma, é também, irrefutável a necessidade de mudança desse contexto, que tem sido de fracasso, para, enfim, poder transformar a leitura em uma prática social.

Antes de ingressarmos no campo da leitura literária, urge explorar a leitura, de modo mais abrangente, trabalhada na sala de aula. Para Jurado e Rojo (2006),

O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos – mais como uma decifração do sentido pronto do texto, considerando uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para cegar à interpretação autorizada. (p. 42)

No entanto, não podemos desprezar ou minimizar a real importância do professor na mediação neste processo, pois um dos fatores apontados por especialistas em educação, como desencadeador do sucesso das práticas e ensino da leitura, é a metodologia adotada no trabalho com o aluno. Por muito tempo, esperou-se do aluno apenas um diálogo que não admitisse curvaturas no trato com as obras apresentadas na escola, configurando o discurso do educador ou do texto na condição de primeira, e, por vezes, a única referência para a compreensão do que lê, sendo

negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos [...], porque ao leitor cabe apenas o *reconhecimento* e *assimilação* do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor o contexto em que foram produzidos o texto e a sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta. (JURADO; ROJO, 2006, p. 43)

Como consequência desse autoritarismo pedagógico e dessa inflexibilidade, nas atividades que envolvem a leitura, formamos leitores incapazes de construir sentidos de forma autônoma e de reconhecer no texto características que discutam com seu contexto social. Por isso, a presente dissertação é, também, uma proposta de redefinição no modo para se trabalhar com a leitura, e, mais do que isso, uma tentativa de ressignificar o texto literário, que há muito tem sido escolarizado e rebaixado à esfera de mero objeto didático.

1.1 Leitura vs. Leitura Literária

Em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), começou gradativamente a universalizar o acesso aos livros didáticos nas escolas de todo o país. Em anos anteriores, o Ministério da Educação e Cultura – MEC - havia definido os critérios de avaliação dos livros didáticos, destinados, inicialmente, aos alunos de 1ª a 4ª séries, respectivamente, mas apenas em 2000 os livros começaram a ser distribuídos no ano anterior ao ano de sua utilização, com previsão de consumo de três anos, período em que outras obras (e/ou a mesma obra revista e atualizada), seriam adquiridas e entregues. Antes de 2004, porém, apenas o Ensino Básico e o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) tinham acesso a esta ferramenta, que foi instituída no Ensino Médio, de forma progressiva.

Atualmente, uma parte considerável deste material, avaliado e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura, através do PNDL, conta com suportes digitais como DVD's, jogos educativos, infográficos animados e *links* de endereços *on-line* de acesso ao conteúdo multimídia. No entanto, temos observado que nem mesmo toda essa diversidade de dispositivos educacionais, oferecida através do livro didático, tem sido capaz de alavancar o processo de ensino da leitura, pois as avaliações anuais e os exames de caráter nacional revelam resultados muito aquém do esperado neste quesito.

Ainda que seja inescusável reconhecer a importância do livro didático, alguns critérios de seleção precisam ser reconsiderados, pois, mesmo que haja a presença de textos literários em todos eles, percebemos que são praticamente os mesmos textos; aqueles abalizados como “clássicos”. Também é recorrente o fato de abordarem um gênero textual sob a perspectiva do trabalho com a linguagem ou sob a ótica da aquisição de habilidades leitoras. Embora sejam essas habilidades as que todos os profissionais buscam desenvolver em seus alunos, a leitura na escola não é trabalhada como objeto de fruição e deleite, mas direcionada para o estudo de conceitos.

Vejamos a descrição de uma atividade da seção de leitura textual da unidade 7 de um livro didático, indicado para o oitavo ano do ensino fundamental. Trata-se de uma crônica de Moacyr Scliar intitulada *Pobre Pequeno Príncipe, perdido em pérfido planeta*. Na parte reservada à atividade referente à compreensão do texto, notamos que algumas questões não exigem do leitor uma compreensão minimamente autônoma, pois a orientação é apenas para que ele infira ou localize informações implícitas ou explícitas no trecho escrito e lido:

Questão 4

O ancião também diz que algumas coisas não mudaram. O que permaneceu igual com o passar do tempo?

Questão 6

Localize o trecho do texto em que a identidade do ancião é revelada e explique de que modo a passagem do tempo é explicitada pelo narrador.

(FARACO; MOURA, 2012, p. 173-174)

Ao analisar detidamente a atividade de onde foram extraídos os trechos anteriores, percebemos que as perguntas dirigidas ao aluno não são desafiadoras e

se resumem apenas à leitura, com base na percepção do autor. Ou seja, o que se espera é que o aluno encontre uma informação inserida no texto; o que não significa, necessariamente, que ele teve uma compreensão adequada da estória.

Além disso, outras perguntas foram formuladas de modo a direcionar o texto para o ensino da gramática, como se pode observar no excerto a seguir:

Questão 1

Observe o trecho abaixo, extraído do texto de Moacyr Scliar:

“[...] prometi a mim próprio que cuidaria dos restos de seu avião até que voltasse. E cumprirei minha promessa, custe o que custar.”

Copie, do fragmento acima, um verbo e um substantivo derivado.

Qual a importância desse verbo e do respectivo substantivo para a ação narrada no texto? (FARACO; MOURA, 2012, p. 174)

Qual o propósito de copiar verbos do fragmento textual? O que isto contribui, efetivamente, para a apreensão de sentido do texto?

O que se pode depreender da análise destes fragmentos é que não há uma proposta de leitura, que estimule o desenvolvimento desta prática por parte do aluno. Nas escolas, parece inadmissível que a criança visite a biblioteca sem que haja um propósito pedagógico previamente estabelecido pelo professor. Mesmo naquelas instituições em que o projeto de leitura é uma realidade no cotidiano dos estudantes, o que se percebe é o favorecimento de uma atividade mecânica em que a leitura nada mais é do que um ensaio para o preenchimento de roteiros planejados e distribuídos pela coordenação de ensino.

Outro aspecto relevante para o trabalho com o texto que tem sido desprezado nas salas de aula de nosso país, não apenas pela equipe pedagógica da escola como também pelo material didático direcionado aos alunos do Ensino Básico é a valorização da oralidade e questões referentes à diversidade linguística. Aliás, é comum durante as aulas de português classificar determinados termos como certos, se estiverem em conformidade com o que pregam as regras gramaticais e errados, se fizerem parte de padrões coloquiais.

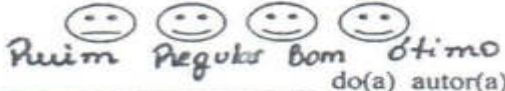
De igual maneira, o texto tem sido trabalhado maquinalmente há muito tempo, favorecendo os aspectos históricos da literatura em detrimento da compreensão que o aluno pode retirar das entrelinhas de forma autônoma e, por isso, mais eficaz para sua aprendizagem. Tomemos como exemplo o roteiro a seguir:

Figura 1 – Roteiro de leitura

PROJETO DE LEITURA

RESENHA CRÍTICA ORIENTADA

ALUNO: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____ ✓



Puim Peguei Bom Ótimo

O livro _____ do(a) autor(a) _____
 história) _____ .fala sobre (breve resumo da

Esta história é ambientada (lugares e espaços em que a história se passa)

Os _____ personagens _____ principais _____ são:

É narrada em 1ª () ou 3ª () pessoa, o que pode ser verificado no trecho

O tempo apresenta-se _____ (quando a história acontece- atualidade,
 passado) _____ . As marcas que configuram esse tempo são:

A mensagem mais importante do texto é (a lição que se pode
 aprender) _____

O que mais me chamou atenção na obra (ou o que mais gostei)

Recomendo ()
 Não recomendo ()
 Pois,

Fonte: Coordenação pedagógica escola Estadual de Rio Branco

O roteiro anterior, utilizado pelos alunos das séries finais do ensino fundamental, em uma escola, em Rio Branco, não leva em consideração, por exemplo, os níveis de letramento em que estão as crianças; ou seja, a mesma ficha

é entregue para os estudantes do sexto ano e do nono ano, respectivamente, desprezando-se o fato de que algumas inferências exigem um grau maior de informação e, portanto, mais conhecimento de mundo, e não sendo possível tratá-las como atividades homogeneizadas.

Todos esses fatores desprivilegiam o desenvolvimento das práticas de letramento literário ao mesmo tempo em que desfavorecem o avanço de capacidades de leitura mais complexas, ferindo os princípios que concebem o ato de ler como um processo de interação texto/leitor. Ou seja,

A escola tende a privilegiar a leitura capaz de inspirar certas condutas, coisa que corre quando indica para leitura obras cujo enredo possa ser usado como pretexto para debates. Desse modo, a escola relega ao exercício de leitura uma *finalidade moral*, fugindo à propriedade e 'não pragmática' da literatura, em outras palavras: ao converter o texto literário em instrumento pedagógico de outra disciplina ou saber, estar-se-ia subordinando a arte à pedagogia. (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 272)

Em sala de aula, portanto, o texto literário deve ser concebido como expressão cultural e oferecido ao aluno como oportunidade de fruição; como um elemento carregado de significados, que devem ser descobertos pela criança e não controlados pelo professor, com base em suas próprias experiências. Segundo os PCN (1998, p. 27),

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja tomá-los como pretextos para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aqueles que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Nesse sentido, o exercício da leitura não deve ser uma atividade escolarizada assim como também as práticas de produção de texto, antes, é necessário se desvencilhar dos mitos, que permeiam o processo de ensino da literatura, e fugir de práticas preestabelecidas e já desgastadas nas escolas. Desse modo, a Teoria Literária deve se fazer mais presente na escola, pois como denota Martins (2006, p. 85)

[...] o contexto escolar privilegia o *ensino da literatura* no qual a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente

daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura, influenciam diretamente o contato do leitor com o texto.

Logo, é necessário aceitar que o ensino da leitura deve ser considerado sob outras perspectivas, visto que essa atividade compete com outros meios de comunicação tais como a *internet* e todas as mídias digitais emergentes, por exemplo. Portanto, não há sentido em estabelecer imposições, pois tal postura concorreria para afastar, ainda mais, o aluno das aulas nas quais o professor apresenta para sua formação enquanto leitor e cidadão o texto literário.

O ideal é que todos estes recursos (obras literárias, computador, celular, e outras ferramentas digitais) dialoguem e sejam capazes de agregar os anseios dos alunos ao mundo, à realidade circundante; e às propostas curriculares, elementos que, somados, devem despertar as habilidades inferenciais e necessárias para que a criança, ao proceder à leitura de um texto de qualquer gênero, possa, efetivamente, compreendê-lo, pois o estudo da literatura só atinge o seu objetivo eficaz quando há interação com o leitor.

Foi na emergência para fazer com que os alunos estabelecessem esse diálogo que, durante a nossa prática docente, passamos a observar as aulas de modo a procurar um diagnóstico das deficiências que eles apresentavam no quesito interação com o texto. Concluímos que havia interesse maior quando o conteúdo abordava as questões sociais, como se os lecionando se identificassem com o teor ou reconhecessem nele os aspectos de sua vida. Então, desenvolvemos em sala de aula um trabalho sobre escritos marcados por linguagem semelhante à utilizada pelos discentes, reforçando a construção/reconstrução de diversificadas formas para interpretar um objeto similar de estudo, desafiando o aluno a buscar o sentido que não está no texto, mas em sua própria maneira de absorver o que é dito pelo autor.

Foram apresentados aos alunos escritores de pouca ou nenhuma expressão no circuito literário nacional, criadores de histórias que contam a realidade através de uma linguagem malquista pelos críticos por não obedecer a normas nem padrões preestabelecidos; por se valer do vocabulário das ruas e desprezar as regras gramaticais. Por esse motivo, apenas alguns destes autores integram a lista de grandes editoras, como é o caso de Reginaldo Ferreira da Silva, um dos mais expressivos escritores do gênero denominado Literatura Marginal, conhecido sob o

pseudônimo de Ferréz, autor de diversas obras, que retratam, com crueza, o cotidiano da periferia de São Paulo como *Capão Pecado* e *Ninguém é inocente em São Paulo*.

Morador do bairro de Capão Redondo, zona Sul de São Paulo, Ferréz é também fundador do grupo cultural 1Dasul, criado em 2009, como forma de divulgação da cultura para as comunidades mais pobres e socialmente discriminadas. “O nome vem da ideia de todos sermos 1, na mesma luta, no mesmo ideal, por isso somos todos 1 pela dignidade da Zona Sul.” (Ferréz)¹

Outro aspecto observado no contexto escolar foi o de que, durante as aulas práticas, cuja metodologia propunha a música como atividade na sequência didática, era notória a relação dos alunos com temáticas semelhantes a do autor supracitado, o que incitou a concepção do projeto em tela. Amparado nas letras ouvidas pelos estudantes e em textos de sua preferência, cuja narrativa reforça o ideal de comunicação, adotada pelos jovens da periferia paulistana, surgiu o delineamento dessa proposição, tematizada pela literatura marginal e voltada para o letramento como processo de leitura e de produção de textos literários.

Para efeito de investigação de parte do problema apresentado, neste trabalho, definido como construção de leitura e de análise de texto literário, no segundo segmento do ensino fundamental, procedeu-se à escolha de uma turma de oitavo ano como referencial.

As práticas desenvolvidas pelos professores da instituição são todas acompanhadas pela coordenação pedagógica, que sugere, planeja, auxilia; e, quando necessário, altera as sequências pedagógicas e as atividades que serão trabalhadas em sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoar os conteúdos propostos pelos referenciais curriculares.

Ao proceder à análise de algumas elaborações de escrita, comuns às atividades de rotina, na sala de aula, constatou-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho específico, direcionado à expansão de um olhar mais crítico da sociedade, pois o tema da violência era recorrente em uma parte considerável dos textos produzidos, com relatos de crimes relacionados, na maioria das vezes, ao cotidiano vivenciado pelos alunos, envolvidos na referida atividade. É

¹ Disponível em <<http://www.1dasul.com.br/portfolio-1/o-que-e-1dasul/>> Acesso em: 16 jun. 2014

importante ressaltar que o tema sugerido para os trabalhos de produção textual não deveriam privilegiar a inclusão de narrativas sobre crimes e acontecimentos afins, pois os alunos insistiam na descrição daquelas.

O que se depreende, de fato e de direito, a partir da presente análise, é que as crianças se comunicam e escrevem, ao contrário de muitos educadores, que refutam, veementemente, tal realidade. Em verdade, a ausência, provavelmente de um olhar mais generoso, mais acolhedor, e, portanto, disposto ao exercício da audiência e da compreensão da realidade dos infantes, gera um pseudo-ambiente de desconhecimento e discernimento.

Desse modo, a presente dissertação parte do pressuposto de que não é somente possível, mas, sobretudo, necessária a associação do ensino de literatura e da escrita àquilo que resulta de significativo para o aluno a fim de que, com efeito, sua identidade, sua condição de leitor do/no mundo e sua capacidade crítica garantam o exercício pleno de sua cidadania a partir de sua própria subjetividade.

1.2 Leitura e Compreensão de Textos Literários

Apenas deveríamos ler os livros que nos picam e que nos mordem. Se o livro que lemos não nos desperta como um murro no crânio, para que lê-lo?

Franz Kafka

Sabe-se que grande parte dos problemas, responsáveis pelo fracasso nos índices de avaliações externas, decorre da ausência de habilidades leitoras, não adquiridas, durante a vida escolar. Na tentativa para encontrar soluções mais eficazes para o problema da leitura, inúmeros estudiosos desenvolvem pesquisas e, assim, buscam explicar como ocorre esse processo na capacidade cognitiva da criança, favorecendo estudos, inclusive na área da Neurociência. “Em 1985, a psicóloga Uta Frith propôs um modelo, até hoje referenciado, o dos três estágios da leitura.” (DEHAENE, 2012, p. 217).

Em um primeiro estágio, segundo a estudiosa, a criança não compreende a lógica da escrita e reconhece as palavras apenas pela cor ou pelo formato das letras como acontece na identificação de algumas logomarcas de produtos. O segundo estágio, que é caracterizado pela associação de letras, com a pronúncia

correspondente, recebe o nome de etapa fonológica. O último estágio trata da descoberta de recombinação de letras, sons e fonemas na construção de diferentes palavras com diferentes significados. Nesse contexto, é necessário compreender quando a criança atinge o domínio da leitura. Para a psicóloga, o nível de compreensão da leitura mostra-se eficiente nesse último estágio, denominado etapa ortográfica. A partir desse momento, a escola deve orientar o aluno quanto ao controle de seus próprios avanços na leitura, o que significa, além de compreender, formular um juízo sobre o que está sendo escrito. Todavia, esse processo não vem sendo cumprido e o ensino da leitura bem como sua prática na escola são desafios e barreiras, que têm exigido dos docentes um novo modo de agir, especialmente no que tange à leitura do texto literário. Os questionamentos sobre a existência de métodos realmente eficazes para tornar a leitura um hábito são temas contumazes em reuniões e planejamentos pedagógicos, cujo foco é a aquisição de habilidades leitoras.

Para Foucambert (1994, p. 5),

no estágio atual das coisas, as discussões sobre a escolha dos métodos são, ao mesmo tempo, obsoletas e prematuras. (...) Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é a leitura, a partir de sua própria prática, para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar.

Entretanto, é fato que esta prática, de forma espontânea, não é estimulada na família, cabendo ao professor a responsabilidade para fomentá-la nas quatro horas diárias do convívio com o aluno em sala de aula.

Cumprido ressaltar que não é responsabilidade apenas da escola a tarefa de desconstrução do paradoxo prazer/obrigação, que permeia a leitura, para fazer com que esta seja encarada como um instrumento de construção da cidadania plena, especialmente porque é no seio da família que o sujeito realiza sua primeira leitura de mundo e se antecipa ao saber adquirido em sala de aula. Compete à escola a função de mediar estes conhecimentos, suscitando novos saberes e novas interpretações, que possibilitem aos educandos experimentar a leitura também como uma atividade lúdica.

Todavia, ainda que seja constatado e declarado o avanço real no ambiente escolar, percebe-se que o trabalho com a leitura de textos literários é cercado, ainda, de estereótipos, e o mito de que a Literatura é difícil, lamentavelmente persiste entre os estudantes. Outra questão, que tem sido oportunizada como obstáculo, é a utilização de textos exclusivamente para fins didáticos, o que desestimula a leitura como exercício que deve proporcionar prazer, conforme a verve barthesiana sobre a função do texto de constituição literária. E isso acontece porque, infelizmente, para o professor moderno, que na grande maioria das vezes ministra aulas em mais de uma escola, o material mais acessível é o livro didático, que traz textos repetitivos ou inadequados para o trabalho de análise literária.

Por fim, insta esclarecer, também, que não é oportunizado ao aluno um tempo de leitura solitária para que este possa interagir prazerosamente com o livro, sem quaisquer interferências externas: sejam do professor, sejam dos colegas, que devem passar por experiência similar.

Tais argumentos ratificam o estudo de Jurado e Rojo no que tange a estas questões, pois

Pensando especificamente na leitura em contexto escolar, não podemos perder de vista que os textos que circulam em sala de aula, à exceção daqueles produzidos especialmente para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são *escolarizados*. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada. (JURADO; ROJO, 2003, p. 45)

Cumprido salientar que, em projetos observados nas escolas, atualmente, não se percebe a presença de uma metodologia legítima, garantindo que o processo de aquisição da leitura de textos literários se dê de forma satisfatória, embora estes projetos mostrem objetivos bem delineados. Nesse sentido, é imperioso destacar que muitos professores se deparam, ainda, com questões ordinárias como, por exemplo, qual(is) livro(s) pode(m) e/ou deve(m) ser indicado(s) para o aluno. No entanto, o texto não deve ser lido como um espaço limitado de interpretações ou significados unilaterais, pois cada obra traz um olhar diferente, uma perspectiva diferente e um modo diferente de representar o universo que cerca cada leitor.

Destarte, a importância da literatura não consiste apenas no fato de que a leitura é um instrumento necessário e fundamental no cotidiano, mas, principalmente, porque fomenta o olhar crítico em relação ao mundo, proporcionando, conseqüentemente, descobertas, que estão além do que está superficialmente visível. Para Compagnon (2012, p. 44) “a literatura, ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva além das restrições da vida cotidiana.”

Portanto, o objetivo desse trabalho visa relacionar a literatura não somente ao significado revelado, diariamente, aos alunos, no ambiente escolar, mas àquele do qual o aluno consegue inferir outras significações. Afinal,

[...] é o conhecimento desvinculado da prática, muito comum nas salas de aula, que limita os alunos a práticas desmotivadoras, sem sentido, e os leva a ser meros dependentes de modelos tradicionais de ensino. Afinal, tudo o que entendemos sobre o mundo é uma síntese de nossas experiências (BARBOSA, 2007, p. 17).

Essa problemática, como já foi abordada, é compreensível, mas não justificável. O professor deve ser o responsável pela democratização do ensino e precisa, constantemente, buscar respostas para os possíveis questionamentos que surgirem no exercício de sua atuação como um dos protagonistas na escola; neste caso, o ensino de literatura. Assim, como exemplo, segundo Compagnon, indagamos: “Quais valores a Literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Qual é o lugar da literatura no espaço público? Ela é útil para a Vida? Por que defender sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2012, p. 23).

Os questionamentos pautados acima devem direcionar as práticas de ensino de literatura em todas as séries, privilegiando metodologias, que tornem a leitura significativa também no espaço extraclasse. A literatura não pode, sobremaneira, ser reduzida a um gênero textual absoluto ou apenas a um texto ou pretexto para ser lido em voz alta como acontece, costumeiramente, na maioria das aulas de português; configurando, assim, um procedimento sobre o qual Foucambert afirma o seguinte:

A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora [...] A leitura em voz alta é muito mais complexa do que a leitura e é difícil imaginarmos

como ela poderia propiciar que alguém aprendesse a ler. (FOUCAMBERT, 2012, p. 8).

O que se constata nas inúmeras salas de aula, nas escolas do país, é a existência de educadores que adotam a máxima “façam o que eu digo, mas não façam o que eu faço”, especialmente no que compete à indicação de textos literários. Esses educadores carecem urgentemente de informação teórica e muitos não detêm o hábito de ler, cujas consequências incidem diretamente no trabalho em sala de aula, o que torna a prática de leitura do texto literário, completamente deslocada; inócua.

Nessa perspectiva, temos um problema complexo no que concerne a esse aspecto, porque

o professor do ensino fundamental deve ser um perito em textos para crianças, o que evitará a escolarização desses textos – pois a leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contatos com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de formação e informação. (FOUCAMBERT, 1994, p. 11)

O professor, além de formador de opinião, é, também, um exemplo para os educandos, devendo mostrar compromisso, amor e dedicação às suas práticas na condição de educador, em especial pelo prazer da leitura, frequentando a biblioteca e indicando livros, que, efetivamente, leu para indicar, com propriedade e segurança, para os seus alunos. Segundo Solé (1998, p. 37),

As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. Assim, é importante distinguir situações em que “se trabalha” a leitura e situações em que simplesmente “se lê”. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes, além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

Outro paradigma, que precisa ser desconstruído, é o de que no ambiente escolar o aluno precisa ler apenas o que é permitido, tendo como eixo principal o livro didático, de onde devem partir todas as indicações subsequentes de leituras bem como textos de leituras transversais. As emoções suscitadas por essa atividade são frequentemente direcionadas pelo professor, conforme é observado nas escolas que estimulam os projetos de leitura e utilizam exemplos de atividade repetitivas, que não inovam não estimulam a reflexão autônoma e, conseqüentemente apresentam

poucos resultados, tanto no que se refere à qualidade das propostas quanto no grau de comprometimento dos educandos.

Figura 2 – Leitura prazerosa vs. leitura conteudista



Fonte: <<http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2012/06/aprendizagem-significativa.html>> Acesso em 17. Jun. 2014

Espera-se, como resultado do aluno, um comportamento pré-determinado em relação ao texto, seguindo os valores transmitidos na escola. Em relação à leitura, fora da sala de aula, em momentos destinados à sua execução autônoma, nota-se certo controle por parte dos procedimentos adotados pelo docente no que tange à escolha do material a ser lido, julgando-o adequado ou inadequado para determinada série ou faixa etária.

A escola, todavia, deve tornar conhecidos os diferentes textos literários, de todos os gêneros disponíveis, de modo a auxiliar a criança para que esta se torne leitora não apenas de textos que circulam no espaço pedagógico, mas, principalmente, fora dele. Professores preparados saberão escolher a melhor intervenção para o ensino da leitura e transmitir aos alunos os valores incorporados à aprendizagem da literatura e de outros conteúdos oferecidos pela escola.

Busca-se, portanto, através da presente investigação, proporcionar estratégias diferenciadas para fortalecer o contato do aluno com os textos literários, no contexto proposto pelos parâmetros curriculares nacionais. Tal propósito se inicia com o processo de seleção dos textos, uma vez que os gêneros textuais são muitos e variados.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais

vitais para plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998, p. 23)

A recomendação para que o docente seja criterioso quanto à escolha dos textos se fortaleceu a partir da proposta de estudo dos gêneros literários, também sugerida pelos PCN em que se evidencia, outrossim, a necessidade de valorização dos gêneros orais. Provavelmente, em decorrência de práticas pedagógicas, alicerçadas em métodos, que privilegiam a linguagem formal e o ensino da norma padrão nas aulas de língua portuguesa, o estudo das práticas de oralidade tem sido desprezado, até mesmo, pelos livros didáticos, que apresentam pouca ou nenhuma opção de atividades voltadas para o domínio da fala.

Como consequência, nossos alunos têm chegado ao ensino médio sem as habilidades, que devem abranger a capacidade para discutir, corroborar ou refutar argumentos em debates, seminários ou em qualquer outra situação na qual a fala apareça como instrumento de comunicação. Segundo os PCN (1998, p.70),

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, ou entre o texto e outros textos já lidos.

Entretanto, se procedermos à análise dos resultados de exames nacionais em leitura, verificaremos que não é tarefa simples atingir os resultados previstos pelos Parâmetros Curriculares, pois, passados 17 anos de sua criação, prazo suficiente para que se adequassem às práticas escolares, os avanços têm sido pouco relevantes, e há muito o que se fazer nesse sentido. O trabalho com os gêneros e o cumprimento das propostas de obediência aos níveis em que se encontra o aluno podem ser a porta, senão para a solução desta problemática, ao menos para a criação de condições mais favoráveis para o desenvolvimento das competências leitoras e para o uso de dispositivos mais inovadores, diferentes daqueles que costumam destacar as velhas práticas de planejamento pedagógico da maioria das escolas públicas da atualidade.

1.3 Literatura na Educação Básica

Para os professores de Língua Portuguesa é comum a inquietação quanto à abordagem dos textos literários em relação à subjetividade apresentada. Tal inquietude decorre do fato de os alunos não conseguirem expressar oralmente o que sentem durante ou após a leitura dos textos que os professores utilizam em sala de aula, pois os textos literários não são atraentes para eles e são vistos, frequentemente, como uma atividade insípida, que não agrega valor ao conhecimento.

Para melhor compreensão do processo de aquisição da leitura na escola pública partimos da análise de dois conceitos utilizados pelos professores atualmente: o de nivelamento e o de letramento, que serão apresentados na presente pesquisa a fim de corroborar o ideário proposto.

Os professores recebem, anualmente, turmas heterogêneas tanto em relação à idade e nível social quanto ao conhecimento. Uma parcela desses alunos domina as principais habilidades da série anterior, mas outros, ainda, precisam adquirir o conhecimento necessário para acompanhar, de forma satisfatória, a série que estão iniciando. Assim, para mensurar a quantidade de crianças, aptas para ingressar em determinada turma, as escolas possuem uma tabela de distribuição dos alunos por nível de proficiência, representada de acordo com as seguintes definições:

QUADRO 1 – Escala de referência em níveis de aprendizagem

Legenda - Escala de Aprendizado	
Avançado	Aprendizado além da expectativa. Recomendam-se para os alunos nesse nível atividades desafiadoras.
Proficiente	Os alunos nesse nível estão preparados para continuar os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento.
Básico	Os alunos nesse nível precisam melhorar. Sugerem-se atividades de reforço.

(continuação)

Insuficiente	Os alunos nesse nível apresentaram aprendizado abaixo do esperado. É necessária a recuperação de conteúdo.
---------------------	--

Fonte: QEdu 2013. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>> Acesso em 13 set. 2014

Os conceitos anteriormente são aferidos, através de exames de avaliação externa (aqueles aplicados por agentes de fora do ambiente escolar como as secretarias de educação estadual ou municipal, por exemplo), cujos resultados são repassados às escolas para que sejam feitas as devidas intervenções. A ingerência, então, inicia-se a partir do processo de nivelamento, no qual se busca posicionar os alunos em um patamar similar, envolvendo competências e habilidades. A equiparação de conteúdos concernentes a uma série, na qual se pretende intervir, apresenta como eixo basilar o processo de letramento.

O conceito de letramento circula no Brasil desde a década de 80, e, para muitos estudiosos, o referido processo acompanha o aluno em todo o percurso da escolarização. O letramento, assim, busca introduzir os gêneros textuais como eixo estruturante do trabalho com a língua materna, promovendo a efetiva participação dos alunos nas atividades letradas.

Para Kleiman (2007, p. 4),

Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

No entanto, a preocupação com o ensino da leitura decorre do fato de que, por muito tempo, os textos literários serviram apenas aos interesses do ensino de português e de gramática, respectivamente. Nas salas de aula do ensino fundamental os textos literários sempre foram relegados a um lugar de menor destaque, e, por muito tempo, tais textos foram utilizados somente para fins didáticos, sem qualquer preocupação com o fortalecimento dos laços que nos

unem à leitura como experiência inovadora, diversa daquela proposta no espaço escolar.

O motivo provável da utilização do livro didático sem fins literários talvez seja a instituição de regras sutilmente impostas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, responsável pela distribuição dos livros nas escolas públicas, que induzem o professor a escolher o material mais adequado para o ensino de Língua portuguesa.

Vale observar que nem sempre as instituições educacionais de educação básica dispuseram dessa ferramenta. O livro didático, todavia, quando começou a integrar o ambiente escolar, teve sua função direcionada exclusivamente para o ensino da língua materna em que o texto escolhido era usado somente como elemento de exemplificação. Desse modo, o trabalho com o livro foi destinado ao ensino prescritivo, com um roteiro pré-fabricado, cujo objetivo, também previamente estabelecido, resumia-se em apontar as falhas dos alunos, obstruindo as habilidades dos educandos para pensarem, livremente, a respeito de outros possíveis caminhos de interpretação.

Cumprir destacar que é inegável o serviço prestado pelo livro didático, desde sua inserção nas escolas até o processo final para formação dos alunos. Entretanto, é preciso, também, que se busquem estratégias de leitura, que estimulem a criança a dialogar com o texto, a elaborar questionamentos e a formular sua própria interpretação.

A construção das habilidades leitoras não pode estar relacionada unicamente às determinações dos referenciais curriculares ou ao trabalho destinado para a obtenção dos resultados em avaliações externas, que mensuram competências cognitivas, baseadas em erro ou acerto de questões objetivas, que, por sua vez, são descritas por uma competência x ou y, constante no caderno de escalas de aprendizado. Antes, é preciso valorar o conhecimento prévio da criança, seu meio social e sua capacidade para falar sobre o que foi lido.

Segundo Kleiman (2007, p.13),

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e

segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil.

Além das orientações curriculares, específicas para cada série, o livro didático escolhido pelo professor porta, também, uma gama de conteúdos e metodologias de ensino, que não têm dado resultado no que tange ao domínio da leitura e escrita. Os textos que não apresentam margens para o desenvolvimento das habilidades, consideradas críticas pela escola, são vistos como irrelevantes, embora muitos autores consagrados estejam, há muito tempo, ampliando os acervos de literatura infantil com obras que visam despertar o prazer da leitura sem qualquer obrigação.

Em muitos casos, o que se observa é que não há critérios de escolha de livros para leitura que considerem o nível cognitivo em que o aluno se enquadra ou um projeto voltado para a possibilidade de o educando aplicar os saberes que já possui, com efeito. No ensino fundamental essa preocupação deve ser muito maior, visto que

o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (PCN, 1998, p. 70)

Na escola, paradoxalmente, não há quase oportunidade para ouvir o aluno e sua experiência com a literatura. Uma carga horária tem de ser cumprida, e um prazo e uma lista determinada de tópicos, contidos nas matrizes, que regem o ensino de cada disciplina, têm de ser obedecidos em função dos processos de avaliação externa. Nesse sentido, é regra geral, nas capacitações pedagógicas, as preocupações com o cumprimento do plano de curso superarem, em algum momento, a inquietação, que está relacionada às metodologias que intentam inovar a aprendizagem através da prática social.

Importa salientar, também, que os estudos e pesquisas, acerca das práticas de leitura na escola, não são produzidos por professores atuantes na área de educação básica, mas por profissionais que estão, há algum tempo, afastados da sala de aula. Ora, sabemos que as necessidades tendem a crescer e se modificar conforme as exigências do processo de aprendizagem, e que essas necessidades, muitas vezes, não são inteiramente conhecidas e tampouco vivenciadas por estes

profissionais. Por isso, seus estudos e pesquisas, mesmo que sejam bem intencionados, resultam em materiais, que acrescentam poucos recursos à ação docente por se apresentarem distantes da realidade da sala de aula, propondo critérios complicados para sua execução. Tais obstáculos podem surgir devido a fatores diversos. A saber: falta de biblioteca ou outro espaço destinado à leitura, que seja de livre escolha ou que seja, com efeito, uma atividade prazerosa, com a predominância de livros com linguagem de difícil compreensão, coordenação pedagógica resistente a propostas de mudança de procedimento, na abordagem da leitura, dentre outros.

O conservadorismo apresenta-se como impeditivo nas aulas de literatura, ao desprezar atividades como a roda de conversa, em que os alunos, reunidos em círculo, debatem sobre o que leram, elaborando perguntas, compreendendo e construindo diferentes saberes significativos para o processo de aprendizagem. Desse modo, a leitura é reconhecida pelos alunos como um exercício obrigatório, contrapondo-se ao papel do professor, que a utiliza de forma livre e independente.

Dialogando com essa ideia, Silva e Silveira (2013, p. 97) afirmam:

O prazer pela leitura literária passa pela interação significativa entre leitor e texto e esta, por sua vez, passa pelas condições de leitura oferecidas e pela imprescindível mediação do professor. A realidade da leitura literária nas escolas e nas práticas pedagógicas ainda aponta para muitos equívocos que travam o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Um desses equívocos está relacionado à imposição, que é exercida sobre o aluno para que ele busque um livro que não lhe desperta qualquer tipo de interesse. Além disso, com a emergência das tecnologias digitais, os jovens preferem exercitar a leitura, através do computador, dos *smartphones* ou *tablets* e não, necessariamente, através do suporte mais comum na escola, que são os livros didáticos e/ou de materiais xerocopiados.

Cumprе salientar que persiste na escola a forte crença de que os aparelhos, citados anteriormente, atrapalham a aula e colocam em risco a atenção do aluno, devendo, portanto, ser desligados e até retirados da sala de aula, caso seja necessário. Alguns gestores proíbem o uso do telefone celular em qualquer dependência da escola, uma regra que se estende, inclusive, aos funcionários. Porém, não há mais como ignorar a necessidade de introdução e do uso destes

equipamentos no processo de ensino, pois tais tecnologias são elementos facilitadores para pesquisa, além de serem, por natureza própria, ferramentas de comunicação necessária nos dias atuais. Entretanto, o governo federal não tem proporcionado capacitação direcionada para esta área específica, e o professor, inseguro quanto ao domínio das novas tecnologias e de como utilizá-las em seu favor, subtrai o uso do computador, dos telefones celulares e congêneres em suas aulas, dificultando, ainda mais, os possíveis avanços, relacionados à utilização das ferramentas digitais, que vêm sendo propostas por especialistas em educação.

Porém, antes de abordar esse tema, de forma pormenorizada, é necessário atentar para relação leitura/literatura no ambiente escolar e os motivos pelos quais é o fundamental o fomento deste estudo para os novos métodos de avaliação pedagógica, que envolvem o processo de desenvolvimento da leitura.

2 O PAPEL DA LITERATURA

Para Compagnon (2012, p. 36), a leitura é algo que nos separa da vida comum e facilita nossa vivência diária em sociedade. Desse modo, a leitura é indispensável porque “a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem. (...) não somente as informações, os manuais de instruções, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de votos, mas, também, a literatura.” No entanto, a crise da leitura na escola é uma constante na educação brasileira. Os resultados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Os dados mostraram que em 2013 os índices relacionados às competências de leitura sofreram uma queda em relação aos anos anteriores². No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e as avaliações são realizadas a cada três anos, com o objetivo de promover discussões sobre políticas públicas, que visem a melhoria da qualidade da educação no ensino básico, em diversos países no mundo. A última edição do programa aconteceu em 2012 e o foco recaiu sobre o domínio da leitura.

De acordo com o *site* Uol Educação, “o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação, na última avaliação, e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).” Apesar disso, portanto, o quadro aponta para uma crise da leitura na escola, que, por sua vez, incide inevitavelmente na aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas. Tal situação acontece porque a escola ainda não se habituou a estabelecer, efetivamente, a ligação entre o ensino da leitura, necessária em todo e qualquer eixo de ensino, e o ensino da literatura, associada ao conhecimento de mundo do aluno, progredindo dos níveis mais simples para os mais complexos. De acordo com os PCN (1998, p. 71)

[...] a tarefa da escola [...] é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de sua criação

² Uol Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>> Acesso em 13 set. 2014

Naturalmente, a Literatura não é Matemática, também não é Geografia, nem Ciências e tampouco outra disciplina; porém, todas as áreas do saber dialogam com o texto literário, pois dependem de mecanismos similares, que suscitam a compreensão que se espera do aluno. A literatura favorece outras formas de saber, devendo, pois, ser enfatizada em todas as oportunidades de aprendizagem.

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e criação literária às formas culturais da sociedade. (PCN, 1998, p. 71)

Há leitores para os quais a literatura se apresenta como um objeto elitizado, distante da realidade sociocultural e inacessível para algumas camadas da população. Tal concepção precisa ser desconstruída à medida que a prática de leitura de textos literários se transforme em uma atividade plena de significados e abandone o caráter paralisante, que torna o exercício com o texto um fardo para os alunos.

Nesse sentido, o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 94)

Desse modo, todos os professores, de todas as disciplinas, deveriam se preocupar com a diversidade de formas com que cada aluno recebe os textos. Não se lê um texto científico, com informações e gráficos, da mesma maneira que se procede à leitura de um romance, por exemplo. Entretanto, pode-se praticar o exercício da transdisciplinaridade, em que os saberes de ambos os textos coadunam-se para o desenvolvimento de novas competências leitoras.

Embora a transdisciplinaridade seja uma proposta de execução complexa, dado o pouco conhecimento sobre sua abordagem e sua devida aplicação, entre os professores, o trabalho com textos multidisciplinares surge como uma solução para antigas questões, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais o fomento para as práticas de leitura.

Segundo Barthes (2013, p. 20),

É de bom tom, hoje, contestar a oposição das ciências às letras, na medida em que relações cada vez mais numerosas, quer de modelo, quer de método, ligam essas duas regiões e apagam frequentemente sua fronteira; e é possível que essa oposição apareça um dia como mito histórico.

A leitura e a escrita constituem, portanto, partes de um processo singular no qual estão presentes todos os ensinamentos que a escola busca transmitir enquanto unidade e não como habilidades ou saberes independentes. No entanto, a literatura costuma oportunizar um contato maior e mais intenso com a linguagem, promovendo a construção de sentidos concomitantemente à aquisição e à consolidação das habilidades leitoras.

De acordo com Zilberman (2011, p. 17),

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial.

Para que isso aconteça, porém, é necessário fazer com que o aluno não apenas decodifique o que está sendo lido, mas que ele apreenda seu real significado; aquilo que está nas entrelinhas do texto; cifrado na mensagem e que, através do exercício constante da interpretação, os possíveis significados sejam decifrados, revelados à luz de um saber, pautado na interatividade entre o aluno e o texto, e ambos mediados pela atuação imprescindível do professor.

Assim, é preciso fazer com que a criança, desde cedo, se familiarize com o texto; que toque o livro, que sinta a textura de suas páginas e não o veja somente como uma obrigação imposta pelo professor, mas, antes, como um elemento fundamental na construção de sua identidade e uma ferramenta vital para sua compreensão de mundo.

Com o projeto de uniformização do trabalho com a leitura e a garantia de que toda criança tenha acesso à aquisição de habilidades leitoras, desde as séries iniciais do ensino fundamental, o governo federal criou os referenciais curriculares, com conteúdos divididos por disciplina e subdivididos em blocos. A saber:

- Metodologias de avaliação conceitual (capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações, que permitem atribuir sentido à realidade);
- Metodologias de avaliação procedimental (construir instrumentos e estabelecer caminhos, que possibilitem às crianças a realização de suas ações);
- Metodologias de avaliação atitudinal (são os de função básica de socialização; por este motivo, gerador de atitudes – MEC,). (MEC, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais deram um novo direcionamento às práticas pedagógicas. Contudo, no que tange à área de Língua Portuguesa, as orientações quanto à presença da literatura nas aulas ainda aparecem, de maneira muito tímida, cabendo ao professor a tarefa de organização do material curricular a ser desenvolvido em cada série. A ordenação dos conteúdos, realizada com o auxílio do coordenador pedagógico, tende, algumas vezes, ao empobrecimento do plano de curso, desfavorecendo, portanto, o trabalho pretendido pelo professor, que escolhe tanto a metodologia quanto os textos, que serão usados para as referidas aulas.

Além disso, o desinteresse patente do aluno, associado ao descaso da família, concorre para prejudicar o desenvolvimento de habilidades leitoras, fundamentais para a criança, à medida que os docentes das demais disciplinas abandonam o trabalho com o texto à responsabilidade do professor de língua portuguesa, obstruindo suas habilidades para que o lecionando se torne, com efeito, um leitor proficiente, e, por conseguinte, incapacitando-o para o exercício da interpretação não somente de textos, considerados ordinários; do cotidiano, mas, também, de aspectos que o envolvem no contexto social, no qual está inserido.

Ademais, deve-se oportunizar ao aluno a experiência estética da leitura, através de um processo de letramento, não apenas voltado para a aprendizagem das palavra e decodificação de escritos fundamentais para a vida prática, mas, também, para o exercício de leitura das entrelinhas do texto e da transposição dos limites dos possíveis significados impostos por uma mera análise de cunho pedagógico.

Desse modo, associado a esta concepção, o psicopedagogo Júlio Furtado (2012, p. 2) afirma que as exigências educacionais requerem mudanças de paradigmas e não mais de conceitos tradicionais, que apresentam como eixo basilar um conceito ultrapassado, que consiste em esperar dos alunos uma postura dissociada do seu modo de pensar, ao se tornar, este último, receptor do conhecimento, de forma passiva, e não um sujeito participante do processo de aprendizagem, de forma ativa.

A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. cremos, com convicção e com o respaldo do mundo que nos cerca, que não há mais espaço para a repetição automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa.³

Está evidente, portanto, a necessidade de novas abordagens, também no ensino de literatura, ratificando a importância dessa disciplina como eixo estruturante das aulas e ponto inicial para a compreensão de temáticas referentes a outras áreas do saber. Essas abordagens devem despertar no aluno uma postura distinta em relação aos livros. Mudanças que oportunizem o novo olhar da criança em relação aos textos precisam ser postas em prática e repensadas, com o objetivo de formar leitores e escritores críticos, capazes de compreender o que leem; além de se tornarem sujeitos da própria aprendizagem, associando novas informações a outros conceitos relevantes.

Figura 3- Despertar o interesse para as aulas



Fonte: <<http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2012/06/aprendizagem-significativa.html>> Acesso em 15 ago. 2014.

³ O desafio de promover a aprendizagem significativa Disponível em <www.juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf> Acesso em 16 jun. 2014

Um desafio maior se apresenta quando o assunto é produção textual, pois, normalmente, os alunos tendem a criar uma resistência mais acirrada do que têm em relação à leitura, o que amplia a dificuldade para expressar em palavras seu sentimento ou ponto de vista em relação à determinada problemática. No entanto, é necessário que o professor transmita aos alunos a importância de ser um leitor e um escritor competente, pois um dos objetivos da escola é formar cidadãos capazes de assumir a palavra não apenas no campo da oralidade, mas, também na escrita, uma vez que ele participará de processos, que exigirão essas habilidades, em todas as esferas de comunicação. Para atingir esse patamar, é necessário praticar a leitura a fim de reconhecê-la como elemento fundamental na vida do aluno, na escola e em outros ambientes de socialização.

3 LEITURA: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA

Despertar nos alunos o hábito da leitura é um dos temas mais discutidos e debatidos em seminários e encontros de formação continuada, realizados pelas secretarias, e, por isso, está presente na escola como um dos grandes obstáculos a serem superados na atualidade. Entretanto, constata-se, ainda, a prática de muitos professores, que não se apropriam dos livros disponíveis no mercado, alegando motivos diversos como falta de tempo ou dinheiro.

A criança necessita de um exemplo a ser seguido: os pais, que geralmente não são, especialmente em escolas destinadas às camadas mais baixas, pois os aqueles ou os responsáveis por sua educação não percebem a importância da leitura ou, efetivamente, não sabem ler; ou o professor.

Os estudos da Neurociência associados às práticas da educação relatam que as crianças aprendem melhor se tiverem um referencial de aprendizagem. A isto, os cientistas denominam atividades dos neurônios-espelho,

um mecanismo por meio do qual nós experimentamos a empatia, reconhecemos as intenções de outros indivíduos observando seus comportamentos, espelhamos essa referência e a fundimos em nosso repertório para a geração de comportamentos similares.⁴

De modo semelhante, especialistas em neurociência procuram fomentar estudos, que auxiliem a compreensão do funcionamento dos neurônios no processo de ensino e aprendizagem, buscando fortalecer as estratégias, já utilizadas pelos educadores e amparadas em conceitos científicos, que vêm sendo desenvolvidos há anos.

Cada vez mais, estudos e pesquisas confrontam os resultados da metodologia, baseada em um processo, que privilegia os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a relacioná-los com conceitos e conteúdos ensinados na escola. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), embora haja disposição por parte dos estudantes, se o conteúdo não for significativo, não existirá interesse em

⁴ Dr. Júlio Peres, Trecho de entrevista concedida à FOLHA ESPÍRITA, 2009, p. 17. Disponível em <<http://www.clinicajulioperes.com.br/trauma-psicologico/o-que-sao-os-neuro-espelhos-e-como-eles-podem-nos-ajudar-a-compreender-os-traumas/>> Acesso em 14 jul. 2014

absorvê-lo. Por isso, para que a aprendizagem significativa seja alcançada em sua completude, algumas condições são necessárias. Quais sejam:

QUADRO 2 – Aspectos da aprendizagem significativa

Aprendizagem Significativa	Requer	Material Potencialmente Significativo	e	Disposição para a Aprendizagem Significativa
Potencial Significativo	depende do(a)	Significado Lógico (a relação não arbitrária e substantiva do material de aprendizagem com as idéias correspondentemente relevantes que se encontram dentro do domínio da capacidade intelectual humana)	e	A disponibilidade de tais idéias relevantes na estrutura cognitiva de um aluno particular
Significado Psicológico (significado idiossincrático fenomenológico)	é o produto da	Aprendizagem Significativa	ou do	Potencial Significativo e a Disposição para a Aprendizagem Significativa

Fonte: Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 35)

Além de Ausubel, que se dedicou, por muito tempo, à psicologia educacional, outros estudiosos promovem estudos, que resultam em uma aprendizagem de qualidade associada a bons índices de aprovação.

Sendo assim, o desafio que se estabelece para os educadores é: despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes para os adolescentes, trabalhar com conteúdos relevantes para que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem. (PAULA; BIDA, p. 05).

Por vezes, no entanto, tal desafio custa a ser superado devido ao caráter regrado da escola, pois o cotidiano do aluno, seus hábitos, suas maneiras e até seu jeito próprio de se comunicar são forçosamente enquadrados nos padrões estabelecidos pelo regimento interno das instituições escolares. Para alguns alunos, é como se na sala de aula não houvesse lugar para sentimentos e pontos de vista libertários. Essa postura, há muito cristalizada, não é motivadora para as crianças. O apego ao livro didático também torna as aulas desinteressantes e repetitivas. Geralmente, não se costuma valorizar textos de escrita, livremente produzidos pelos alunos, pois há uma preocupação em seguir o que determinam as matrizes curriculares, que indicam um gênero textual para cada série trabalhada. O livro

didático apresenta essa divisão, bem delineada, e já com as atividades para determinado gênero a ser estudado no bimestre. Então, o trabalho do professor é centrado no desenvolvimento de um conteúdo específico por vez quando os alunos deveriam sempre ter acesso a várias modalidades textuais, simultaneamente.

Para Kleiman (2007, p. 10), todos os textos do cotidiano são importantes e

eles têm valor pedagógico de destaque quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto segurança do aluno quanto à sua capacidade de ler e escrever: listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons* de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis.

O livro didático deve, portanto, ser utilizado como suporte, como uma ferramenta de apoio facilitadora do trabalho em sala de aula e não uma cartilha, que deva ser esquadrihada do princípio ao fim. É de fundamental importância permitir que os alunos possam contribuir, também, com sua bagagem de autoconhecimento para a construção de novos saberes. Todavia, para que isso aconteça, um longo caminho deve ser percorrido, de forma consistente, contínua e eficaz.

Para que esse modelo seja modificado, urge que se transforme o olhar conservador e tradicionalista, que atribui erros aos alunos, que tolhe seu livre pensamento, observando seu ponto de vista, ainda que diferente ou absurdo; como uma possibilidade plausível a ser considerada.

Para Furtado (2011, p. 5)

Uma resposta diferente do esperado não significa, necessariamente, um erro. É papel do professor, ter um olhar empático com relação ao ‘erro’ para que possa, de forma efetiva, ajudar o aluno a ampliar seu campo perceptual. (...) A discussão a respeito das muitas formas de leitura do mundo amplia e ‘autoriza’ o aluno a arriscar novas percepções, sem ter medo do castigo que geralmente acompanha o ‘erro’ na realidade escolar.⁵

O processo de ensino e aprendizagem pode ser uma atividade prazerosa, livre de receios, pois representa para o aluno um caminho de descobertas em que a

⁵ Leitura de mundo, empatia e aprendizagem. Disponível em <http://www2.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/encontros/material/2011_Julio_Furtado.pdf> Acesso em 21 jul. 2014.

interação entre os agentes deve ser o eixo estruturante. Percebem-se muitos avanços neste aspecto, mas não o suficiente. Muitas ações precisam ser implementadas no que tange ao progresso da educação, pois

ainda não temos um sistema educacional exemplar e único, tampouco nossos profissionais são preparados, avaliados e capacitados. Esses profissionais recebem, muitas das vezes, uma remuneração que quase não chega a suprir suas necessidades básicas. Um profissional que trabalha desmotivado, não consegue transmitir entusiasmo no que faz [...] (BRITO, 2010, p. 31).

Além disso, uma educação de qualidade depende da dedicação do professor, cuja carga horária tem aumentado progressivamente nos últimos anos, comprometendo seu descanso semanal. Outra problemática, que não pode ser ignorada, é o fato de que, para conseguir elevar a renda, uma parcela considerável dos professores brasileiros acumula cargos e trabalha em até três escolas, o que prejudica bastante o planejamento das aulas; e subtrai, por conseguinte, o tempo destinado à pesquisa e, conseqüentemente, empobrece, de forma danosa, os planos e as sequências didáticas.

É imperioso ressaltar, uma vez mais, a importância do papel do professor, que é o de promover a construção do conhecimento com os alunos não mais como agente unilateral nesse processo, mas como facilitador de métodos, que favoreçam um ensino relevante, em um ambiente, onde todos comunguem de objetivos similares e aprendam de maneira salutar. Tal esforço deve, portanto, ser reconhecido e flexibilizado pelos órgãos mantenedores do sistema de ensino do país, sob pena de as mudanças planejadas não se concretizarem com a devida eficácia, como se almeja, e, assim, seguirmos como referência, que não colabora com os processos de avaliação, em nível internacional.

4 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DIGITAL

Com o surgimento das ferramentas digitais e, mais especificamente, com a expansão da rede mundial de computadores, que permite o acesso imediato à informação, o processo educacional tem sofrido profundas mudanças e recebido outras conotações a partir dos novos conceitos, que se fazem presentes, atualmente, no sistema de aprendizagem como o letramento digital, por exemplo.

Surge, então, a necessidade de busca de outras metodologias pedagógicas para a inserção de instrumentos digitais, que passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Com o avanço da *internet* (a evolução de telefones celulares, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*), a utilização da tecnologia em sala de aula tornou-se fundamental, principalmente porque a aquisição dessas ferramentas tecnológicas fez com que todos os alunos se tornassem usuários e conhecedores do mundo digital, o que pôde facilitar o processo de ensino e aprendizagem, dada a gama de informações proporcionada pela rede mundial de computadores – *www - World Wide Web*.

No entanto, o trabalho com as tecnologias educacionais em favor da educação representa um desafio para os professores, visto que nem todos os profissionais possuem a real compreensão do uso do computador e da *internet* como instrumentos de aprendizagem, que são, em última análise, ferramentas eficientes para a otimização do ensino em sala de aula.

Nesse sentido, as propostas advindas do letramento digital têm gerado diversas discussões acerca da eficácia e da utilização de práticas inovadoras como tais materiais, que intentam levar para a sala de aula ferramentas digitais para formarem sujeitos letrados, também neste campo de aprendizagem.

Para Freitas (2010, p. 338),

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

Dessa maneira, o conceito de letramento digital relaciona-se, intimamente, com as práticas sociais e culturais de comunicação, promovendo outros ambientes interacionais, onde o processo de aprendizagem se constitui de maneira dinâmica e

abrangente, através de redes sociais, *sites*, *blogs*, *e-mails*, plataformas de ensino à distância – EAD – fóruns, dentre outros.

No contexto escolar, diferentes ferramentas e o uso diverso de tecnologias digitais produzem diferentes tipos de letramento, pois, como resume Freitas (2010, p. 339-40),

compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Essas modalidades de espaços virtuais criaram uma forma mais rápida e eficiente para obter e transmitir informações, propiciando, também, outros gêneros de escrita, sendo o principal deles o Hipertexto, uma escrita de caráter dinâmico, que, através da rede mundial de computadores, está permanentemente disponível para ser consultada por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo.

Vale observar que, provavelmente, o maior encanto dos textos digitais seja o diálogo com uma geração imediatista, que já não se satisfaz com o ensino norteado somente pelo livro didático, pois, atualmente, os estudantes dominam a rede e leem constantemente o que está no universo *on line* em detrimento do que a escola costuma estabelecer como parâmetro de leitura adequada.

Segundo Leffa e Vetromille-Castro (2008, p. 173),

Alguns autores argumentam que o hipertexto nada trouxe de novo; apenas deixou mais claro o que já era pressentido pelos teóricos da leitura, da análise do discurso, etc, que viam a leitura não como um simples processo de extração de significado, mas como um processo de interação ou de atribuição de sentido, dando uma ênfase maior ao papel do leitor.

No caso dos textos digitais, o papel do leitor não se restringe somente a uma leitura sequencial do que está escrito, mas ao modo como texto deve ser apresentado àquele; em que formato, sob que fundo colorido, com presença ou ausência de imagens e sons. Por esse motivo, alguns professores discriminam o hipertexto, definindo-o como objeto de leitura superficial. Entretanto, cumpre salientar que, através do hipertexto, o leitor desenvolve habilidades antes inexploradas não apenas no que tange às suas capacidades cognitivas, mas,

também, no que se refere ao seu poder para transmitir informações, através da produção de textos escritos, e que, ao lado de outros, figurarão no ambiente virtual.

É fato, portanto, que o trabalho de produção textual, sendo desenvolvido, através das ferramentas digitais, oportuniza outras perspectivas, outros caminhos. A maioria das escolas já dispõe de salas de informática com *internet*, destinadas a pesquisas e outras atividades para potencializarem a aprendizagem dos alunos. Além disso, as aulas em ambientes informatizados são atrativas para os alunos, pois nestes espaços os educandos se mostram mais atuantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

A facilidade para escrever, através dos suportes digitais, também é um fator importante para o processo de correção de textos, pois permite que os escritos sejam modificados ou tenham informações adicionadas ou retiradas, de acordo com o objetivo do escritor. Ademais, o público - leitor aumenta, consideravelmente, quando um texto é publicado na rede por ser mais acessível do que o livro, caracterizando, desse modo, o dinamismo da hipertextualidade em todos os aspectos.

O texto digital é, na verdade, um texto essencialmente dinâmico, renovado na tela do computador dezenas de vezes por segundo. Por ser extremamente rápido e sensível a qualquer modificação introduzida no sistema, é possível, em princípio, reeditá-lo e reimprimi-lo com modificações a cada fração de segundo. Fazer com que esse texto, tão elástico e flexível, se modifique de acordo com as preferências do leitor é apenas uma questão de programação, explorando a potencialidade da máquina. (LEFFA; VETROMILLE-CASTRO, 2008, p. 168)

Vale destacar que as ferramentas e as mídias digitais são instrumentos em favor da cultura e da aprendizagem e funcionam como um suporte para a mediação do professor e não como seus substitutos. Desse modo, as tecnologias devem ser pensadas como viabilizadoras de inclusão digital, trabalhando em favor da cidadania, posto que as práticas de leitura e escrita convencionais são formas de letramento, não sendo, contudo, as únicas existentes.

As capacidades para trabalhar as formas de leitura e escrita, diferentes das formas tradicionais, adotadas pela escola, utilizando, para isso, a tecnologia dos computadores, concorrem para o que, atualmente, se denomina letramento digital. A

aquisição dessas capacidades pressupõe o domínio de textos verbais e não - verbais, figuras, desenhos e imagens digitais, sob uma plataforma também digital.

Por esse motivo, o conceito e o significado de letramento digital vão além das ferramentas utilizadas para leitura ou para difusão de textos na *web*. Os leitores modernos não estão mais encerrados em bibliotecas ou poltronas de livrarias, mas em frente a uma tela de plasma, que lhes permite interagir não somente com o texto, mas com outros leitores, também. E isso modificou o modo de ver e sentir o livro como objeto, pois, através das redes sociais, é possível criar grupos de apreciadores de determinados gêneros ou autores, compartilhar trechos de obras e romper com antigos modos de se relacionar com a leitura e escrita, adquirindo mais independência e apreciando novas experiências de leitura.

Desse modo, o contato com *e-books* e outras obras disponíveis na *internet* configuram um novo jeito de aprender, pois, ao se apossarem dessas novas ferramentas e formatos de livros, os adolescentes reinventam sua maneira de ver o mundo e ultrapassam os limites físicos do ensino, forçando os professores a pensar e a construir novas abordagens pedagógicas para o trabalho com o texto, o que hoje se apresenta como uma necessidade real nas salas de aula das escolas contemporâneas.

5 LITERATURA MARGINAL COMO MODALIDADE DE TEXTO

O processo de fala é considerado uma característica inerente a todo ser humano, sendo, dessa maneira, uma ação de escolhas inconscientes de linguagem. É parte da identidade de cada indivíduo. Não há nada que represente mais sobre um sujeito do que sua maneira de se expressar associada à sua capacidade de comunicação, pois as escolhas de vocabulário influenciam até no modo como cada individualidade é tratada. Depreende-se dessa questão que “Sem acesso à leitura e à escrita, uma grande parte de brasileiros fica excluída de práticas sociais de letramento que lhes proporcionam melhor integração e condição de exercício de sua cidadania.” (TELES, 2007, p. 2)

No Brasil, as escolhas de linguagem são elementos de estratificação social, em que, geralmente, as pessoas que não seguem regras gramaticais são rotuladas, de forma pejorativa, sendo, portanto, classificadas como incultas, analfabetas ou integrantes de baixas camadas sociais. Na contramão desse conceito, arraigado na cultura brasileira, surgem novas propostas de abordagem da comunicação oral e escrita, através do estudo da literatura moderna, explorando e investigando os diferentes falares além da sala de aula.

Para Teles (2007, p. 3)

Ao extrapolar as atividades curriculares, o ensino da língua visa à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade, onde a educação para a cidadania possibilitará que questões sociais sejam apresentadas para uma maior reflexão, procurando desenvolver no ser humano a consciência que atravessa o ensino da língua, impondo uma outra visão sobre ela mesma.

No que tange ao conceito do termo *Marginal*, há que se considerar o contexto em que aquele é abordado, atualmente. Em princípio, devido à carga semântica, a palavra pode soar como algo depreciativo. Entretanto, quando associado à Arte, o termo, em sua origem, não nasceu para identificar exclusão, mas para caracterizar um tipo de produção, livre de convencionalismos sociais e estéticos. Marginal é usado, também, para designar sujeitos sociologicamente menos favorecidos, que não possuem acesso justo aos serviços oferecidos pelas políticas públicas, de forma

geral. No Brasil, marginal é constantemente utilizado como sinônimo de delinquente. Nesta trilha, também, autodenominam-se os escritores desse gênero textual, que crescem nas favelas e estão presentes entre a população carcerária, ávida, também, para expressar sua ideologia e insatisfação com o sistema político vigente, pois, como define Eslava (2011, p. 37),

trata-se de um movimento que, apesar de carregar consigo marcas visíveis de sua origem periférica, possui presença viva no cenário das práticas discursivas que integram o atual campo literário brasileiro, sejam quais forem suas conotações simbólicas para os respectivos produtores e receptores. Por isso não pode ser ignorado, ainda que, para alguns espíritos sensíveis, possa ferir as normas do bom gosto ou da exigência estética [...].

Destarte, inúmeros artistas adotaram essa alcunha devido à condição de minoria não apenas na literatura, mas, também, no artesanato, como aconteceu com Arthur Bispo do Rosário, rotulado de pobre, negro, nordestino e louco. Inserido nesse contexto excludente, o artista, cuja obra representou o Brasil, na prestigiada Bienal de Veneza, e que foi exposta em vários museus pelo mundo, fora diagnosticado como sujeito esquizofrênico, residindo, a maior parte de sua vida, em um hospício. Apesar desse caso não representar a maioria dos artistas, que defendem uma arte livre das convenções, impostas pela cátedra literária, todos seguem um perfil sociológico similar, majoritariamente relacionado à pobreza e à escassez de recursos.

Sobre sua presença na literatura, Ademiro Alves escreveu o seguinte:

Na minha infância sofri muito preconceito racial por ser negro. Sofri porque não sabia me defender, e achava que ser negro era errado. Para completar a minha falta de autoestima algumas cenas do meu dia-a-dia deixavam-me totalmente pra baixo. (...) Então, não escrevo apenas como uma válvula de escape, mas também como vingança. Quero criar meus próprios personagens e da minha forma de ver o mundo [...] ⁶

Dessa maneira, a literatura marginal transformou-se, paulatinamente, no reflexo de uma realidade distante do centro da cidade, dos bairros considerados mais nobres e dos círculos sociais e culturais mais frequentados. Os escritores, por

⁶ ALVES, Ademiro. *Por que escrevo*. Disponível em <
<http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/17/TextosAdemiroSacolinha.pdf>> Acesso em 25 jan. de 2014

considerarem a marginalidade a sua marca singular, que os legitima como sujeitos apartados do convívio social, visto como padrão, resistem em conceder entrevistas ou expor sua arte fora da comunidade. Em seu estudo sobre as vozes da periferia, a antropóloga Érica Peçanha ressalta, dentre outros aspectos, sua dificuldade em estabelecer contato com muitos destes escritores:

[...] outros dois autores, eu também são rappers, manifestaram suas objeções a uma pesquisa acadêmica já em nosso primeiro contato. [...] Entendi, assim, que a resistência aos trabalhos acadêmicos não era prerrogativa de Férrez ou de Sérgio Vaz, tratava-se de uma desconfiança comum aos outros escritores, sobretudo porque eles temem que seus produtos e ações seja interpretados sob o signo do exótico e do inferior, ou apropriado por membros de grupos sociais mais favorecidos.” (NASCIMENTO, 2006, p. 30)

Segundo a autora, apesar de manterem essa postura fugidia, muitos destes escritores almejam fazer parte do rol das grandes editoras, talvez como forma de reconhecimento de seu trabalho literário. Reginaldo Ferreira conseguiu este feito e foi reconhecido, após o lançamento de *Capão Pecado*, abrindo as portas para a publicação de outras obras, de sua autoria, por grandes editoras.

O título do livro supracitado, que remete a um bairro paulista de grande extensão territorial, trata da dimensão dos liames entre o marginal e a periferia. Nesse sentido, no que tange às produções atuais, a relação da literatura marginal contemporânea está intimamente relacionada aos autores da periferia, que as produzem e as veiculam, procurando mostrar um olhar interno sobre as experiências do ser marginalizado, social e culturalmente.

Percebe-se a presença dessa cultura marginal, que está à margem do dito convencional, quando se tem contato com estudos relacionados à cultura consumida e difundida nas camadas mais baixas. Em sua obra, *Cultura de massa e cultura popular*, Ecléa Bosi apresenta resultados de uma pesquisa realizada com operárias da região de Osasco sobre hábitos de leitura. É importante observar que a maioria das entrevistadas possui pouca instrução, uma característica que não depende da falta de vontade ou desleixo, mas que se apresenta como fruto de uma condição social, que não lhes permite ir além de seus limites socioeconômicos.

As operárias que tivemos a oportunidade de ouvir sentem um fortíssimo desejo de instrução, quando não para si, para os filhos: livros comprados em pesadas prestações mensais, jornadas inteiras

de trabalho para aquisição de um só livro e a contínua frustração de se sentirem enganadas pelos promotores de cultura. [...] Uma operária de São Paulo ligava seu desejo de leitura com o medo que seu filho e as outras crianças continuassem como estavam (BOSI, 1986, p. 20, 21).

Milhões de brasileiros, entretanto, ou não têm acesso à cultura de qualquer natureza ou vivenciam a dita cultura convencional, e, portanto, institucionalizada quando estão na escola. Vale lembrar que a escola é um espaço distante da realidade de muitas crianças, que dominam apenas a linguagem de um grupo social distinto; em geral, pertencente a bairros periféricos. Esse tipo de linguagem possui características usualmente peculiares, alicerçadas em gírias e termos oriundos das camadas populares e de palavras advindas da *internet*.

Os indivíduos, por não terem acesso à norma culta da língua e, dessa forma, por usarem uma linguagem fora dos padrões tradicionais, assim como ocorre com os falantes da zona rural, também são alvos de preconceito linguístico por representarem uma camada, que utiliza sua posição na sociedade como bandeira de luta contra as desigualdades. Aqueles que foram alfabetizados escrevem e publicam textos, que representam a forma como essas pessoas enfrentam os percalços da vida, o árduo cotidiano na periferia; e de que maneira lidam com a exclusão. Assim, utilizam a linguagem para o fim a que se destina: a interação social.

A esse grupo minoritário convencionou-se denominar gueto: um conjunto de pessoas unidas por circunstâncias sociais e econômicas idênticas. Apesar do termo, de origem italiana, ter surgido durante a Segunda Guerra Mundial para designar os lugares onde os judeus se refugiavam das perseguições, tornando-se, portanto, grupos isolados, atualmente, é uma palavra utilizada para se referir a grupos de pessoas, que se identificam por determinado estilo de vida ou existência.

Os guetos formados pela classe pobre das periferias urbanas não têm voz e nem representatividade política ou econômica. Reféns em seu próprio território, os guetos são hostilizados por outras classes e também não são bem vistos pelo poder público. Por isso, quase nunca têm o seu direito à cidadania reconhecido, além de terem poucas oportunidades para gozar uma vida honrada. Convergindo para este conceito, Eslava (2001, p. 39) afirma que

a carga denotativa do marginal associa-se até hoje com o que deve ser condenado e/ou banido, mesmo que se trate no caso de

inocentes escritas que se apresentam como literárias, mas cuja legitimação passa a depender em boa medida, não por simples coincidência, dos que controlam o poder simbólico do campo.

Em seu programa de TV, *Provocações*, exibido pela TV Cultura, o apresentador Antônio Abujamra abordou a questão da literatura marginal, ao introduzir uma entrevista com Férrez,

“(...) um escritor que não mora nos jardins, não mora na Barra, não mora em Boa Viagem. Ele mora no Capão Redondo. Sabe onde é o Capão Redondo? A polícia militar sabe. Um dos bairros mais violentos de São Paulo, Zona Sul. Vocês não imaginam ser um dos bairros mais violentos de São Paulo, quer dizer, ser [o] mais violento do Brasil. Um escritor que jamais chegará à Academia, não só por morar no Capão Redondo, mas por escrever textos carregados de gíria da periferia, coisa que não pega bem nas “casas acadêmicas” (ABUJAMRA, 2004).

A literatura defendida por Férrez não encontra boa recepção no cenário cultural em que prevalecem os modelos tradicionais para se fazer literatura, pois seus romances não seguem os preceitos canônicos e, ainda que contenham histórias de amor, o mote principal trata da realidade cruel e do ódio ressentido do sistema por não permitir que o gueto se liberte da exclusão e seja visto como ambiente de pessoas cidadãs, trabalhadoras.

A polícia hoje parou o Zé, chamou de Zé Buceta, perguntou onde era a boca, ele apontou pra própria boca, pensou que era teste de embriaguez, mas viu que não era quando tomou um tapa, a bolsa a tiracolo caiu, o polícia chutou, alguém gritou.

– É trabalhador, é um Zé povim! Um Zé qualquer!”⁴ (FERREZ, 2011, p. 48)

A problemática vivenciada pelos moradores das periferias é retratada por outros escritores, que procuram dar voz às comunidades desfavorecidas, esquecidas pelo poder público e rotuladas de marginais pelo restante da sociedade. Portanto, essa vertente tem conquistado, gradativamente, um espaço significativo, sob a alcunha de Marginal, associado a pessoas que, por falta de oportunidade ou apenas por revolta, devido à situação inferiorizada, em que estão, imposta pelo sistema, buscam, no crime, nos delitos, e nos ilícitos, de toda ordem, um meio para sua sobrevivência.

Ao predicar o termo *literatura*, porém, o significado de marginal adquire outras conotações. Podemos afirmar que o movimento da literatura marginal ganhou força a partir da década de 1970, com o surgimento de escritores, que estavam fora do eixo tradicional de circulação, produção e atuação. Esses autores tinham um “modo particular de conceber literatura, um tipo de linguagem privilegiada nos textos, uma temática recorrente, um tipo de acabamento gráfico dos livros e, até mesmo, certo comportamento” diferenciado. (NASCIMENTO, 2006, p. 41).

Nesse contexto, surgiu, ainda, o sentimento de servir o povo a partir da utilização de uma linguagem literária, que, considerando o Movimento Cepecista, funcionava, simultaneamente, como um instrumento de “tomada de poder”, segundo Holanda (2004). Apesar de os estudiosos da época não considerarem que a poesia populista tinha função revolucionária, “a arte popular revolucionária’ correspondeu a uma demanda colocada pela efervescência político-cultural da época”. (Holanda, 2004. p. 32). Foi, certamente, um período de grande produção cultural, que não ficou restrito somente à literatura, mas, após a década de 1964, estendeu-se, também, ao teatro e ao cinema com o objetivo de reunir pessoas, pois o novo regime começou a intimidar e a reprimir as manifestações populares naquela época.

5.1 A Literatura Marginal em Sala de Aula

Atualmente, o que existe do Manifesto do Centro Popular de Cultura (CPC), criado na década de 1960, como forma de posicionamento e resistência diante da situação política e cultural do país, surge em forma de manifestações bem diferentes do que foi o Tropicalismo, por exemplo.

Os tempos são outros, mas a segregação social ainda persiste assim como a falta de acesso das massas a produtos culturais de qualidade e, principalmente, a condições de vida digna e igualitária.

Segundo Nascimento (2006, p. 42),

as especificidades do movimento de literatura marginal dos anos 1970 são relevantes contrapontos às características de outro conjunto de escritores que se apropriou da expressão literatura marginal para caracterizar seus produtos e para organizar sua atuação cultural.

Dessa organização surgiram as publicações da Revista Caros Amigos, um trabalho voltado para a comunicação de massa, com autores vindos, exclusivamente da periferia, cujos textos expunham dramas de pessoas, com perfil sociológico similar ao dos escritores da literatura marginal. Assim, entre os anos de 2002 e 2004, a literatura marginal passou a ser difundida, através da referida publicação, que reunia textos de 38 autores, além de Ferréz, atualmente o principal representante dessa vertente literária, também idealizador e organizador do Movimento Cultural 1daSul, que representa a voz da comunidade do bairro Capão Redondo.

Segundo Nascimento (2006, p. 45),

a pista deixada pelas três edições especiais da revista Caros amigos/Literatura Marginal é que alguns escritores, moradores das periferias brasileiras (ou ex-moradores, como é o caso dos autores presidiários), estavam atribuindo o adjetivo *marginal* à sua própria condição profissional ou seus produtos literários.

O termo ganhou força maior, no início da década de 1990, quando o grupo de *rap* Racionais MC's, composto por presidiários, começou a fazer sucesso com músicas que abordavam a realidade das periferias urbanas, tematizando o crime, o preconceito e a pobreza. A linguagem peculiar das comunidades pobres era utilizada como forma de comunicação mais eficaz entre o público de baixa renda, que, frequentemente se identificava com as letras:

A maioria é o povo, só quer fazer o bem
Nego faz refém, os branco que aqui tem
Só pega o que tá dentro da mala sem ferir ninguém
Salve FEBEM, inspire o compu tem
Canta a realidade das ruas que te leva além
É o fim que vem, tipo o Riu e o Ken
Quem representou o bem demonstrou ter coragem.”

(Trecho da música “A mente do vilão”)

Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/a-mente-do-vilao.html>> Acesso em 25 jan. de 2014

A linguagem usada pelo grupo *Racionais* também é a marca das obras de Ferréz, que narram a realidade da periferia de maneira crua e exacerbadamente real. Aliás, esse realismo exagerado é uma das grandes marcas dos textos da literatura marginal.

Ele tinha nojo daqueles rostos voltados para cima, parecia que todos eles eram melhores que os outros. Se seu pai estivesse com ele, com certeza já teria dito: esquenta não, filho, eles pensam que têm o rei na barriga, mas não passam dessa vida sem os bicho comê eles também. Os mesmo bicho que come nós, como esses filhas da puta; lá embaixo fio, é que se descobre que todo mundo é igual. (FERREZ, 2013, p. 25)

Constata-se no excerto acima que há uma postura marcadamente crítica em relação à ordem social. É o escritor assumindo seu papel de sujeito na vida diária, pois, segundo Holanda (2004, p. 113), “a marginalidade desse grupo não é apenas literária, mas revela-se como uma marginalidade vivida e sentida de maneira imediata frente à ordem do cotidiano.” No entanto, não se trata apenas de afrontar a ordem vigente, mas de questionar as barreiras, que se interpõem entre a sociedade e a cultura, produzida por essas identidades marginalizadas, para que não haja a desconstrução de suas produções e atividades.

A emergência dos autores, através da literatura marginal, possui, portanto, um caráter inequívoco, pois é

sinal evidente da emergência recente de um movimento que aglutina sujeitos de tribos e de galeras que, munidos da tecnologia da palavra, embora seu domínio seja muito diferenciado, começam a traçar seus signos para dar vazão a energias criadoras cuja fonte inspiradora é, de maneira preferencial, a própria experiência de sobreviver nos espaços marginais e marginalizados da sociedade nacional.” (ESLAVA, 2011, p. 39).

Desse modo, para a compreensão do Outro, a literatura marginal emerge como uma extensão aparente da vida de quem a produz, pois a estória, muitas vezes, se confunde com a vivência e experiências de mundo do escritor. Essas características são observadas até em autores consagrados, em cujas obras estão suas referências quanto aos aspectos de seu trajeto cívico e sua caminhada, além de outros. Como exemplos, citamos os renomados escritores da literatura brasileira: Lima Barreto e João Antônio.

De uma maneira ainda mais visceral, a Vida, com toda a sua carga de significação, efetivamente experienciada pelo autor, pode ser percebida, no livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que transcreve, em forma de diário, todos os acontecimentos da vida na favela, transformando seu relato em literatura, ainda que não apresente características similares às obras dos autores

mencionados anteriormente. Entretanto, com um fardo de individualidade, a autora fez com que *Quarto de despejo* tivesse outro tipo de repercussão no cenário nacional.

São muitas as histórias contadas pelo povo da favela, dentre os quais figuram moradores de rua, grafiteiros, *rappers*, negros, nordestinos, ex-detentos e outros indivíduos, que carregam o peso de rótulos, que não os definem tanto quanto a escrita que os representa, e que cada vez mais ecoa como a voz daqueles que sempre foram amordaçados e, lamentavelmente, silenciados por aqueles que apregoam valores ditos convencionais, mas que são falíveis, imperfeitos.

As mazelas estão em todos os lugares da sociedade, mas o grito, que vem da literatura marginal, apresenta, verdadeiramente, a realidade de uma sociedade, que não se vê nem nas cartilhas oficiais nem nos discursos do poder institucional.

6 LETRAMENTO LITERÁRIO: PROPOSTA

A emergência de mudanças nas práticas pedagógicas, em especial no que tange às relações de leitura e escrita, tem levado a discussões produtivas, mas, também, a práticas pouco aplicadas ou aproveitadas pelas escolas, que ainda guardam resquícios da pedagogia conservadora.

Ao que parece, esse conservadorismo se estende também a alguns pais, que ainda questionam quando o filho não chega em casa com os cadernos abarrotados de conteúdo e tarefas. Para eles, não é aula se não houver transcrição da matéria exposta em sala e, por conseguinte, cumprimento exaustivo de atividades. Inacreditavelmente, também é comum nos depararmos com alunos que, durante a leitura, individual ou compartilhada de um texto, ainda perguntam se naquele dia não haverá aula, “*só leitura?*”. Tal postura evidencia que o trabalho com o texto ainda é visto como um exercício de pouco valor na escola.

Naturalmente, esse tipo de entendimento, por muito tempo, se consolidou como um ponto de vista incontestado. No entanto, os valores educacionais estão em franco desenvolvimento e este ideal merece ser desconstruído, uma vez que a escola é o único lugar onde o acesso à leitura é garantido a todos, tornando-se não apenas o ambiente em que se abandona a condição de analfabeto, mas também onde se eleva ao nível de letrado, termo que transcende o mero saber, ler e decodificar palavras.

Cumprido salientar que existem diversas formas de letramento, uma delas, o letramento social é anterior à escola e progride a partir das vivências de cada um em sociedade. A diferença entre este tipo de letramento e o letramento trabalhado na escola é que este se desenvolve de maneira pedagogizada, planejada e preconcebida com vistas à realização de atividades posteriores. Há, também, o letramento digital, mencionado anteriormente, na presente investigação, e, por fim, o letramento literário, cujo conceito serve como eixo de sustentação para a proposta que aqui se apresenta.

No ambiente escolar é comum abordar a literatura de forma conteudista e colocá-la na esfera do conhecimento, como se costuma fazer com outras ciências, o que faz com que se crie um distanciamento entre o livro e o aluno, uma vez que este

não se julga preparado para ler romances considerados pela crítica como eruditos ou classificados como obras da alta literatura. Segundo Castello (2007, p. 26),

Houvesse uma sincronia perfeita entre o grande livro e o grande leitor, e só chegaríamos a leituras previsíveis, a releituras, e com isso afundaríamos na repetição. Ficaria de fora, assim, aquilo que um grande livro guarda de mais fundamental: o susto.

Assim, a insuficiência de leituras anteriores não representa barreira para a literatura, mas é, antes de tudo, um estímulo convidativo ao abandono da passividade para a aventura do descobrimento de novas e diversas experiências literárias.

O mote para o desdobramento do trabalho com o texto literário na escola são os poemas, de cunho social, cuja apresentação se dará de forma decrescente, de autores mais conhecidos e integrantes do circuito de grandes editoras, como Ferreira Gullar, até autores de menor expressão no cenário nacional, como Betho Rocha e Férrez.

A aula inicial começará de maneira descontraída e sem formalidades, nos moldes das rodas de conversa, pois a compreensão é a de que a prática de leitura é, antes de tudo, um exercício crítico. Dialogando com Junqueira e Cosson⁷ (p. 103),

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

Portanto, antes do início da leitura do texto, em voz alta, feita pelo professor, partiremos da situação – problema, que dá título ao poema escolhido: “Não há vagas”. Nesse momento, os alunos serão convidados a comentar a frase, mencionando em que ocasiões ela é comumente utilizada. Em seguida, eles serão questionados, se consideram que a sentença “Não há vagas” poderá, em algum dia, ser aplicada a algum deles e em que situações possíveis. Essa atividade possibilita a vivência das quatro etapas do letramento literário, apresentadas por Cosson (2011, p. 27): a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, sendo que esta

⁷ Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Acervo digital UNESP. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em 23 de set. 2014

última pode se realizar de maneira interna, de acordo com a receptividade de cada criança, e a externa, que deve ser orientada pelo professor, visto que se trata de uma leitura escolar.

A preparação do ouvinte para o texto que será lido facilitará os processos seguintes, em especial no que tange à etapa de construção de sentidos.

QUADRO 3 – NÃO HÁ VAGAS

NÃO HÁ VAGAS	
<p>O preço do feijão não cabe no poema. O preço do arroz não cabe no poema. Não cabem no poema o gás a luz o telefone a sonegação do leite da carne do açúcar do pão</p> <p>O funcionário público não cabe no poema com seu salário de fome sua vida fechada em arquivos.</p>	<p>Como não cabem no poema o operário que esmerila seu dia de aço e carvão nas oficinas escuras</p> <p>- porque o poema, senhores está fechado: “não há vagas”</p> <p>Só cabem no poema o homem sem estômago a mulher de nuvens a fruta sem preço</p> <p>O poema senhores, não fede nem cheira</p>

Fonte: GULLAR, 1980, p. 224

Após a leitura, realizada pelo professor, os alunos poderão anotar suas impressões sobre o texto e discutir entre si, de forma orientada, refletindo, através da obra e procurando adicionar novas informações a partir do conhecimento prévio. Aqui pode ser inserida a atual situação econômica do país e de que maneira a crise afeta a população, em especial as camadas mais baixas.

O objetivo desse exercício é, além de inserir o aluno na discussão promovida em sala de aula, fazê-lo olhar para o texto literário de outra maneira que não aquela, cujo cerne esteja voltado para um roteiro de perguntas e respostas, através das quais lhe será atribuída uma nota. O foco nesse momento é validar a recepção do aluno, valorizando sua forma peculiar de compreensão como uma maneira alternativa e tão importante quanto às dos demais colegas, ainda que seja distinta.

O passo seguinte é convidar as crianças a compartilharem textos ou músicas em que se percebe a segregação ou o tratamento injusto ou desigual. Os textos orais, com relatos de experiências, também devem ser estimulados e, sobretudo, valorizados como gêneros textuais, que podem ser trabalhados durante todo percurso escolar e que são igualmente importantes para a construção dos saberes, “pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.” (PCN, 1998, p. 24)

No entanto, no que tange à produção de textos orais, é importante levar “em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente (...) as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção.” (PCN, 1998, p. 74). Posteriormente, o professor poderá discutir com o aluno as facilidades e as dificuldades constatadas nesse processo, sugerindo leitura dramatizada de textos teatrais, que permite explorar a linguagem oral de forma mais expressiva, considerando aspectos como ritmo, entonação, pausa, volume da voz, dentro outros.

É fundamental que em todas essas atividades os alunos tenham liberdade para participar ativamente. Desse modo, o professor será capaz de observar todas as situações de aprendizagem, identificando possíveis deficiências e, simultaneamente aspectos em que o avanço se dará de forma mais facilitada em virtude do conhecimento prévio dos alunos, direcionando, assim, as tarefas seguintes. Utilizando textos do gênero sugerido nesta proposta, o professor poderá, de forma progressiva, realizar leituras programadas (sugerindo, oportunamente, um texto para ser discutido coletivamente nas próximas aulas) e leituras de escolha pessoal (oportunidade para que o aluno constitua padrões personalizados, que desenvolverão suas práticas de leitura).

Cumprе salientar que, durante essas práticas de leitura, recomenda-se evitar a prática tradicional, conhecida por “certo ou errado”, “falso ou verdadeiro” no texto literário. O desenvolvimento das habilidades leitoras, em especial no que tange aos textos literários, não pode limitar-se ao mero estudo analítico da obra, mas, sim, pautar-se nas informações, que estão além das entrelinhas; em um nível crescente, dos textos simples aos mais complexos.

Os livros, no entanto, não falam por si só e toda leitura precisa de intervenção, pois não basta apenas selecionar o texto, mas, antes, trabalhá-lo adequadamente em sala de aula, haja vista que o contato com a literatura é compreendido como um fenômeno não apenas cognitivo, mas também social. As pausas sugeridas pelo texto devem oportunizar ao professor a visão mais abrangente possível acerca das dificuldades dos alunos, e o direcionamento deve ganhar sustentação, tendo como base a interpretação inicial e, em seguida, a contextualização do que foi lido. Desse modo, o aluno deve estar motivado a posicionar-se diante do texto literário; inclinado a decifrá-lo e, sobretudo, vê-lo como uma experiência enriquecedora e não simplesmente como mais uma atividade a ser avaliada.

Em todos estes eventos é necessário garantir um ambiente de naturalidade no trato com o texto permitindo que se perceba nele a transfiguração do cotidiano através das entrelinhas. É preciso que o aluno participe das impressões do autor, isento das críticas ou opiniões pré-fabricadas a respeito da obra, construindo, ele próprio seu entendimento e os significados que dela se pode extrair.

Uma sugestão que aqui se faz oportuna envolve a leitura de imagens a partir de vídeos musicais considerando para tanto, a relação música/literatura a partir da

ideia de que a poesia encontra no som sua real e plena existência, entre outras coisas em função de sua natureza rítmica, e que ganha evidente destaque sobretudo a partir da operação crítico-criativa dos poetas da segunda metade do século XIX [...] (CECCHETTO, 2011, p. 4)

Se considerarmos casos mais recentes, podemos mencionar aqui o ardor poético das músicas compostas por Vinícius de Moraes, o que deixa patente a relação proposta neste projeto. No entanto, para servir aos propósitos do trabalho com a literatura marginal, sugere-se a abordagem da música “Não enche”, de Caetano Veloso, lançada em 1997 no álbum, curiosamente nomeado de *Livro*, termo que nos remete fatalmente à arte da leitura. A canção é o grito de liberdade do sujeito que quer se desprender da musa com a qual, visivelmente estabeleceu uma relação sufocante. Os versos, seguidos dos adjetivos atribuídos ao alvo da letra, revelam a tensão de um eu lírico que se rebela contra a “piranha” que quer roer-lhe as carnes. É salutar, portanto, convidar o aluno a perceber o requinte que permeia

essa relação de negação do outro, apontando no videoclipe as cenas que apontam essa dualidade de amor e ódio, que ao mesmo tempo em que repelem o ser amado, desembocam numa triste conclusão “eu vou viver sem você.”

QUADRO 4 – Não Enche

Não Enche	
<p>Me larga, não enche Você não entende nada E eu não vou te fazer entender Me encara, de frente É que você nunca quis ver Não vai querer, nem vai ver</p> <p>Meu lado, meu jeito O que eu herdei de minha gente Eu nunca posso perder Me larga, não enche Me deixa viver, me deixa viver Me deixa viver, me deixa viver</p> <p>Cuidado, oxente! Está no meu querer Poder fazer você desabar Do salto, nem tente Manter as coisas como estão Porque não dá, não vai dá</p> <p>Quadrada! Demente! A melodia do meu samba Põe você no lugar Me larga, não enche Me deixa cantar, me deixa cantar Me deixa cantar, me deixa cantar</p> <p>Eu vou Clarificar a minha voz Gritando Nada mais de nós! Mando meu bando anunciar Vou me livrar de você</p>	<p>Harpia! Aranha! Sabedoria de rapina E de enredar, de enredar Perua! Piranha! Minha energia é que Mantém você suspensa no ar</p> <p>Pra rua! se manda! Sai do meu sangue Sanguessuga Que só sabe sugar Pirata! Malandra! Me deixa gozar, me deixa gozar Me deixa gozar, me deixa gozar</p> <p>Vagaba! Vampira! O velho esquema desmorona Desta vez pra valer Tarada! Mesquinha! Pensa que é a dona E eu lhe pergunto Quem lhe deu tanto axé?</p> <p>À toa! Vadia! Começa uma outra história Aqui na luz deste dia "D" Na boa, na minha Eu vou viver dez Eu vou viver cem Eu vou viver mil Eu vou viver sem você</p> <p>Eu vou viver sem você Na luz desse dia "D" Eu vou viver sem você</p>

Fonte: Disponível em <<https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44751/>> Acesso em 30 ago.

Esgotadas todas as estratégias de trabalho com o texto, o professor deverá colocar à disposição da turma o *blog* que servirá como ferramenta fundamental para a continuidade da experimentação dos textos literários, compartilhados em sala de aula. A escolha desse ambiente virtual, profícuo para o desenvolvimento do processo de letramento literário, se justifica por vários motivos, dentre os quais podemos destacar como mais relevantes a gratuidade, o fácil acesso e a quantidade de textos, que podem ser publicados, sem limite de conteúdo. Além disso, potencializa as atividades de refacção, uma vez que os *posts* podem ser modificados de acordo com o desejo ou a necessidade do autor.

Outra grande vantagem do uso do blog na educação é a facilidade de o professor fazer intervenções, corrigindo e orientando todas as postagens, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula, e da mesma forma o aluno pode realizar suas atividades no seu ritmo, conforme sua agenda e disposição. (SENRA; BATISTA, 2011, p. 5)

A utilização desse instrumento pedagógico, porém, exige de seus usuários total responsabilidade. Recomenda-se que o docente construa, junto aos alunos, algumas regras, que nortearão o trabalho com o *blog*, baseadas no fato de que tudo que for publicado será lido por muitas pessoas; ou seja, será de ordem pública e irrestrita. É necessário, portanto, que todos estejam cientes da seriedade e a sensatez como devem ser conduzidas as postagens.

Finalizada a etapa de criação do *blog*, feita pelo professor, os alunos devem ser convidados a conhecê-lo no laboratório de informática da escola, um espaço pouco utilizado para aulas e disponível, principalmente, para pesquisas via *internet*. O professor fará a proposta de produção de texto literário com base em um tema, previamente discutido em sala de aula, e colocará o diário *online* à disposição dos alunos para que publiquem suas produções.

Os participantes poderão estabelecer prazos para escrita e publicação, o que caracterizará a periodicidade das publicações. Para que todos possam utilizar o *blog*, democraticamente, os textos dos alunos poderão ser postados no espaço dos comentários. Após as intervenções do professor, aqueles que se mostrarem dispostos a refazer seus textos, poderão vê-lo, posteriormente publicado, na página principal. Mediante acordo prévio com a turma, poderão, inclusive, eleger o poema do mês, que ocupará lugar de destaque no *blog*.

Esse tipo de incentivo é fundamental para que os alunos sintam que seus esforços são valorizados e funciona, simultaneamente, como um propulsor para o êxito no processo de letramento literário. Ademais, possibilita o contato constante com a leitura de textos produzidos também pelos colegas, além de permitir maior interação entre os usuários, em um embate de ideias, argumentos e opiniões, que podem condescender ou contrapor-se, mas que, fundamentalmente, irão somar-se a novas e instigantes experiências de aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional tem sofrido, com o passar dos anos, mudanças significativas e fundamentais no que diz respeito aos processos da aprendizagem, propriamente dita. No entanto, cumpre esclarecer que o percurso ainda é longo e o desafio imposto para se atingir os objetivos ideais é considerável, pois desconstruir e/ou substituir antigos paradigmas não se constitui em tarefa simples, uma vez que as exigências para a inserção de bons profissionais no mercado de trabalho têm crescido exponencialmente, exigindo novas políticas públicas e, sobretudo, reflexões que resultem em práticas adequadas e eficazes.

À medida que os alunos se adequam à realidade, cada vez mais competitiva, nos dias atuais, os professores precisam e devem, portanto, estar dispostos a se atualizarem, constantemente, sob pena de engrossarem as fileiras dos profissionais que, ao invés de promoverem o diálogo, uma das condições fundamentais no processo ensino e aprendizagem, concorrem, substancialmente, para aumentar o fosso existente entre alunos e professores nas escolas, de um modo geral. Neste sentido, é impositivo declarar que novas tecnologias surgem todos os dias, ininterruptamente. Por isso, para atender essa demanda emergente, novos estudos, novos conceitos e uma gama de material curricular também tem se multiplicado, devendo, em última análise, ser transposta num período cada vez mais curto de tempo para que os problemas sejam minimizados, o máximo possível, ou, no melhor dos cenários, solucionados.

Sobrepondo-se a todas essas transmutações, o texto ainda resiste, de forma absoluta e singular, como eixo de sustentação do trabalho escolar, em todas as disciplinas, sendo, portanto, indiscutivelmente crucial a sua valorização no contexto socioeconômico e cultural dos alunos. Tal valor se justifica pela necessidade, também crescente, de o indivíduo comunicar-se de forma clara e eficiente, uma habilidade que se inicia nos limites visíveis e não - visíveis da escola, e de onde deverá se expandir, significativamente, e contribuir para a construção da identidade daquele, que é/deve ser um cidadão pertencente e atuante em sua comunidade.

Destarte, quanto maior for a compreensão do aluno para abstrair do texto literário outras realidades, e que são essenciais para a sua formação crítica, na condição de leitor, tanto maior será a sua visão, sua capacidade e, por fim, seu

entendimento de mundo, não somente para discutir e/ou questionar a ordem social vigente, mas, também, para promover transformações baseadas em um modelo de educação, que priorize a qualidade, constituindo-se, em última análise, na mola propulsora de toda sociedade, que deve investir permanentemente nos ideais da cidadania plena para sua população.

REFERÊNCIAS

ALVES, NILDA (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1995.

ASTI VERA, A. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Globo, 1989.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 1990.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular. Leituras de operárias*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRITO, Danielle S. de. *A importância da leitura na formação social do indivíduo*. Revela - Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV - Nº VIII- JUN / 2010 - ISSN 1982-646X

BURKE, Peter. *História e teoria social*. UNESP: São Paulo, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura na evolução de uma comunidade. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

CASTELLO, José. *A literatura na poltrona: jornalismo literário em tempos instáveis*. Rio de Janeiro: Record, 2007

CECCHETTO, Fabio. *Entre a literatura e a música: o poético e o lúdico no contexto da canção da MPB*. Darandina revista eletrônica. Vol. 4, dezembro de 2011. ISSN: 1983-8379

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

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. 1. ed. São Paulo: Ed. Penso, 2012.

ESLAVA, Fernando Villarraga. *Literatura marginal: o assalto ao poder da escrita*. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº24. Brasília, julho/dezembro de 2004, pp. 35-51.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. 8º ano. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREITAS, Maria Teresa. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v .26, n.03. dez. 2010.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde*. São Paulo: Editora Aeroplano, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Editora Sign. Santa Cruz do Sul. V. 32 n. 53. Dez. 2007.

LEFFA, Vilson; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. *Texto, hipertexto e interatividade*. In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *Literatura marginal: os escritores da periferia entram em cena*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2006.

PAULA, Gilda Maria Carneiro de; BIDA, Gislene Lossnitz. *A importância da aprendizagem significativa*. Artigo disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf> Acesso em: 23 jul. 2014.

SENRA, Marilene Borges; BATISTA, Helena Aparecida. Uso do *blog* como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua portuguesa. Revista *Diálogo e interação* Volume 5 (2011) Disponível na internet: <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/>> ISSN 2175-3687

SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. *Um caminho de muitas voltas*. Literatura acreana: ensaios. Rio Branco: FEM/PRINTAC, 2002.

_____. *Acre: poesia e prosa – de 1900 a 1990*. Rio Branco: EDUFAC, 2008.

SILVA, Antonieta; SILVEIRA, Maria Inez. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, v. 1, número 1, 2013.

SILVA, Reginaldo Ferreira da. *Ninguém é inocente em São Paulo*. São Paulo: Editora Objetiva, 2006.

SILVA, Reginaldo Ferreira da. *Capão Pecado*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

SOLÉ, Isabel. Para compreender... Antes da leitura. Capítulo V. In: *Estratégias de Leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TELES, Tércia A. França. *Linguagem e identidade social – uma abordagem sociolinguística*. Artigo - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: < http://cetrans.com.br/artigos/Tercia_Ataide_Franca_Teles.pdf > Acesso em: 22 jul. 2014.

VARGAS, Andrea; SANTOS, Elaine dos. Tropical, sol da liberdade, memórias de um espírito libertário. In: *Literatura e autoritarismo. Processos de identificação de políticas de (in)diferença*. Revista n°18, artigo de pós-graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2006.