

ESTELA DA SILVA LEONARDO

**LITERATURA E TECNOLOGIA NA SALA DE AULA:
UM DIÁLOGO MEDIADO PELO PROFESSOR NA FORMAÇÃO
DO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

Leonardo, Estela da Silva, 1991-

L5811
2017

Literatura e tecnologia na sala de aula : um diálogo mediado
pelo professor na formação do leitor de textos literários / Estela
da Silva Leonardo. – Viçosa, MG, 2017.

xi, 112f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Nilson Aduino Guimarães da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.85-92.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Professor -
Formação. 4. Livros e leitura - Inovações tecnológicas .

I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

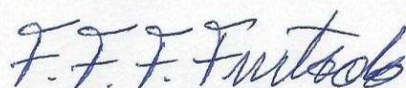
CDD 22. ed. 809

ESTELA DA SILVA LEONARDO

**LITERATURA E TECNOLOGIA NA SALA DE AULA:
UM DIÁLOGO MEDIADO PELO PROFESSOR NA FORMAÇÃO
DO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de março de 2017.



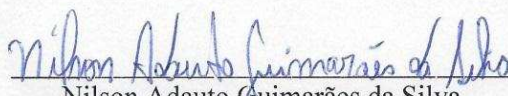
Fernando Fábio Fiorese Furtado



Silvane Guimarães Silva Gomes



Elisa Cristina Lopes
(Coorientadora)



Nilson Adauto Guimarães da Silva
(Orientador)

Dedico este trabalho aos meus pais Cida e Jura, meus exemplos de vida, e ao meu marido Jiovane, companheiro incondicional nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela força diante dos inúmeros desafios durante minha trajetória e pela sabedoria e coragem concedidas, que não me permitiram fraquejar.

Às pessoas especiais com que convivi durante essa etapa de pós-graduação: amigos da turma, amigas de república, de estágio e de pesquisa. Especialmente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por serem instrumentos de amadurecimento ao conduzir-me nessa etapa de mestrado.

À Capes, pela bolsa a mim concedida.

À Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (Cead) pelo apoio e incentivo durante todo o período de estágio. À Silvane Guimarães Silva Gomes, diretora da Cead, amiga e exemplo de pessoa, pela confiança em meu trabalho e em minha constante busca pelo aprendizado.

Ao meu orientador, Nilson Aduino Guimarães da Silva e à minha professora, desde a graduação, e coorientadora deste trabalho, Elisa Cristina Lopes, pelo apoio, enorme paciência e pelas contribuições incontáveis.

À minha família, em especial aos meus pais, Juraci e Maria Aparecida, e aos meus irmãos, Moisés e Suelen, pelo apoio incondicional e pelo incentivo nas horas de cansaço e desânimo. Também à minha sobrinha, Brenda, e aos meus afilhados, Íkaro e Nicollas, pelo carinho. Vocês foram meu alicerce nesta jornada.

Ao meu marido Jiovane, companheiro constante. Obrigada pela paciência de sempre, apoio e incentivo durante esse período de muito estudo e dedicação.

VI

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.

*Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.*

*Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...*

E se riu.

Você não é de bugre? – ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas.

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.

*Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.(...)*

Manoel de Barros, 1993.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
CAPÍTULO I - Um percurso de aprendizagem: o valor da literatura.....	1
CAPÍTULO II – O ensino da Literatura no contexto digital	15
i. Literatura e leitura	15
ii. Formação do leitor e escola.....	18
iii. O professor de Língua Portuguesa e Literatura.....	25
CAPÍTULO III - O uso das TICs como instrumentos pedagógicos para a prática de leitura de textos literários	30
i. Roteiro didático I- A oralidade na prática da leitura literária	45
ii. Roteiro didático II - A intertextualidade na prática da leitura literária.....	47
iii. Roteiro didático III - A temática na prática da leitura literária	49
CAPÍTULO IV –Professores de Educação Básica e estudantes de licenciatura em Letras: mediadores da relação entre o uso das TICS e o ensino de literatura	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	93
APÊNDICES.....	109

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Figura 1: Informação X Conhecimento.....	30
Figura 2 - Diagrama interativo dos percursos formativos do Portal <i>Escrevendo o Futuro</i>	38
Figura 3 - Sentindo-se gauche.....	41
Figura 4 - Capitu confessa.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFV	Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

LEONARDO, Estela da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2017. **Literatura e Tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários.** Orientador: Nilson Aduino Guimarães da Silva. Coorientadora: Elisa Cristina Lopes.

O presente trabalho versa sobre o ensino de Literatura na perspectiva da formação do leitor de textos literários relacionando a prática da leitura com o contexto digital e as tecnologias como instrumentos pedagógicos. Nesse sentido, a investigação traçou um percurso da relação entre Escola e Literatura pontuando questões como: o processo de democratização da escola; o perfil do aluno na Era Digital; as inovações tecnológicas no meio escolar; e as possibilidades de práticas pedagógicas com a utilização de recursos midiáticos para aperfeiçoar o ensino da Literatura na escola. Para embasamento teórico, selecionamos autores da Educação, Literatura e Ensino, e também aqueles que discutem a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. A fim de tratar da intrínseca relação entre leitura, literatura e escola, adotamos principalmente as concepções teóricas de Zilberman (1999, 2004, 2008), Lajolo (1982, 1998, 2001, 2005) e Yunes (1984, 1995, 2002, 2004). Já para tratar da influência das tecnologias no comportamento dos jovens e como estas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Moran (2013), Lévy (2009, 2011), Allan (2015) e Kenski (2007, 2008). Como recurso metodológico, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com um total de seis professores de Língua Portuguesa e Literatura da rede pública e da rede particular da cidade de Viçosa (MG) e dez estudantes de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Viçosa (MG). A escolha deste *corpus* se deu principalmente devido ao objetivo de averiguar o contato, tanto do professor de Língua Portuguesa e Literatura em atuação, quanto do estudante de Letras ainda em formação, com as tecnologias, seja no âmbito pessoal, profissional e/ou acadêmico. Para a compilação e organização dos dados, adotamos um método próprio de trabalho, classificando as respostas dos informantes pelos seguintes eixos: i) a tecnologia no convívio pessoal, profissional e acadêmico; ii) o perfil do aluno do Ensino Básico e a influência dos recursos midiáticos em seu comportamento; iii) a relação entre conhecimento teórico e a prática pedagógica; iv) a estrutura escolar; v) o planejamento docente. A participação dos entrevistados norteou o planejamento dos roteiros didáticos empregando recursos

tecnológicos para o ensino de Literatura. Concluímos que, na educação, os dois lados – professor e aluno – ainda estão em um caminho de transição e desenvolvimento com impasses e desafios, no que diz respeito ao ensino de Literatura sob a perspectiva da formação do leitor de textos literários e da relação entre esse ensino e o das novas ferramentas digitais e tecnológicas. Desse modo, é preciso fortalecer o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas para garantir o amplo acesso à Literatura e formar alunos/leitores mais envolvidos com a arte. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que o professor, em constante crescimento profissional, é o balizador da qualidade do ensino da Literatura, seja no uso da tecnologia, seja na prática social de leitura. Ao finalizar esse trabalho compreendemos que nosso percurso teórico, investigativo, reflexivo e de construção pedagógica foi pequeno diante da complexidade da temática proposta e, por isso, compreendemos a importância de estudos futuros que possam aprofundar a temática iniciada.

ABSTRACT

LEONARDO, Estela da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2017. **Literature and Technology in the classroom: a dialogue mediated by teacher of the formation of the reader of literary texts.** Advisor: Nilson Aduino Guimarães da Silva. Co-advisor: Elisa Cristina Lopes.

The present work deals with teaching of Literature in the perspective of the formation of the reader of literary texts relating reading practice with digital context and technologies as pedagogical tools. In this sense, the investigation traced a course of relationship between School and Literature punctuating with issues such as: the process of democratization of school; the profile of the student in the Digital Age; technological innovations in school environment; and possibilities of pedagogical practices with the use of media resources to improve the teaching of Literature in school. For theoretical background, we selected authors of Education and Literature and Teaching, as well as those who discuss the use of digital technologies in teaching-learning process. In order to deal with the intrinsic relation between reading, literature and school, we mainly adopted the theoretical conceptions of Zilberman (1999, 2004, 2008), Lajolo (1982, 1998, 2001, 2005) and Yunes (1984, 1995, 2002, 2004). In order to address the influence of technologies on the behavior of young people and how they can be used in the teaching-learning process, we base ourselves on the theoretical assumptions of Moran (2013), Lévy (2009, 2011), Allan (2015) and Kenski (2007, 2008). As a methodological resource, we carried out a qualitative research, based on semi-structured interviews with a total of six teachers of Portuguese Language and Literature of public and private schools of the city of Viçosa (MG) and ten undergraduate students in Languages of the Federal University of Viçosa (MG). The choice of this corpus is due to the mainly objective of inquiring the contact, both the Portuguese Language teacher and Literature in action, as well as the student of Languages still in formation, with the technologies, be it personal, professional and / or academic. For compilation and organization the data, we adopted our own method of work, classifying the answers of the informants by the axes: i) technology in personal, professional and academic life; ii) the student profile of Basic Education and the influence of media resources on their behavior; iii) the relationship between theoretical knowledge and pedagogical practice; iv) school structure; v) and teaching planning. The participation of the interviewees

guided the planning of textbooks using technological resources for teaching of Literature. We conclude that in education, the two sides - teacher and student - are still on a transition and development path with impasses and challenges, with respect to the teaching of Literature from the perspective of literary literary formation and the relation between this teaching and that of the new digital and technological tools. Thus, it is necessary to strengthen the use of technologies in pedagogical practices to guarantee broad access to Literature and to train students / readers more involved with art. In this sense, the research showed that the teacher, in constant professional growth, is the driver of the quality of Literature teaching, whether in the use of technology or in social reading practice. At the end of this work, we understand that our theoretical trajectory, investigative, reflective and pedagogical construction was small in the face of the complexity of the proposed theme and, therefore, we understand the importance of future studies that may deepen the theme.

CAPÍTULO I - Um percurso de aprendizagem: o valor da literatura

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2005, p.7)

Iniciar uma pesquisa na área de Estudos Literários traz alguns desafios: a dificuldade de se trabalhar com o objeto literário; de se justificar a motivação de seu estudo; de se entender a crise da literatura no cotidiano e no espaço escolar dos brasileiros, entre tantos outros. O mais complexo deles, a meu ver, está justamente relacionado ao último fator: o ensino de Literatura no espaço escolar. Assim, adentro no meu objeto de estudo a partir de um primeiro questionamento: é possível pensar a Literatura em um processo de ensino-aprendizagem mais amplo? Como?

Para tentar responder a essa questão e, em diálogo com a epígrafe deste capítulo de Marisa Lajolo, apresento o meu envolvimento com a Literatura, cuja trajetória reforça o papel da escola e da “aprendizagem formal” na formação do leitor, diferente da percepção da dita autora.

Faço um exercício de memória em busca da descoberta de quando se iniciou esse gosto – terminologia que me permito utilizar – pelo universo literário. Para resgatar estes momentos, é preciso não só rememorar os textos que compõem o repertório cultural de uma história de vida, mas também os espaços e as situações que tornaram possíveis a aproximação e a cumplicidade com a literatura. Esta que foi, e ainda é, entendida na minha trajetória como uma expressão humana e artística capaz de mobilizar tanto aspectos de cunho emocional quanto cognitivos.

Tendo iniciado o percurso de leitura através do envolvimento familiar e do ambiente ao meu redor, sem dúvida, o espaço escolar foi responsável pela continuidade desse processo de conhecimento literário. Foi entre atividades e textos literários diversos que a prática de leitura foi se tornando uma constante em meu dia a dia. Na escola, as idas à biblioteca foram se tornando rotina e as aulas de Literatura cada vez mais instigantes.

A partir desse processo de rememoração e de uma inquietação ao perceber que a escola não tem valorizado devidamente a formação literária do aluno, surgiu a ideia de investigar o *status* da literatura nas escolas e pensar meios para o seu ensino. Ao indagar se é possível dar destaque à Literatura diante de uma geração imersa em um contexto tecnológico, no qual se explora cada vez mais a imediatividade, o eixo principal da pesquisa foi relacionar o ensino de Literatura ao uso de tecnologias como instrumentos pedagógicos. Este tema iniciou-se ainda na graduação, com o trabalho de conclusão de curso, resultando, agora, nessa dissertação de mestrado.

Sabendo que o campo desse trabalho é bastante desafiador, o recorte da pesquisa trabalhou com a Literatura no Ensino Básico, pois ela tem sido desvalorizada no atual cenário brasileiro. Intentamos refletir e apresentar questões para que o professor de Língua Portuguesa e Literatura, instância fundamental no processo de ensino, aprimore instrumentos para tornar possível o ensino de Literatura, a partir da prática da leitura de textos literários.

A literatura, como prática de leitura de textos literários, está mais ligada à relação entre o texto e a forma como o leitor adentra nesse universo. Assim, pensar práticas e estratégias que estimulem a leitura literária na sala de aula pode partir de vários caminhos. Acreditamos, todavia, que utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)¹ como instrumentos da prática de leitura literária, dadas as características dos alunos atuais, pode favorecer um contato mais próximo entre o aluno e o texto. Deste modo, dentre esses vários caminhos, selecionamos um: o uso de tecnologias como instrumento de ensino da Literatura.

O trabalho, portanto, problematiza e amplia o debate acerca de como o uso de tecnologias pode ser pensado, de modo a estimular o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tendo em vista a realidade do ensino público brasileiro. Diante desse cenário torna-se mais desafiador pensar a relação tecnologia e Literatura, mas isso não inviabiliza uma pesquisa que se quer realista e utópica, pois acredita na educação como instrumento de transformação para uma qualidade de vida justa para todos.

1 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam um novo modo de se comunicar. (www.infojovem.org.br). Para Valente (2007), podemos entender TDIC como um conjunto de recursos tecnológicos (uns mais antigos que outros) integrados entre si, usados para compartilhar, distribuir e reunir informação, bem como para a comunicação de pessoas umas com as outras, individualmente ou em grupo.

Recorremos, assim, à noção de algumas funções da Literatura discorridos no artigo de Umberto Eco (2011) “Sobre algumas funções da literatura”. Segundo ele, a importância de se estudar Literatura, como um dos gêneros textuais, se fixa nos seguintes aspectos, em síntese: a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo; cria identidade e comunidade; nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação; e leva-nos a descobrir que o mundo ficcional nos permite ir além da “transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo.” (ECO, 2011, p.19). Função essa que é destacada pelo autor como a verdadeira função educativa da Literatura. Eco (2011) completa afirmando “que esta educação ao fado e à morte é uma das funções da Literatura.” (ECO, 2011, p.21).

Acreditamos que o ensino de literatura – que deve partir do exercício da leitura de textos literários – no Ensino Fundamental é restrito, mas está presente como gênero do discurso. Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, no tópico “A especificidade do texto literário” ressalta-se que a leitura literária envolve um “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita”. (BRASIL, 1998, p.37).

É importante reforçar que, desde o momento em que temos contato com as palavras em suas diferentes expressões, estamos vivendo a dimensão artística. Portanto, Literatura se ensina desde os primeiros contatos que nós temos com a palavra.

Ao repensar o ensino de Literatura, a figura de destaque nessa pesquisa precisa ser do mediador da aprendizagem, pois será o professor o responsável por atribuir valor pedagógico às diferentes estratégias e também ferramentas propostas como instrumentos de ensino. O professor precisa “promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta.” (ALMEIDA, 2000, p. 41).

Se a leitura é uma prática existente, mesmo que de forma ainda limitada no contexto social dos alunos, é necessário pensar metodologias para o ensino da literatura que valorizem e propiciem ao aluno um contato mais profundo com o texto literário e que deem instrumentos para que o estudo e a prática de leitura desse texto ocorram de

forma adequada. Mas o que torna o trabalho com a literatura tão complexo? Segundo Chklovski (1917) *apud* Toledo (1973),

o objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (TOLEDO, 1973, p. 45)

Assim, considerando que Chklovski (1917), quando fala da arte, inclui também a Literatura e que esta exige uma forma específica e árdua de se chegar à compreensão de sentido do texto, faz-se necessário traçar estratégias que possibilitem ao aluno-leitor adentrar no texto literário, para chegar a essa percepção intensificada de ver o mundo. Portanto, pensar em novas estratégias para o ensino de Literatura é necessário para possibilitar ao aluno o seu desenvolvimento como leitor.

O exposto evidencia a importância de se buscar novos meios para se ensinar a ler o texto literário, uma vez que o cenário escolar atual demonstra que as metodologias comumente utilizadas estão ainda distantes do proposto nos documentos normativos que definem as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. São alguns desses documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Currículo Básico Comum (CBC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)² e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica.

Guiados por esses documentos, os professores podem criar situações em que as TICs sejam ferramentas de uma metodologia diferenciada que utilize o potencial tecnológico em articulação com o conteúdo, ou seja, fazer dos recursos tecnológicos uma estratégia para o ensino da literatura.

Vale destacar nesse íterim que, não só existem inúmeros documentos regulamentadores das práticas de ensino, como a contribuição dos mesmos é inegável. Eles podem ser considerados como norteadores de reflexões e incentivo para mudanças.

Tendo em vista que um dos princípios de orientação de um destes documentos – as Diretrizes Curriculares Nacionais³ – é a sensibilidade, vemos como indispensável o respaldo dado pela Estética da sensibilidade, citada nos Parâmetros Curriculares

²Lei 9394/96.

³As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nacionais para o Ensino Fundamental, mas detalhadamente explicitada nos fragmentos a seguir retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética *da sensibilidade* vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no micro-circuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias primas e da força física presentes nas estruturas mecânicas.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção, a criação e a beleza daí banidos pela moralidade industrial tailorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 2000, p.75-76)

Compreendendo que a literatura é também fundamentada pela estética da sensibilidade, acreditamos que, na medida em que a prática de leitura for estimulada de diferentes formas, mas sempre aproximando leitor e texto literário, estamos do mesmo modo buscando a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Como aponta Yunes (1995), a leitura

é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento ainda não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos movemos catarticamente e ampliamos a condição humana. (YUNES, 1995, p.185)

O ensino de literatura, e, por conseguinte, de leitura é então um direito básico, que a escola – enquanto espaço democrático – deve garantir ao aluno. Do mesmo modo, a respeito da inserção dos recursos midiáticos no ensino, é preciso dar atenção ao fato de que

as tecnologias, seus recursos e suas ferramentas não têm significado pedagógico se forem tratadas de forma isolada e desconexa no ensino de quaisquer áreas do saber. É o professor quem atribui valor pedagógico a elas, tornando-as geradoras de situações de aprendizagem. (CARLINI; TARCIA, 2010, p. 47)

A elaboração de qualquer proposta não pode estar, então, dissociada do envolvimento e do planejamento do docente – visto que ele é o mediador do conhecimento – nem da escola como um todo, já que esse é o espaço de formação crítica.

É importante ressaltar que não há um único caminho ou uma metodologia perfeita para o ensino de Literatura, bem como não há metodologias imutáveis que se apliquem a todo contexto de sala de aula. Assim, o que é apresentado nesta pesquisa é visto como uma das possibilidades de intercessão entre as TICs – presentes no contexto social atual – e a linguagem literária.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela contribuição que poderá dar à prática do professor de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino de literatura no Ensino Fundamental II, que corresponde do sexto ao nono ano da Educação Básica. Temos como objetivo refletir sobre o ensino de Literatura na perspectiva da formação do leitor de textos literários. Nesse sentido, a investigação traçou um percurso da relação entre Escola e Literatura pontuando questões como: o processo de democratização da escola; o perfil do aluno na Era Digital; inovações tecnológicas no meio escolar; e possibilidades de práticas pedagógicas para aperfeiçoar o ensino da Literatura na escola.

Para embasamento teórico dialogamos com as concepções de Zilberman (1999, 2004, 2008) que introduziu nos estudos teóricos brasileiros a noção de Estética da Recepção – movimento coordenado por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, na década de 60, na Alemanha – propondo um novo paradigma de estudo da Literatura, cujo ator principal é o leitor e a sua interação com o discurso literário. Isso, a partir da compreensão de que a obra de arte literária só será efetiva, recriada e concretizada quando o leitor a legitimar como tal.

Robert Jauss e Wolfgang Iser partilham do caráter emancipatório da leitura literária, na medida em que a experiência estética leva o leitor a desprender-se de suas limitações cotidianas, a renovar sua percepção e, conseqüentemente, a transformar-se socialmente. (OLIVEIRA e MATZENBACHER, 2007). Segundo Zilberman (1990):

a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a

refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. (ZILBERMAN, 2008, p.17)

Nessa perspectiva, os conceitos da Zilberman (1990) fortalecem a concepção de um ensino da literatura que visa à prática da leitura e não apenas à historiografia.

Do mesmo modo, para Lajolo (1982, 1998, 2001, 2005,), importante pesquisadora brasileira que contribui para a linha de pesquisa Literatura e Ensino, a leitura literária não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola, mas as discussões sobre

currículo, formação de professores, práticas escolares de leitura (particularmente de leitura literária), formas de inserção de livros escolares e de leitura em diferentes momentos do sistema cultural brasileiro são as portas de ingresso para as questões e reflexões que incidem sobre diferentes aspectos do mundo da leitura. (LAJOLO, 2005, p.8)

Yunes (1984, 1995, 2002, 2004) aprofunda com a concepção de leitura que interage *vida e texto*, principalmente no viés argumentativo de que toda leitura altera o leitor. Por isso, sugere que:

A sala de aula, o salão de leitura não podem ser apenas lugares de tarefas e avaliações; cabe-lhes, sobretudo o empenho em co-mover as *experiências* mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural. *Singular* porque original (que escapa do óbvio) e *plural* porque em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum). (YUNES, 2003, p.13, *grifos da autora*)

Do mesmo modo, a autora traça relações entre leituras, experiência e cidadania defendendo um ponto de vista de inserção social através da literatura, como um direito de todos, numa sociedade democrática.

Na perspectiva do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, os principais autores que fundamentaram esta pesquisa são: Moran (1995, 2013), Lévy (1999, 2011), Allan (2015) e Kenski (2007, 2008).

Moran (2013) contribui com seus estudos no que concerne ao trabalho com projetos na educação presencial e online. Tem como foco a pesquisa sobre o uso de tecnologias móveis e metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor:

as tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação. (MORAN, 1995, p.8).

O autor defende um processo de ensino-aprendizagem no qual o recurso tecnológico não seja o objeto de destaque, mas sim a metodologia que será utilizada.

Kenski (2007, 2008), vice-presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) – gestão 2015-2019 – complementa com seus estudos, na medida em que reforça o pensamento de que a tecnologia só contribuirá de forma satisfatória com o processo de ensino-aprendizagem se estiver aliada a uma metodologia bem delineada. Segundo a autora “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação”.(KENSKI, 2008, p.9)

Já Lévy (2009, 2011), filósofo, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação, acrescenta, a partir de seus estudos, sobre as implicações do uso das tecnologias da informação e comunicação na sociedade e como isso se reflete no que o autor denomina de *cibercultura*. Sua obra contribui também com as pesquisas em relação às suas considerações sobre nossas novas relações com o saber, a partir desta *cibercultura* e como isso se desdobra na educação, na formação dos sujeitos e na construção de uma inteligência coletiva.

Luciana Allan, professora doutora em Educação e atualmente diretora técnica do Instituto Crescer⁴, contribui com suas discussões sobre a formação de professores para o uso de tecnologias digitais nas estratégias de ensino. Além disso, amplia nossa compreensão sobre as transformações pelas quais as escolas já estão passando nos últimos anos, em busca de estruturar novos modelos pedagógicos que tenham o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e o professor, como mediador dessas mudanças. (ALLAN, 2015).

Vale destacar ainda a contribuição abrangente da Sociologia da Leitura, em nosso percurso teórico, que introduz o conceito de leitura como prática social e amplia o debate, na medida em que desconstrói a ideia de que a cultura letrada foi destinada desde sempre à elite culta.

Segundo Zinani e Santos (2004) a literatura é capaz de suscitar no sujeito, o resgate de sua realidade. Com isso, ela

⁴ Desenvolve projetos que têm como intuito trazer à reflexão, bem como à prática, estratégias de intervenção educacional que venham a contribuir com o desenvolvimento humano. Seu foco principal é o desenvolvimento de projetos ligados à Formação de Professores e Gestores, Tecnologias Digitais na Aprendizagem, Desenvolvimento Comunitário e Qualificação Profissional. Disponível em: <<http://institutocrescer.org.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido pela informação dirigida a qual encobre as contradições e não faz apelo crítico. [...] a literatura ensina a pensar – já que relaciona-se com estruturas cognitivas –; e também auxilia na construção do indivíduo socialmente. (ZINANI e SANTOS, 2004, p.65)

A especificidade da leitura, acreditamos, está “na inclusão do sujeito num determinado ‘modo de cultura’ e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas”(BRITTO, 2012, p.48). A leitura do texto literário, desse modo, contribui para o favorecimento das possibilidades de atuação na sociedade e para a desconstrução da percepção errônea de que a Literatura é uma forma artística de poucos para poucos.

Segundo Compagnon (2009), somente através da representação artística “podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”.(COMPAGNON, 2009, p.21) Por esta razão, o autor completa, a literatura desconcerta, incomoda, desorienta e desnorteia mais que outros tipos de discurso, pois ela faz apelo às nossas emoções.

Ao introduzir os estudos sobre a estética da recepção, Jausss aponta que a arte literária “de algum modo, arranca o indivíduo de sua solidão e amplia suas perspectivas, este alargamento do horizonte dando-lhe a dimensão primeira do que pode vir a ser.”(ZILBERMAN, 1989, p.110)

Ana Maria Machado (2001), ao discutir questões relevantes sobre a escola, leitura e literatura diz que “além dos prazeres sensoriais que compartilamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas” (MACHADO, 2001, p.123). A literatura, segundo a autora, “é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura”. (MACHADO, 2001, p.123)

A dita autora faz uma comparação que nos ajuda compreender a complexidade da formação de leitores. Segunda ela, como poderíamos imaginar que quem não lê pode fazer ler, se quem não nada também não pode ser instrutor de natação? Só se mergulha na prática da leitura a partir do momento em que também nós, debruçamo-nos em leituras e mais leituras. O trabalho com o texto literário exige uma atenção especial para

que o leitor não afunde diante de um texto complexo ou permaneça apenas na superfície. (MACHADO, 2001, p.122)

Dando continuidade a essa comparação entre o processo de aprendizagem da leitura e da habilidade de natação, Burlamaque (2006) resgata uma metáfora de Chauí, *apud* Geraldi (1984) para ilustrar como ocorre o relacionamento entre o texto, o professor e os alunos:

o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis. (CHAUI, *apud* GERALDI, 1984, p.81)

O papel do professor, como mediador do processo de formação de leitores já se ilustra aí. Por fim, segundo Llosa (2015) “seríamos piores do que somos sem os bons livros que lemos, mais conformistas, menos inquietos, e o espírito crítico, motor do progresso, sequer existiria. Assim como escrever, ler é protestar contra as insuficiências da vida.”(LLOSA, 2015, p.19) Diante dessas considerações nos cabe reafirmar a importância substancial do professor de Língua Portuguesa e Literatura no processo de ensino-aprendizagem que tem como objetivo aproximar o aluno do texto.

Esta temática percorrida até então envolve, necessariamente, os agentes mais responsáveis pela formação do leitor na escola. Por isso, os sujeitos⁵ pesquisados são: dez estudantes de licenciatura em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa (MG) e seis professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II, de três escolas públicas e uma escola privada, do município de Viçosa (MG).

A título de esclarecimento, fazemos uma breve apresentação da rede educacional do município no qual a pesquisa foi realizada. A cidade de Viçosa (MG), que possui população estimada em 2016 de 77.863 segundo dados do IBGE⁶, conta com sessenta escolas de Educação Básica, sendo 29 (vinte e nove) destas públicas. 34 (Trinta e

⁵Vale esclarecer que os sujeitos pesquisados formam dois grupos. O primeiro deles é composto por seis professores em atuação na rede pública e privada do município de Viçosa (MG). O segundo, por sua vez, é formado por estudantes de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa, de diversos períodos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (MG) e que, possuem experiência, mesmo que ainda curta, com a profissão docente. Seja através de projetos de ensino e extensão da própria universidade (PIBID, Tutoria etc.), seja por meio de contratação temporária na rede pública ou privada ou como professor particular.

⁶Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317130>. Acesso em: 19/10/2016.

quatro) das escolas da cidade oferecem o ensino Fundamental regular e 12 (doze) o Ensino Médio.

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas municipais, uma escola estadual e uma escola da rede privada, nomeadamente: Escola Municipal Ministro Edmundo Lins⁷; Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT)⁸; Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes (CASB)⁹ e Centro Educacional Gênese¹⁰.

A escolha desses dois grupos – estudantes e professores em atuação – justifica-se, primeiro, porque interessa-nos saber se a formação dos estudantes do curso de Letras, futuros professores que lidarão diretamente com a geração digital, inclui no currículo acadêmico conteúdos e/ou experiências didáticas com o uso de TICs. Em segundo lugar, o outro lado da pesquisa, selecionou os professores que estão atuando na Educação Básica, exatamente para analisar se, no momento atual, o planejamento, a prática e o próprio conteúdo estão levando em consideração instrumentos tecnológicos que dispomos atualmente e, como isso está ou não possibilitando o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária de forma mais eficaz.

Quanto à metodologia, adotamos o princípio qualitativo, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações de ensino-aprendizagem da leitura literária com as TICs. Além disso, esse método permite ao pesquisador ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da investigação. Assim, a pesquisa se desenvolveu nas seguintes etapas:

- Revisão de literatura
- Seleção dos participantes da pesquisa
- Formulação dos roteiros semiestruturados das entrevistas
- Realização das entrevistas com os dois grupos selecionados
- Levantamento de estratégias pedagógicas de uso de tecnologias no ensino
- Elaboração dos roteiros didáticos

⁷ A escola, localizada no Centro de Viçosa, oferece o Ensino Fundamental estruturado em 9 (nove) anos, do 1º ao 9º ano, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do 1º ao 4º Período do 2º Segmento, compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental.

⁸ A escola atende a 1302 alunos (802 no Ensino Médio e 500 no Ensino Fundamental) em dois turnos, oriundos de diferentes bairros e cidades vizinhas.

⁹ A escola atende alunos do Ensino Fundamental I e II (primeiro ao nono ano) em dois turnos contando com cerca de 300 alunos.

¹⁰ O Colégio Gênese, adota o Sistema Positivo de Ensino e possui cerca de 200 alunos divididos entre o Ensino Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio.

- Reflexão e construção das considerações finais da pesquisa

A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A e APÊNDICE B), cuja finalidade é permitir ao pesquisador organizar “um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado [...] e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.72).

No planejamento metodológico inicial, intencionávamos um número maior de entrevistados – estudantes e professores em atuação. Por razões diversas, como: a disponibilidade; o desinteresse e a descrença dos professores e estudantes de Letras em pesquisas acadêmicas que não trazem resultados; e ainda, vale ressaltar, o tempo despendido para seguir todo trâmite burocrático exigido pela universidade – conforme o regimento do CEP¹¹, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa – contamos com um número menor de participantes, 16 envolvidos.

Isto resultou no descompasso entre o cronograma dos agentes da pesquisa e o parecer de liberação para a realização do trabalho, que, por conseguinte, provocou uma adequação metodológica constante. No entanto, o número de participantes reduzido não desqualifica a pesquisa, pois como aponta Zago (2003), entrevistas que procurem analisar informações em profundidade não produzem dados quantitativos, e por esta razão não precisam ser numerosas, desde que as análises não sejam generalizadas.

Buscávamos, inicialmente, nos basearmos na análise de conteúdo para compilação e organização dos dados. Entretanto, durante esse processo adotamos um método próprio de trabalho. Os dados foram analisados a partir das seguintes categorias: a tecnologia no convívio pessoal, profissional e acadêmico dos informantes; o perfil do aluno do Ensino Básico e a influência de recursos midiáticos em seu comportamento; a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica; a estrutura escolar; e o planejamento docente.

Essas categorias, por sua vez, desdobraram-se em cinco eixos temáticos para cada grupo pesquisado, conforme ilustrado abaixo:

1. Eixos temáticos para análise das entrevistas realizadas com os estudantes de Letras:

¹¹Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos

- O convívio social com a tecnologia;
 - O uso de tecnologias na formação acadêmica;
 - Contato com o aluno do Ensino Básico;
 - A relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica;
 - Os sujeitos em formação e transição.
2. Eixos temáticos para análise das entrevistas realizadas com os professores de Educação Básica:
- O convívio com a tecnologia: o acesso, o uso e a influência das TICs, tanto no comportamento dos alunos quanto no dos professores;
 - A percepção da influência das tecnologias na vivência escolar e social dos alunos;
 - A relação entre as estratégias de ensino e a infraestrutura e apoio da escola;
 - O planejamento das aulas;
 - A abordagem das aulas de Língua Portuguesa e Literatura: historiografia ou exercício de leitura de textos literários.

Na sequência, fez-se um levantamento, a partir da utilização dos dados do último Censo Escolar da Educação Básica¹², divulgado em 2015 e da pesquisa TIC Educação 2014¹³ para averiguar a logística e infraestrutura das escolas quanto ao uso de tecnologias para fins pedagógicos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para otimização da leitura, os vícios de linguagem e repetições de palavras, comuns da oralidade, foram suprimidos dos trechos transcritos que aparecem como exemplos no capítulo de análise.

Como forma de apresentação dos dados coletados e analisados desta pesquisa, estruturamos a dissertação da seguinte maneira:

¹²O Censo Escolar é um levantamento de informações referentes à Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do País e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros.

¹³A pesquisa TIC Educação busca avaliar a infraestrutura das TIC em escolas públicas e privadas de áreas urbanas, a apropriação dessas nos processos educacionais. O levantamento é feito junto a alunos, professores de português e matemática do Ensino Fundamental e Médio, coordenadores pedagógicos e diretores. (Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Capítulo I - *Um percurso de aprendizagem: o valor da literatura* – Apresentação da problematização e das inquietações motivadoras da pesquisa, bem como das linhas teóricas e passos metodológicos adotados.

Capítulo II - *O ensino da Literatura no contexto digital* – Reflexão sobre o espaço que a leitura literária ocupa atualmente no ambiente escolar, dada nossa realidade na qual a tecnologia explora cada vez mais a imediaticidade. Apresentação de um breve percurso histórico da leitura no Brasil.

Capítulo III - *O uso das TICs como instrumentos pedagógicos para a prática de leitura de textos literários* – Contextualização desse cenário de mudanças na qual a tecnologia está fortemente presente em nosso cotidiano, buscando perceber como isso tem se refletido no comportamento escolar. Apresentação de possibilidades didáticas que as TICs possuem visando contribuir com a prática da leitura de textos literários, a partir de três roteiros didáticos, estruturados a partir dos seguintes critérios: oralidade, intertextualidade e temática.

Capítulo IV - *Professores de Educação Básica e estudantes de licenciatura em Letras: mediadores da relação entre o uso das TICs e o ensino de literatura* – Análise das entrevistas realizadas com os dez estudantes de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa de diversos períodos da Universidade Federal de Viçosa (MG) e com os seis professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II de três escolas públicas e uma escola privada do município de Viçosa (MG). Buscamos, nessa análise, perceber aspectos que sinalizassem caminhos para pensar a prática da leitura literária utilizando as tecnologias como instrumentos pedagógicos.

CAPÍTULO II – O ensino da Literatura no contexto digital

Quem não lê não sabe o que está perdendo, pois a leitura dá um sentido espiritual à vida, abre horizontes, dá uma visão melhor e mais ampla do mundo e da sociedade em que vivemos, estimula a imaginação e o sonho, e cria possibilidades antes impensadas de reivindicar mudanças em nossa sociedade, corrigindo as injustiças sociais e políticas que nos afligem. (MINDLIN, 2009, p. 13)

i. Literatura e leitura

Pensar a prática da leitura é fazer a constatação de que não vivemos sem ler. Lemos imagens, gestos, textos, expressões faciais, placas, manchetes, propagandas, lemos o outro e, claro, palavras. Em conformidade com Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010), entendemos a leitura como uma atividade integrada ao nosso dia a dia, realizada mesmo sem propriamente estarmos atentos àquilo que é lido. Ela é então, tão natural quanto o ato de alimentar-se ou vestir-se. Zilberman e Silva (2004, p.112) corroboram este assunto, pois consideram a leitura como “um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade”.

A história da leitura mostra que tal prática, era reservada inicialmente aos clérigos, e pouco depois tornou-se o atributo de uma elite social. Em meio às disputas religiosas no século XVI, protestantes e católicos desenvolveram a alfabetização com o intuito de difundir suas ideias entre o povo. Foi então, nesse período “que, graças à criação das escolas, praticou-se o ensino da leitura, transformada numa aposta política e religiosa fundamental.”(HORELLOU-LAFARGE e SEGRÉ, 2010, p.46)

Segundo Aguiar e Bordini (1993), “a literatura só ingressava como exemplo retórico de execução primorosa da língua portuguesa na Metrópole quando, ao mesmo tempo, trazia normas de moralidade cristã e fidelidade às autoridades constituídas.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.36) Logo, o modelo mais comum de ensino de literatura existia, não por si mesmo, mas a serviço da educação cristã dos coloniais.

À vista disso, podemos perceber, através da tradição histórica, fatos que comprovam que utilizar a leitura como pretexto para o desenvolvimento de outras atividades – neste caso a formação cristã –, que não contemplavam a leitura em si como meio e fim, já era um costume habitual. De certo modo, isso pode justificar a presença de inúmeros exemplos de estratégias de leitura, comumente utilizadas, que priorizam

uma abordagem apenas superficial do texto literário para concentrar-se em outras finalidades.

Aprofundando ainda mais o nosso olhar para o passado, Martins (1993) aponta que ler e escrever, já entre gregos e romanos, representava as bases de uma educação para a vida “educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe de senhores, dos homens livres”. (MARTINS, 1993, p.22)

Sendo a leitura e a escrita as bases para uma educação para a vida, não demorou muito para que elas ganhassem importância em espaços privilegiados da sociedade e se tornassem sinônimo de conhecimento e, por conseguinte de poder, permitindo, desta forma, o domínio de uma determinada parcela da sociedade sobre as demais.

Zilberman e Silva (2004) apontam que, em um cenário no qual a sociedade divide-se em classes antagônicas, mostrando-se claramente desigual em níveis diversos, a leitura toma a condição de um instrumento de controle e “neste caso, ela constitui elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos detentores do poder.” (ZILBERMAN e SILVA, 2004, p.112)

Segundo Lajolo e Zilberman (1998)

só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p.18)

Após esse período, a Literatura começa a dar seus primeiros passos para além dessa parcela privilegiada. Salientamos que “a literatura como bem de cultura socializável nasce comprometida em sua origem com uma certa ideia de formação do homem, a que corresponderia por outro lado uma democratização do conhecimento.”(YUNES, 1984, p.1) Desse modo, esse conhecimento que era restrito à elite, deveria, por certo, ser um direito de todo cidadão.

Vale abriremos espaço para tentarmos responder quem é esse leitor literário. Yunes (2004, p.10) demarca que “se as palavras dependem de quem as diz para terem este ou aquele sentido, é importante conhecer o sujeito que as controla, escolhe, usa”.

Assim, se estamos nos propondo a evidenciar nessa pesquisa discussões e inquietações acerca do espaço da leitura literária na sala de aula, sua função social, o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, e, principalmente do professor na formação de leitores, não podemos prosseguir sem definir quem é o sujeito leitor literário.

Para Aguiar e Bordini (1993, p.11) todas as pessoas são leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentido às mais diversas manifestações da natureza e da cultura. Nessa perspectiva Lajolo e Zilberman (1998) definem o leitor como um indivíduo habilitado à leitura, com preferências demarcadas e que “se configura como sujeito dotado de reações, desejos e vontades, a quem cabe seduzir e convencer.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p.17) Observamos então quão complexo é o reconhecimento e o entendimento das características e particularidades desse leitor literário. Mais difícil ainda é falar em ensino de literatura, pois isso traz à tona diversas discussões e reflexões.

De acordo com Yunes (1995) ao ler “expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento ainda não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana” (YUNES, 1995, p.186). Inventamos e nos reinventamos através da leitura. A mesma autora completa que “ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele”(YUNES, 1995, p.186).

Entender a literatura não é algo simples. Podemos compreendê-la como um instrumento para a formação crítica; como um meio para formação do prazer estético e para consumir nossa necessidade de fruição; como um objeto que ajuda o indivíduo a se conhecer e a reconhecer-se diante da sociedade à qual pertence; e/ou como um objeto representante dos valores sociais.

A leitura literária, segundo Cosson (2014), nos conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos. Deste modo, o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos nossos valores. Isso ocorre por dois motivos principais. Primeiro, porque os textos literários guardam em si palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados que desafiam os discursos prontos da realidade, principalmente quando esses são tachados de verdades únicas e inalteráveis. Por último, porque a literatura permite que nos defrontemos com outros caminhos de vida a percorrer e inúmeras possibilidades de construir as nossas identidades. Além desse alargamento de horizontes, o trabalho imaginativo de que a leitura de todo texto literário

necessita “é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos conhecemos como sujeitos.” (COSSON, 2014, p.50)

ii. Formação do leitor e escola

A prática da leitura literária, pela possibilidade de construção e reconstrução de sentidos, precisa estar presente na escola. Segundo Lajolo (2001, p.19, *grifo da autora*) “a escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é *literatura*”. Logo, é no espaço escolar que o aluno irá expandir suas vivências literárias, será apresentado a textos literários diversos e será estimulado a construir e desconstruir conceitos mais clássicos do que se entende por “Grande Literatura”, como a própria Márcia Abreu (2006) pontua em *Cultura Letrada*.

Para Abreu (2006) “o que torna um texto *literário* não são suas características internas e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos.”(ABREU, 2006, p.40, *grifo da autora*) De fato, a escola tem função primordial na formação do leitor literário. É no espaço da sala de aula que o aluno terá contato com diferentes textos e criará ou não o hábito de leitura.

Ampliando nossa conceituação de Literatura, Compagnon (2009, p.32) aponta que “no sentido restrito, a literatura (fronteira entre o texto literário e o não literário) varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas”. Por isso, o que se entende por literário tem se modificado ao longo do tempo.

Cosson (2006), também discute a leitura literária em sala de aula. O autor diz que ela

é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa a visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras (COSSON, 2006, p. 47).

Desse modo, se afirmamos que estamos ampliando nosso olhar sobre o que se entende por Literatura, estamos, portanto, designando um papel de destaque à escola, pois ela propicia a construção e reconstrução desse conceito continuamente. Entretanto,

o apagamento da prática da leitura de textos literários no espaço escolar não se restringe e não afeta apenas uma disciplina. Pelo contrário, Yunes (1995) aponta que

é dramático hoje, o efeito da ausência da leitura no meio escolar e social. Todas as disciplinas – todas – carecem do domínio da leitura para se desenvolver: das humanidades às ciências, das artes à matemática. Ler formas, símbolos, letras, signos, imagens significa prover, estabelecer uma relação *entre eles* e um relação *com eles*, também nas diferentes instâncias da vida social. (YUNES, 1995, p.190)

Na mesma perspectiva Barthes (1978) muito antes já defendia que “se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas deversem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes num momento literário.” (BARTHES, 1978, p. 17) Apesar de inúmeras motivações para garantir o espaço da literatura no ensino, o cenário atual tem refletido uma outra direção.

A leitura, que rasgaria horizontes, permitiria o sobrevôo, das circunstâncias e colocaria a informação a serviço da vida pessoal e social, se embota com o pragmatismo dos “deciframentos”, onde a relação do leitor com o mundo se esteriliza, no assético processo de alcançar as essências mesmas do “que-o-autor-quis-dizer” apesar de que ele tenha dito de fato, algo. (YUNES, 1995, p.190)

Percebemos então, que a problemática recai sobre as estratégias utilizadas para se manusear o texto literário. Comumente utilizada como um pretexto para fins de estudos gramaticais, respostas a um questionário, redação e, quando muito, abordada em um exercício de interpretação superficial, a literatura tem se perdido em meio a atividades pouco direcionadas, ou seja, pouco se trabalha a construção do sentido do texto literário considerando a sua forma. “Pisada e repisada de maneira invariável, essa rotina se transforma num mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores.” (SILVA, 1991, p.51)

Cosson (2014, p.15) completa que “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento.” Constatamos então que, quando o texto literário ainda está presente na sala de aula, o exercício prático da leitura pouco ocorre, com pontuais exceções.

Muitos são os fatores que levam a tal situação, Kleiman (2000) *apud* Bem (2009, p.8) aponta “que muitas das deficiências do ensino da leitura, nesse caso, no Ensino Fundamental, são resultantes de metodologias inadequadas e desmotivadoras”. Assim, entendemos que a mudança das práticas e estratégias pode ser um elemento

primordial para o êxito em um ensino de literatura que promova a formação do leitor e não somente a transmissão de conhecimentos historiográficos.

Ressaltamos, no entanto, que os conhecimentos historiográficos são importantes na formação literária, mas eles não parecem ser, se adotados sozinhos, a melhor estratégia no trabalho com um texto literário, em sala de aula. Compreendemos que há dois tipos de conhecimentos literários: um conhecimento que é transmitido e outro que é construído, a partir uma perspectiva dialógica. Os dois tipos de conhecimento são válidos em situações distintas, dependendo da situação a que se está atrelado e dos objetivos que se quer alcançar.

O conhecimento transmitido assemelha-se fortemente à perspectiva tradicionalista, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um sujeito passivo no processo de aprendizagem. É o caso da disciplina de Literatura ensinada com foco na historiografia. Nesse método, há uma espécie de repetição do conhecimento, necessária em algumas situações, nas aulas de Literatura.

Há, porém, um outro modo de se pensar o ensino da Literatura: através da prática e do exercício da leitura – foco deste trabalho e, no nosso entendimento, o método mais adequado à realidade educacional atual. Esta última forma de abordagem da disciplina literária é marcada pela possibilidade de construção do conhecimento. Os alunos aprendem nesse caso a ler a literatura, a ler a palavra, de forma que se sentem estimulados pela leitura, constroem seu conhecimento, tanto crítico quanto literário e, por conseguinte formam-se como sujeitos leitores.

Todorov (2009) aponta que a literatura está em perigo, pois a prática de leitura tem permanecido em segundo plano. O que se vê, em grande parte, é o trabalho com a crítica, a teoria ou a historiografia literária, como comentando anteriormente. Entretanto, damos ênfase nesta pesquisa, ao exercício da leitura de textos literários, entendendo que ele, por si, já é um meio de se conhecer o mundo, e incluir o leitor nesse processo de conhecimento sobre si mesmo, resgatando a ideia de Compagnon (1999, p.144) ao declarar que “cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo.”

Em relação à escola, podemos afirmar que ela é corresponsável pela formação crítica do aluno em diferentes âmbitos do conhecimento; e no ensino de Língua Portuguesa e Literatura isso não é diferente. Segundo Britto (2012, p.35) “a capacidade de ler e a prática de leitura têm implicações importantes na participação social dos

indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática”.

Pensar em literatura e escola é possível principalmente se pensarmos que ambas compartilham da natureza formativa do indivíduo de maneira direta ou indireta em sua constituição para a vida. (ZILBERMAN, 1989). Podemos afirmar, então, que o nosso desejo, como professores e pesquisadores é

formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, de acionar processos de leitura (praticados e aprendidos na escola), no sentido de participar da conquista de uma convivência mais feliz e menos injusta para todos. Ou seja, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. (SILVA, 1991, p.47)

Segundo Vieira (1989, p.11) a literatura foi uma das formas mais importantes de que dispôs o homem, não só para conhecimento de mundo, mas também para a expressão, criação e recriação desse conhecimento, satisfazendo, assim, nossa necessidade de ficção. A arte literária aciona essa necessidade do indivíduo pela fantasia, mas também suscita do leitor um posicionamento intelectual. Assim, ele “não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto”. (ZILBERMAN, 2009, p.17)

Lajolo (1982) sugere e descreve dois caminhos interessantes no que concerne a relação entre literatura e educação. Segundo a autora, em um desses caminhos a literatura pode ser vista como um instrumento pedagógico de transmissão dos valores sociais. “Isso acaba identificando literatura com preleções morais, cívicas e familiares” (LAJOLO, 1982, p.15). Assim, a identidade do texto e sua posição estética não são priorizadas. Em um segundo caminho, a literatura é vista como um todo. Ela passa a ser encarada como o instrumento, o objeto, o meio e o fim. Nesse segundo caso, a escola é vista como portadora de uma função importante: a de ser um espaço privilegiado para a formação leitora e também responsável pela sensibilização para o estético literário.

O comprometimento da escola com a formação de leitores é, desse modo, determinante para o desenvolvimento escolar adequado e para a formação leitora do aluno. Nesse contexto, a escola – como espaço de aprendizagem – precisa encontrar meios para desenvolver a prática da leitura literária e oportunizar que ela se torne um hábito do estudante.

A literatura é compreendida como um conhecimento possível e desejável na formação do aluno. Nas palavras de Pereira (2004):

a escola, com seu espaço, seu tempo, seu ritmo, seus rituais e, sua população deve ser ponto de apoio, ou seja, lugar de experimentação, realização, confronto, conflito, entusiasmo, sucesso e prazer; lugar de alegria na construção do conjunto dos poderes sociais e realizações complexas. (PEREIRA, 2004, p.80)

Quando a leitura deixa de ser vista como uma prática social, desarticula-se da sua essência e funções principais, como já nos apontou Eco (2001) no capítulo I deste trabalho. É no espaço da sala de aula que a leitura vai alcançar uma outra dimensão, a de formação do leitor. É nesse espaço de formação que a atenção das pesquisas devem ser colocadas.

Quando falamos em espaço da literatura e direito a ela, não podemos deixar de mencionar Antonio Candido (1995), que em seu ensaio *Direito à literatura*, – escrito para palestra no curso organizado em 1988, pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo sobre Direitos Humanos – afirma que a literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995, p.175). O direito do aluno à leitura de textos literários precisa então, ser assegurada também e, principalmente pela escola. Conforme Yunes (1995) “a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta”. (YUNES, 1995, p. 186)

Mesmo que o convívio com a literatura deva manifestar-se nos primeiros anos de vida, é no espaço escolar que ela deve ser explorada, garantindo que a leitura seja uma prática social e habitual dos alunos.

Ao nos questionarmos sobre a utilidade do texto literário, podemos tomar Umberto Eco (2011, p.10), que apesar de pontuar algumas funções da literatura, apresentadas no capítulo I desta dissertação, inicialmente compreende a arte literária “como um bem que se consuma *gratia sui* e, portanto não deve servir para nada”. Engana-se quem faz uma interpretação literal dessa palavra. Pelo contrário, é a partir de inúmeros “nadas” no contato do indivíduo com o texto literário que esse leitor, em um exercício de atribuição de significados, confronta sua história e suas experiências.

Zilberman (2008, p.18) completa que “o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.” Nessa perspectiva Yunes (2004) completa que torna-se necessário que todos nós, como leitores, estejamos dispostos a

pelo menos “desvelar *o sujeito que somos – ou seja, o lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais. (YUNES, 2004, p.10, *grifos da autora*)

Candido (1972), ao falar da literatura, afirma:

Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Nessa mesma perspectiva podemos inferir que é através da literatura que o sujeito “abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que o leitor tem a chance de vivenciar a alteridade como se fosse ele mesmo”. (ZILBERMAN, 1999, p.84).

A prática de leitura demanda tempo e recolhimento – características ainda pouco frequentes nesta geração de jovens, em contato constante com os recursos tecnológicos e influenciados pela imediaticidade proporcionada pela rede. Daí ser maior o desafio da escola e, conseqüentemente do professor de Língua Portuguesa e Literatura, que precisa despertar no aluno o desejo e o gosto pela leitura, tarefa árdua em tempos de dispersão e rapidez da informação.

A literatura no ambiente escolar deve ser pensada não somente enquanto disciplina curricular, mas também como hábito que deve ser incorporado ao cotidiano das pessoas. Portanto, entendemos que o conteúdo literário como um direito de todo cidadão; pois, assim como é resguardado ao aluno acesso à educação, à saúde e ao saneamento básico, é também direito dele ter acesso à arte, incluindo a literatura. (CANDIDO, 1995)

Segundo Britto (2012, p.35) a “leitura, passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação na sociedade.” (BRITTO, 2012, p.48) Dessa forma, reafirmamos a importância da literatura no ensino. Com isso, o comprometimento da escola com a formação de leitores passa a ser determinante para uma formação escolar adequada.

Jaime Ginzburg (2012) define o atual formato adotado para o ensino de literatura como uma constituição fantasmagórica. Utilizando-se dessa alegoria, o autor afirma que

o ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, também é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral.(GINZBURG, 2012, p.219)

Como garantir, então, que o texto literário propicie esse debate vivo de ideias? São vários os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Literatura, como já mencionamos nesse capítulo. Para que a prática da leitura literária faça parte do cotidiano escolar é necessário que o texto literário seja lido, esteja presente e seja discutido. Para isso, é necessário o comprometimento tanto do professor quanto do aluno nesse processo.

Ademais, se nos impacta comparar as aulas de Literatura ao funeral de um livro, deveria nos provocar maior desconforto permitir que esse espaço continue sendo um ambiente puramente instrumental, reproduzidor de informações e desestimulante. Compreendemos que, ao pensar novas estratégias de ensino da literatura e ao colocar como foco da pesquisa o professor, buscamos também “trazer vida” a um espaço tão desafiador.

Sobre o processo de aprendizagem em âmbito escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental assinalam que as aprendizagens realizadas na escola serão significativas, se os professores “conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados”. (BRASIL, 1998, p.38)

É no espaço escolar que o aluno será apresentado a novos conhecimentos e aperfeiçoará os tantos outros que já possui. Segundo Pereira (2004):

sabemos que a preparação de cada ser humano para a vida social acontece na família, em um grupo social mais amplo, na escola e no trabalho. Cada um desses espaços realiza predominantemente um aspecto da formação do indivíduo. Mas é a escola que deve responder pelo acesso ao conhecimento que se considera necessário à inserção social, para que os mais jovens se apropriem das conquistas das gerações precedentes e se preparem para novas conquistas. E ela – a escola faz isso por meio da seleção e organização de situações planejadas, especialmente, para promover a aprendizagem dos conteúdos que são culturalmente valorizados pela sociedade.” (PEREIRA, 2004, p. 80)

Nesse contexto, o papel do docente – em contato contínuo com o aluno – é desafiador, pois ele precisará criar ações que tornem possível ao aluno o envolvimento e o engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Almeida (2000, p.41) o professor precisará “promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta.” Nesse sentido, faz-se necessário aprofundarmos neste trabalho nossa perspectiva em relação ao papel do professor, principalmente pensando no contexto midiático em que estamos imersos.

iii. O professor de Língua Portuguesa e Literatura

Se tomarmos como ponto de partida a etimologia da palavra educar, advinda do latim *educare*, podemos aferir que ela significa extrair, conduzir para fora, levar avante ou ainda seguir para fora e para frente. Desse modo, ela origina-se “em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana.” (ZILBERMAN, 2008, p.21).

Para que ocorra essa transformação

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Do mesmo modo, se pensarmos em quaisquer mudanças na educação, não se pode deixar de lado o perfil dos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno. Além disso, necessitamos de professores que também sejam leitores, pois

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1982, p.53)

Utilizamos nesse íterim a comparação feita por Ezequiel Theodoro Silva no livro *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. Silva (1991) compara o professor a um livro. Segundo ele, a grande questão está no fato de saber “se esse livro se renova e revitaliza na própria prática de ensino; de que maneira esse livro se deixa fluir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao

posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos outros livros e textos.”
(SILVA, 1991, p.30)

Sobre isso Paulo Freire (2003) diz que

é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.
(FREIRE, 2003, p. 79)

Conquanto, cremos ser complexo e quase impossível pensar mudanças sem conhecimento acerca do tema que se trabalha em sala de aula, sem ler e sem experienciar o que um texto literário pode carregar em suas linhas e entrelinhas. Entendemos que, para refletir e planejar mudanças é preciso

o envolvimento de novas formas de ensinar, aprender e de desenvolver um currículo condizente com a sociedade tecnológica, que deve se caracterizar pela integração, complexidade e convivência com a diversidade de linguagens e formas de representar o conhecimento.(TORNAGHI *et. al*, 2010, p.47)

Dessa forma, o professor, como instância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, precisa conhecer as potencialidades e contribuições de diferentes recursos midiáticos e planejar seu uso de acordo com as particularidades de seu contexto de sala de aula: turma, objetivos esperados, apoio institucional, infraestrutura escolar, etc.

Esse professor não deve, nem pode se esconder atrás da tecnologia ou de tantas estratégias metodológicas existentes como se portasse uma máscara que o distancie do aluno. Pelo contrário, acreditamos que é a partir das trocas e compartilhamento de conhecimento com os alunos e da proximidade que o texto literário vai proporcionar que a experiência da leitura vai ocorrer de forma efetiva. “É no cotejo e na partilha de significados atribuídos a um texto que a leitura enriquece o repertório dos leitores”.
(SILVA, 1991, p.81)

Assim, o professor precisa principalmente conhecer seu objeto, ou seja, ser um constante leitor. Além disso, o docente necessita tanto de estar ciente das dificuldades do processo de inserção da leitura literária na sala de aula, quanto de estar em constante

busca de novas metodologias e intervenções didáticas que sejam compatíveis com o perfil de aluno atual, para que essa prática de ensino seja possível.

Nesse ínterim, os recursos midiáticos demonstram ser instrumentos com grande potencial pedagógico não só na prática de sala de aula, mas também na formação do professor como leitor e como pesquisador de novas metodologias.

Entendemos que uma das problemáticas recai sobre o fato de que nos deparamos com dois grupos distintos entre esses atores principais: de um lado os professores, caracterizados por Prensky (2001) como imigrantes digitais, ou seja, “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia” e do outro, os jovens nascidos na era digital, que fazem uso da tecnologia de forma intensa em seu dia a dia. Os professores, em sua maioria, enfrentam uma espécie de combate para ensinar uma geração que usa uma linguagem totalmente nova, da qual eles não são nativos.

Muitos professores que estão atuando na sala de aula nasceram em um período em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade. A entrada do retroprojetor provocou espanto e inquietação semelhante. Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase a todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que os docentes experimentaram em sua trajetória. Hoje os jovens estão em contato com *internet*, celulares, *tablets*, vídeos e televisores com alta definição e 3D, *games* jogados em rede na *internet*, redes sociais, etc. Deste modo, “é natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente.” (NETO; FRANCO, 2010, p.12)

O domínio da tecnologia, no entanto, não diz e não faz tudo, se esses recursos tecnológicos não vierem atrelados a uma estratégia bem delineada pelo professor. Acreditamos, portanto, que esse perfil diferenciado entre professor e alunos exige novas propostas de ensino, no âmbito de todas as áreas de conhecimento e, em destaque, na valorização do conhecimento literário. Do mesmo modo, a utilização adequada de quaisquer recursos e estratégias didáticas vão depender da articulação entre a escola, o professor e as metodologias que serão utilizadas para diferentes públicos.

Somente a partir de uma proposta que articule essas variáveis e pense no ensino de literatura como uma oportunidade de se ensinar a ler textos literários é que poderá se pensar a criação de uma metodologia que possa ser adequada a diversas realidades e a diferentes níveis de ensino e, além disso, que torne o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Outra dificuldade atualmente recai sobre o fato de o professor visar a uma formação crítica do aluno, mas desenvolver atividades que pouco exploram esse tipo de reflexão. Nessa perspectiva Aguiar e Bordini (1993) apontam que

os professores, apesar de visarem a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição, embora arrolem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento escolar. O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.33)

Constatamos, portanto, a importância da formação desse profissional, para que ele seja capaz de promover o exercício da leitura de textos literários, e com isso, oportunizar a expansão do conhecimento e a percepção do sujeito a partir da leitura.

Há professores que querem incentivar o posicionamento crítico de seus alunos, “mas valem-se de atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se frequentemente com a simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, redações dissertativas ou fichas de leitura”. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.33) Assim, se há uma consciência, por parte do professor, de seu papel como formador de alunos críticos, as metodologias utilizadas ainda ficam aquém desse desejo. Nesse sentido, Magnani (1989) diz que

toda essa dinamicidade do processo de leitura, no entanto, acaba, muitas vezes, ficando de fora da escola, onde a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para se conscientizar e politizar(...) (MAGNANI, 1989, p.35)

Na mesma direção, Yunes (1984) demarca que “o risco por que passa a literatura na escola é o da manipulação com vistas à discussão do código, da estrutura da língua, ou de modelos de comportamento; quando muito da caça de figuras de linguagem e dos

procedimentos estilísticos configuram a meta máxima do professor”. (YUNES, 1984, p.128) Já segundo Vieira (1989)

a apropriação indébita do texto literário com propósitos pedagógicos resulta num desastre para a fruição do prazer do texto, solapando as possibilidades de renovação, de invenção, de originalidade, enfim, de transformação consensual, do estabelecido, do convencional representado pelo deve ser, que enverniza o indivíduo para a sociedade. (VIEIRA, 1989,p.131)

Devemos pensar, então, continuamente em novas estratégias de ensino da literatura, mas sem perder de vista o texto em si. Por conseguinte, Silva (1991), afirma que a

leitura sem compreensão e sem análise dos referenciais indiciados pelo texto, à luz das experiências de um leitor situado; leitura sem o embate e confronto do contexto do escritor com o contexto do leitor; enfim, leitura sem cotejo qualitativo, gerador de mais significados para o leitor a partir de uma ou mais incursões num determinado texto, constitui-se uma tarefa bancária ou mecânica e, por isso mesmo, “desastrosa” na área da aprendizagem da leitura. (SILVA, 1991)

Para superar esse tipo de leitura o próprio autor demarca que é preciso em um primeiro momento “tentar superar concepções superficiais do ato de ler e, depois, lutar contra a ideologia da pressa, eficiência e produtividade (vencer o programa imposto a todo custo...), que direta ou indiretamente influencia todas as nossas ações docentes”. (SILVA, 1991, p.80)

CAPÍTULO III - O uso das TICs como instrumentos pedagógicos para a prática de leitura de textos literários

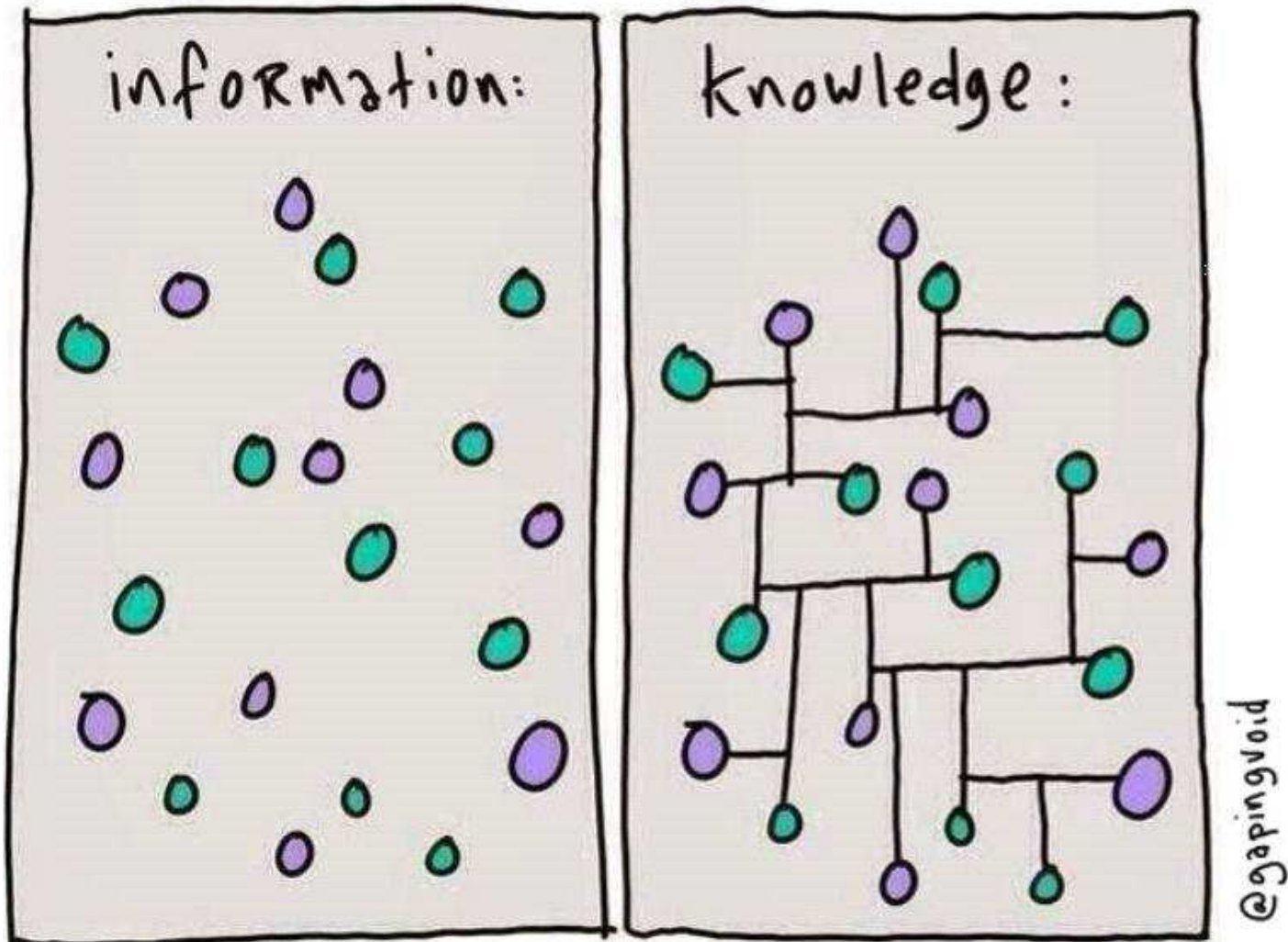


Figura 1 - Figura 1: Informação X Conhecimento. Fonte: <https://www.gapingvoid.com/>

O site *Gapingvoid*, gerido pelo *Culture Design Group*, destinado ao público corporativo, produziu e publicou as imagens que abrem este capítulo, com a finalidade de distinguir os termos informação e conhecimento. Na primeira delas visualizamos pontos dispersos. Estes se assemelham à ideia de informação, já que ela se encontra dispersa na *internet*. Na segunda imagem, observamos que os pontos, antes dispersos, estão interligados, criando uma rede de conexões. Essa segunda figura representa o que entendemos por conhecimentos: informações interligadas criando grandes conexões.

Intriga-nos perceber como, em muitos casos, o ambiente empresarial tem compreendido as mudanças ocasionadas pelo avanço tecnológico intenso dos últimos anos e buscado maneiras de lidar com essa geração que tem características e comportamentos próprios em um ritmo muito mais expressivo do que a escola. Nessa perspectiva Allan (2015) assinala que

enquanto assistimos ao surgimento de novos produtos, serviços e invenções que conectam até mesmo nossas roupas, relógios, carros e qualquer coisa com a internet, as escolas insistem em modelos pedagógicos apoiados em uma arquitetura secular de tijolos e cimentos, com horários engessados para ensinar e aprender.(ALLAN, 2015, p.15)

No entanto, partimos do princípio de que escola e educação caminham juntas no desenvolvimento e transformação social. Desse modo, a escola, enquanto espaço de formação crítica, precisa seguir a mesma direção que essas transformações têm provocado em nosso cotidiano.

Como sabemos, o grande avanço tecnológico tem trazido mudanças substanciais em nosso dia a dia, tanto no modo de pensar, quanto no de agir. Entretanto, essas mudanças não são novidade. Segundo Lévy (2011, p. 19), “não é a primeira vez que a aparição de novas tecnologias intelectuais é acompanhada por uma modificação das normas do saber”. A prensa de tipos móveis, por exemplo, também provocou uma grande revolução em 1440, já que as taxas de alfabetização foram crescendo consideravelmente nos anos que se seguiram e a produção em escala de livros baratos e compactos foi viabilizada por Gutemberg.

Trabalhar com a tecnologia não é simplesmente obter inúmeras informações e mostrar que podemos entender tudo, mesmo que superficialmente; é saber interligar informações aleatórias para se obter um conhecimento aprofundado, saber usá-lo na sua realidade e transformar tal realidade, quando necessário. Nesse processo, mais uma vez, reiteramos a figura do professor na educação de forma geral e, de modo especial, na literatura e formação do leitor.

A *internet*, por sua vez, também alterou o nosso modo de ver o mundo. Com ela surgem outras maneiras de se relacionar social e profissionalmente, como trabalhar em colaboração, compartilhar conteúdo, interagir com o outro e, além disso, transformar o nosso jeito de ser e de estar no mundo.

A chamada Era da Informação, segundo Castells (1999), assume um papel importante em todos os âmbitos. Os recursos tecnológicos são, então, indispensáveis para que a informação circule e possibilite que o conhecimento seja adquirido e construído pelos indivíduos. Mas como diferenciar “informação” de “conhecimento”?

Cortella (2016), em entrevista¹⁴, traz posicionamento relevante para nossa compreensão. O filósofo lembra que a própria escola foi marcada historicamente por uma perspectiva ilustrativa, na qual, um excessivo número de informações era transmitido, sem preocupação com a seleção, de fato, daquilo que seria importante para o processo de ensino-aprendizagem.

À vista disso, o modo de agir do aluno de hoje diante de tantas informações na rede sinaliza que esse comportamento pode ser apenas reflexo de um processo de aprendizagem que baseou-se na transmissão e na decoreba. Dessa forma, a mudança no comportamento do aluno diante desse “transformar informação em conhecimento” é um processo complexo a ser trilhado em parceria com o professor.

Nos últimos anos, nos acostumamos a navegar pela rede em busca de informações continuamente. No entanto, Cortella (2016) chama atenção para esse “navegar em rede”. Segundo ele, “há pessoas que dizem que navegam na internet. Não é verdade. Uma parte não navega, uma parte naufraga.”(CORTELLA, 2016) Ele completa que, para navegar você precisa ter clareza do seu percurso e do seu objetivo, para não ser soterrado por informações de múltiplas fontes, sem a seleção prévia.

Como processar, então, todas as informações disponíveis na rede e torná-las geradoras de conhecimento? Para isso, é necessário aprender a fazer conexões, reelaborar conhecimentos e construir posicionamento crítico diante do fluxo intenso e disperso de dados na rede. É preciso também “um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando partilhados com outras pessoas”. (KENSKI, 2008, p.12) O conhecimento, por sua vez, só se desenvolve “quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam”. (PELLICER, 1997, p.88)

¹⁴Entrevista denominada “O que importa é saber o que importa – a era da curadoria” e concedida ao Café Filosófico. 2016. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2016/10/19/o-que-importa-e-saber-o-que-importa-a-era-da-curadoria-com-mario-sergio-cortella-versao-tv-cultura/>>. Acesso em: 24 dez 2016.

Concentramo-nos, então, na busca por formas que tornem possível pensar em, não apenas uma Sociedade da Informação, mas também em uma Sociedade do Conhecimento, na qual esse conhecimento seja construído, reconstruído e desconstruído individual e coletivamente. Vale chamar atenção para o fato de que uma das atividades que auxilia a fazer conexões de informações necessárias para a produção do conhecimento é a prática de leitura e, especificamente, a leitura de textos literários, pois ela nos permite desvendar, interagir e ampliar o nosso conhecimento de mundo continuamente.

Diante desse cenário, como isso se reflete na Educação? O processo de aprendizagem se torna mais complexo e, com isso, se exige mais do professor.

A partir da adoção das tecnologias digitais dentro e fora das salas de aula, o processo de ensino e aprendizagem vem se tornando rapidamente um grande desafio para toda uma geração de professores que estudou e aprendeu a ensinar em uma era pré-digital. Quando foram formados, eles não contaram com recursos de interação e colaboração capazes de conectar mestres, estudantes e a sociedade civil de uma forma geral, independentemente de sua formação, cultura ou nação onde vivem. (ALLAN, 2015, p.27)

A tecnologia, sem dúvida, tem apresentado novos paradigmas e criado novos desafios em nosso cenário educacional. Estamos em um caminho de transição e aprendendo a lidar com as novas características e habilidades de nosso cenário atual. Mas que perfil é esse da geração atual? Que características e potencialidades o jovem do início do século XXI possui e que podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem?

Para desenvolver tais questões, adotamos os termos “nativo digital” e “Geração Z” nos referimos aos indivíduos nascidos na Era Digital e que estão em contato constante com os recursos tecnológicos. Apesar da diversidade de terminologias, esses conceitos são sinônimos e representativos de uma geração de jovens que, em sua maioria, têm contato contínuo com a tecnologia em seu cotidiano.

Segundo Prensky (2001) os jovens são “nativos digitais”, ou seja, “‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.”(PRENSKY, 2001, p.1) Cabe-nos ressaltar que não podemos generalizar nosso público, tendo em vista que nem todos os alunos são considerados como nativos digitais, devido a, por exemplo, fatores de ordem socioeconômica, como o baixo poder aquisitivo e, por conseguinte, a falta de acesso às novas tecnologias digitais.

Prensky (2001) faz uma diferenciação entre nativos e imigrantes digitais, pontuando características específicas para as duas gerações. Contudo, o mesmo autor, revê o significado de tais termos, ao entender que nascer imerso em um mundo digital não diz e não faz muito, se não pensarmos em como utilizar esses recursos midiáticos em nossa prática. Há, assim, o que o autor denomina uma necessidade de adquirir uma “sabedoria digital”. Essa sabedoria advém tanto da utilização da tecnologia digital para ter acesso ao conhecimento quanto da utilização prudente dos recursos midiáticos para o aprendizado.

Na mesma direção Kenski (2007) afirma que

não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, 2008, p.9)

Acreditamos, portanto, que o comportamento dos jovens tem se modificado e, aos poucos, evidenciado a necessidade de novas estratégias didáticas, que tomem como ponto de partida o desenvolvimento de potencialidades que a presença da tecnologia tem propiciado. Desse modo, adquirir essa sabedoria digital é essencial e o papel do professor é mais importante nesse processo.

A expressão “Geração Z” é elucidada pela Revista Fronteiras Educação (2012) como pode ser lido no fragmento a seguir

A “Geração Z” é sujeito e protagonista do mundo em que vivemos, no século XXI. Com amplo acesso a todos os caminhos da informação abertos na esfera digital, ela pode chegar a uma qualidade de conhecimento extraordinária, revolucionária. (DIÁLOGOS COM A GERAÇÃO Z, FRONTEIRAS EDUCAÇÃO, 2012, s/p)

O “Z” vem da expressão “zapear”, que tem como significado mais próximo, trocar os canais de televisão constantemente com um controle remoto, em busca de algo interessante. *Zap*, do inglês, significa “fazer algo muito rapidamente” e também “energia” ou “entusiasmo”.(TOLEDO, ALBUQUERQUE, MAGALHÃES, 2012, p.3) Em muitos dicionários de Língua Portuguesa a expressão “zapear” ainda não possui definição, já que esta terminologia é ainda recente. Entretanto, o dicionário online *Priberam* traz um significado semelhante ao apresentado anteriormente, a saber: o ato de “mudar consecutivamente de canal de televisão com o controle remoto; fazer *zapping*.” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA).

Seguindo estas nomenclaturas e definições Neto e Franco (2010) caracterizam o aluno de hoje. Segundo eles a tendência é que os alunos

estejam com o fone nos ouvidos a todo instante, ao mesmo tempo em que estão realizando outras atividades e assistindo TV. Por isso, alguns chamam esta geração de “geração silenciosa”. Rápidos e ágeis com os computadores têm dificuldades com as estruturas escolares tradicionais e, muitas vezes, com os relacionamentos interpessoais, uma vez que a comunicação verbal é dificultada pelas tecnologias presentes a todo o momento. (NETO; FRANCO, 2010, p.14)

Considerando-se o perfil desse aluno, que tem se modificado continuamente, o uso de tecnologias aplicadas ao ensino é compreendido como uma possibilidade profícua. cremos, portanto, que utilizar as TICs como instrumentos da prática didática, na criação de estratégias de ensino, demonstra que essas ferramentas midiáticas podem e devem funcionar como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao ensino de literatura, entendida nesse trabalho como a prática da leitura de textos literários, compreendemos que existem vários caminhos e estratégias que estimulam a leitura literária na sala de aula. No tocante, utilizar as TICs como instrumentos da prática de leitura literária, dadas as características dos alunos atuais, pode favorecer o contato mais próximo entre o aluno e o texto e criar possibilidades do leitor adentrar no universo da leitura. Deste modo, dentre esses vários caminhos, selecionamos um: o uso de tecnologias como instrumento de ensino da Literatura.

Entendemos recursos digitais, como arquivos em formato digital, ou seja, arquivos de vídeo, áudio, imagem, animações, texto, apresentações interativas em Power Point ou formatos similares, aplicativos de simulação etc. Podem ser consideradas mídias digitais todos os dispositivos de comunicação que permitem a distribuição e a comunicação digital, como os celulares, computadores, *tablets*, *e-books* etc.

Antes de discutirmos e exemplificarmos, porém, a respeito desses recursos para fins pedagógicos, vale dizer que muitas redes, canais, aplicativos midiáticos e virtuais – como o *Facebook*, o *Youtube*, o *WathsApp*, entre outros – que, a priori, foram desenvolvidos para fins sociais podem e devem ser explorados na educação. Vide, por exemplo, os grupos formados pelos alunos no *WathsApp* para compartilhamento de conteúdos, imagens, fotos dos trabalhos agendados etc.; os grupos do *Facebook* e *WathsApp* da gestão pedagógica que tem, aos poucos, buscado meios mais acessíveis e rápidos para comunicações expressas e de interesse coletivo.

Portanto, nesta dissertação, consideramos ferramentas digitais para fins pedagógicos todas as mídias, independentemente delas terem sido desenvolvidas com finalidades específicas. Vale destacar, inclusive, que no uso comum e social das tecnologias, a apropriação do instrumento digital tem colocado, naturalmente, as demandas escolares, pedagógicas e acadêmicas em movimento. Um dos avanços que o trabalho mostrou é que a demanda social está mais efetiva do que os próprios sites e recursos produzidos genuinamente para fins pedagógicos.

Existem sites e portais com conteúdo didático em diferentes áreas de ensino. O professor, por diversos fatores, desconhece um vasto conteúdo à sua disposição. No ensino de Língua Portuguesa e Literatura não é diferente.

O Portal do professor¹⁵, de iniciativa do governo federal, segundo informações da própria página é um espaço para o docente acessar sugestões de planos de aulas, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e, até mesmo, compartilhar um plano de aula, participar de discussões e de cursos. Criado há pouco mais de oito anos, esse espaço pode ser utilizado como uma espécie de comunidade, na qual professores podem acessar e compartilhar com colegas de profissão conteúdos diversos, incluindo planos de aula. O portal também oferece objetos digitais de aprendizagem (ODAs) como áudios, imagens, vídeos, animações, simulações etc.

A nossa prática docente, contudo, ainda não demonstra, com expressividade, a incorporação dessas possibilidades em seu planejamento de aula. Isso ilustra o momento de transição que a profissão docente vivencia, conforme sinalizada anteriormente, pois ainda não é hábito de sua prática mapear os conteúdos curriculares disponíveis, bem estudados e elaborados.

Vale abrir um parêntese para comentar que situação semelhante ocorre com o uso do livro didático, instrumento atualizado continuamente e riquíssimo em conteúdos obrigatórios e complementares para o trabalho em sala de aula. Apesar de abrir inúmeras possibilidades para a prática docente, esse recurso pode também ser pouco explorado por um professor que se mantém atento apenas às atividades obrigatórias e à ordem cronológica definida, sem explorar os links sugeridos, filmes indicados e sugestões de projetos. Percebemos, então, o papel fundamental desempenhado pelo

¹⁵Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 30 set. 2016.

professor seja no uso do livro ou no manuseio de qualquer outro instrumento pedagógico.

O Escola Digital¹⁶ é outro exemplo de plataforma gratuita de busca de recursos digitais de aprendizagem. Possui cerca de quatro mil objetos digitais de aprendizagem (ODAs) buscando aprimorar a prática pedagógica e tornar os processos de ensino-aprendizagem mais diversificados e contextualizados. Além disso, traz os conteúdos digitais organizados por séries, conteúdos e tipos de objetos que se procura, o que facilita ainda mais a pesquisa do professor.

Especificamente sobre Língua Portuguesa e Literatura, temos o portal *Escrevendo o futuro*¹⁷, desenvolvido como ferramenta de apoio para as atividades da Olimpíada de Língua Portuguesa, é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Essa plataforma busca contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Trata-se de um ambiente disponibiliza materiais, metodologias, notícias e divulga as ações do Programa.

Além de serem sites que trazem conteúdos pedagógicos esses espaços virtuais permitem que o docente pesquise o assunto de seu interesse de forma rápida, possibilitam o compartilhamento de conteúdo com outros profissionais da área e, com isso, otimizam o tempo de preparação de aulas.

No que concerne ao ensino de Literatura, os recursos disponíveis nesses sites podem funcionar como pontos de apoio das práticas de leitura. O portal *Escrevendo o futuro*¹⁸, por exemplo, na última edição da olimpíada, desenvolveu conteúdos e atividades de leitura com poemas, textos memorialísticos, crônicas e artigos de opinião, oferecendo textos bem escritos e importantes para a ampliação cultural e formação do leitor.

Acessando esse portal, o professor tem à sua disposição uma infinidade de conteúdos relacionados às atividades da olimpíada, como notícias, vídeos, indicações de leitura, recursos didáticos variados para apoio às sequências didáticas trabalhadas em

¹⁶Disponível em: <http://escoladigital.org.br/>. Acesso em: 30 set. 2016.

¹⁷ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 5 de out. 2016.

¹⁸Disponível em: [<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>](https://www.escrevendoofuturo.org.br/). Acesso em: 10 de nov. 2016.

sala de aula. Além disso, o profissional, pode acessar os gêneros trabalhados nas edições anteriores da olimpíada.

Através desse portal, o professor pode ainda participar de diferentes percursos formativos, como o apresentado abaixo:

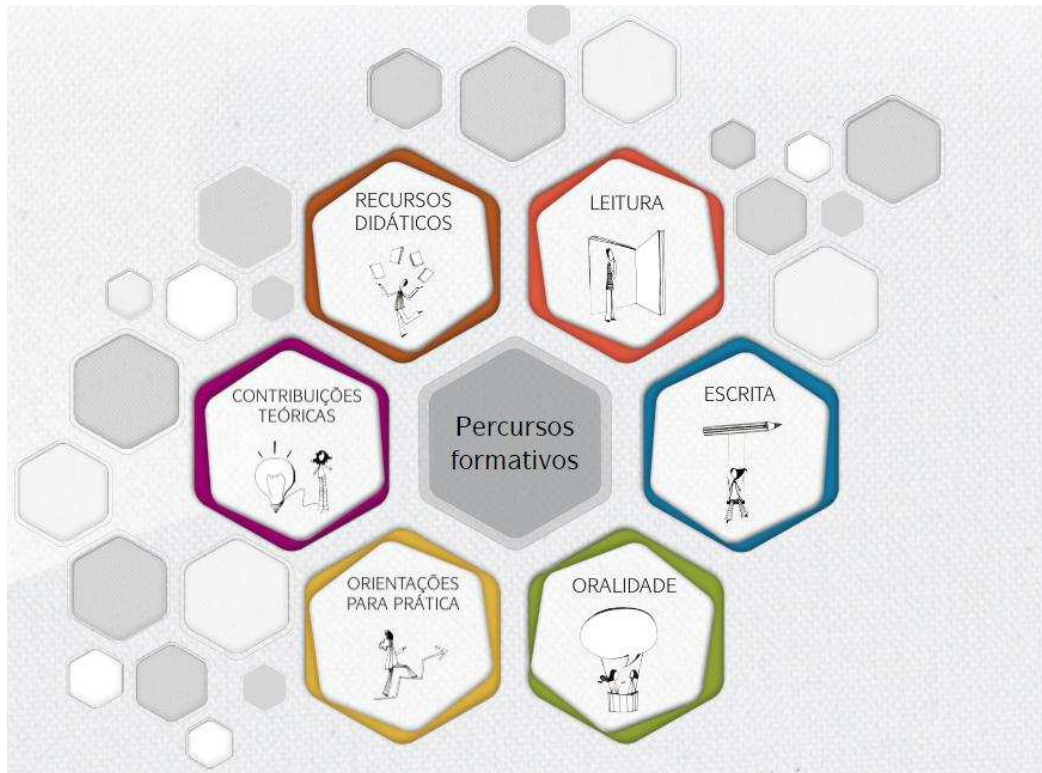


Figura 2 - Diagrama interativo dos percursos formativos do Portal Escrevendo o Futuro. Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/percursos>.

Nestes percursos são apresentadas seis modalidades: contribuições teóricas, orientações para prática, oralidade, escrita, recursos didáticos e leitura. A utilização desse espaço de formação virtual permite que o docente comece por onde achar mais conveniente. No entanto, estão explícitas as principais estratégias para uma aula de literatura, pois destaca a leitura como prática; relaciona leitura, escrita e oralidade; orienta para a prática pedagógica e sugere recursos didáticos; sem esquecer das contribuições teóricas que dinamizam e movimentam a atualização do professor.

Na maioria das vezes, a busca da mídia digital pelo professor é feita para ilustrar e/ou complementar o conteúdo didático, selecionando vídeos, músicas e imagens. Em relação ao ensino de Literatura, por exemplo, esses recursos digitais podem, pelo

formato midiático, enriquecer uma oficina de leitura, que trabalha com poemas, através da leitura dramatizada pelo ator, pela sonoridade, e pelas conexões feitas entre forma, conteúdo, autor e vocabulário. Essa parece ser, a nosso ver, a forma mais utilizada nas práticas atualmente. Assim, podemos dizer que esses ODA's são os que estão sendo mais incorporados e que vêm enriquecendo e mudando a estratégia didática de muitos professores, valorizando-os e motivando-os na preparação e na abordagem do conteúdo.

Os alunos também têm buscado estratégias e ferramentas simples para editar conteúdo digitalmente. Os próprios programas vinculados ao pacote Office, da Microsoft (que inclui editor de texto, de planilhas, de apresentações e de bancos de dados) permitem a edição de um trabalho pelo próprio aluno para divulgação com a turma.

Como observado anteriormente, as redes sociais, tais como: *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*, têm sido cada vez mais utilizadas para fins pedagógicos. A possibilidade de criar grupos; compartilhar imagens, vídeos e áudios; colaborar nos debates temáticos, produzindo textos coletivos; têm provocado mudanças tanto no âmbito social quanto no espaço acadêmico e profissional, e tem também ampliado as formas de construção do conhecimento, inclusive no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo dados da pesquisa TIC Educação, em sua última edição, de 2015, 83%¹⁹ dos alunos utilizam o *Facebook*, seguido de 79% o *Watsapp* e 43% o *Instagram*. Podemos perceber, desse modo, como a popularização desses recursos de interação e compartilhamento em rede tem trazido novas perspectivas para o cotidiano do jovem e, incluindo a sua trajetória estudantil, quando tiram fotos dos deveres passados no quadro negro; fazem trabalho em grupo pelos espaços virtuais, dentre outros. Segundo Barbosa as TICs

geram oportunidades para que o aluno sintetize, organize e reestruture a informação, além de exercer controle maior sobre tempo, espaço e velocidade de sua própria aprendizagem; as fontes de informação se deslocam do professor e do livro-texto para uma fonte variadíssima e dinâmica de informações na qual o próprio aluno pode ser provedor dessa fonte dinâmica de informações e os estudantes tem uma variedade de mídias para expressar suas compreensões. (BARBOSA, 2009, p.6)

Além do uso básico de redes sociais para interação na rede, esses espaços virtuais têm se tornado um ambiente de busca e compartilhamento de informação. Se

¹⁹7955 alunos usuários de Internet participaram da pesquisa.

nos atentarmos, por exemplo, ao *Facebook*, o usuário pode fazer opção, de seguir páginas de seu interesse e, assim, receber notificações de atualizações sobre diversos temas.

Páginas de instituições públicas e privadas de grande porte têm explorado esses ambientes. No tocante à literatura, podemos citar diversos espaços que reúnem poemas, crônicas, dados biográficos, fotos e vídeos de autores variados. As páginas *Drummondiando*²⁰ e a *LiteraturaBr*²¹ são exemplares na promoção do conhecimento literário.

A *LiteraturaBr*, por exemplo, nasceu como um repositório de resenhas de textos literários e se tornou um dos maiores blogs pessoais sobre literatura do país, conforme informações da própria equipe organizadora. O site expandiu fronteiras e alcançou leitores através do *Facebook*. Através desse espaço, além das resenhas, os leitores têm acesso a diversas notícias do mundo literário.

Já a página *Drummondiando*, foi criada em 2013, motivada por uma inquietação da própria autora desta dissertação. As redes sociais têm permitido que compartilhemos virtualmente nossas preferências culturais, acadêmicas e pessoais continuamente. Após identificar que não existia uma página de divulgação do autor Carlos Drummond de Andrade, surgiu-me a ideia de reunir outros interessados pela literatura do escritor mineiro. Nesse sentido, e sem muitas pretensões inicialmente, a página foi criada e alguns textos literários do autor começaram a ser divulgados.

Vale chamar atenção para o fato de que esses espaços virtuais têm alcançado muitos adeptos de forma rápida. Talvez, pela variedade de formatos midiáticos que podem ser compartilhados pelos usuários. Hoje – 2017 – a página conta com 1322 seguidores que acessam trechos de textos literários mais extensos do autor, imagens, vídeos com leituras dramatizadas por atores famosos e textos na íntegra.

As redes sociais também têm sido utilizadas para divulgar espaços de leitura, como a página *Tem mais gente lendo*²² que conta com o apoio dos seguidores para fotografar leitores em locais atípicos como ônibus, metrô e ruas. Esta iniciativa traz à

²⁰Disponível em: <https://www.facebook.com/Drummondiando/?ref=ts&fref=ts>.

²¹Disponível em: <https://www.facebook.com/LiteraturaBr/?fref=ts>.

²²Disponível em: <https://www.facebook.com/temmaisgentelendo/?fref=ts>.

tona a discussão sobre a prática social da leitura, como atividade rotineira independente do material lido e contribui para a desconstrução da ideia de que as pessoas não lêem.

Numa perspectiva um pouco diferente e tomadas de um certo tom de humor, outras páginas buscam aproximar textos literários dos jovens leitores. É o caso da página *Lítera*²³.

As imagens a seguir foram retiradas da página mencionada. Na primeira delas, o leitor se depara com uma conversa entre personagens importantes da cultura brasileira. O precursor da postagem fictícia no Facebook é o autor itabirano, Carlos Drummond de Andrade que dialoga com Vinícius de Moraes, Guimarães Rosa e Antônio Jobim.



Figura 3 - Sentindo-se gauche Fonte: Página do Lítera no Facebook²⁴

A partir dessa imagem o professor pode resgatar e trabalhar com três poemas do escritor mineiro, Carlos Drummond de Andrade: No meio do caminho “Tinha uma pedra no meio do caminho”; Poema de sete faces, a partir da expressão “sentindo-se um pouco gauche”; e Cidadezinha qualquer, por meio do trecho “Êta, vida besta...”. Além disso, pode trabalhar com os outros intertextos presentes na figura, por meio dos comentários de Vinícius de Moraes, Guimarães Rosa e Tom Jobim.

²³Disponível em: <https://www.facebook.com/literabr/?fref=ts>.

²⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/literabr/?fref=ts>. Acesso em: 03 de jun. 2016.

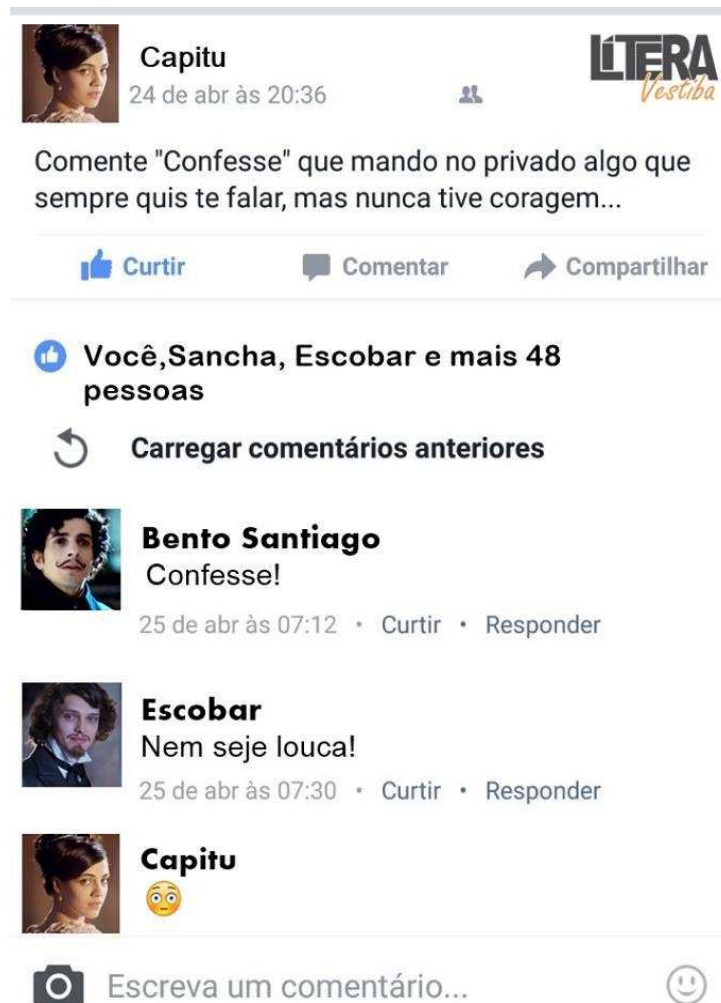


Figura 4 - Capitu confessa Fonte: Página do Lítera no Facebook²⁵

Já a Figura 4 pode ser o ponto de partida para um professor que pretende trabalhar com Dom Casmurro, de Machados de Assis. O criador da imagem brinca com um questionamento que permanece sem resposta para muitos leitores através dos tempos: Capitu traiu Bentinho com Escobar?

O diálogo entre Capitu, Bentinho e Escobar, personagens da obra, parte de uma brincadeira que ganhou popularidade recentemente. Essa brincadeira consiste no usuário postar a seguinte frase em sua linha do tempo do *Facebook*: “Comente ‘Confesse’ que mando no privado algo que sempre quis te falar, mas nunca tive coragem...”. Aquele que cumpre o estabelecido lê no bate papo individual um segredo que até então era guardado por outra pessoa.

Essa seria a chance que Bento Santiago, assim como muitos leitores, teria para saber qual segredo era guardado por Capitu. A brincadeira é frustrada, pois Escobar

²⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/literabr/?fref=ts> Acesso em: 29 de abril 2016.

proíbe Capitu de revelar qualquer coisa. Através dessa imagem, o professor pode introduzir a ideia central no romance machadiano em questão ou construir hipóteses após a leitura da obra pela turma.

Estes são exemplos de recursos digitais que, inicialmente, não foram criadas e pensadas para o fim educacional, e que têm sido, aos poucos, apropriadas para a utilização no processo de ensino-aprendizagem. A respeito desses novos usos que a tecnologia proporciona Kenski (2007) aponta que as tecnologias abrem

oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem (...). (KENSKI, 2007, p.45)

Isso permite que tanto professores quanto alunos possam desenvolver habilidades como a lógica, a criticidade e também a criatividade através da constante curiosidade, do trabalho colaborativo no desenvolvimento de projetos, bem como podem desenvolver também a sua responsabilidade e a sua co-participação. (KENSKI, 2007)

Do mesmo modo, Allan (2015) aponta que

o surgimento de novos formatos pedagógicos, reforçados pelo ingresso de recursos tecnológicos na educação, é um catalisador de inovações em curso que tem levado a escola para muito além de suas salas de aula, de suas bibliotecas e de universos até então restritos às suas comunidades de professores e alunos. (ALLAN, 2015, p.25)

As potencialidades que a internet possui deveriam, então, ser aliadas do processo de ensino-aprendizagem. Podemos antecipar, através deste trabalho que, ainda em seus primeiros passos de mudança, a escola já demonstra alguns traços do surgimento de um novo modo de pensar o ensino.

Intencionávamos, desde o início desta pesquisa, a elaboração de um manual digital contendo estratégias de uso das TICs que contribuíssem para o aperfeiçoamento da formação leitora. No entanto, mesmo que algumas estratégias fossem indicadas como mais adequadas, percebemos que o processo de aprendizagem é volúvel, o que vai exigir sua constante reconstrução. Para aprofundar a relação entre Literatura e tecnologias, selecionamos alguns textos literários, buscando demonstrar de que forma as TICs podem funcionar como instrumentos pedagógicos para a prática da leitura de

textos literários. Assim, o que nos propomos a fazer, mais do que apresentar recursos tecnológicos é criar uma sequência didática que possa ser aplicada a diferentes textos literários e contextos de sala de aula.

Vimos anteriormente algumas possibilidades didáticas que as TICs possuem e que podem contribuir com a prática da leitura de textos literários. Contudo, reforçamos que nosso alicerce é o texto literário e a partir dele nos propomos um exercício didático que amplie várias possibilidades de se ensinar a literatura.

Vale retomarmos aqui o que entendemos por ensino de Literatura. No nosso entendimento, o ensino da Literatura pressupõe a prática da leitura de textos literários. Ainda que para se complementar exija outras etapas posteriores, o ensino da Literatura, para se efetivar com sucesso deve partir da leitura. A leitura, por sua vez, exige etapas distintas, complementares e sequenciais para que o texto seja abordado em todas as suas dimensões (forma e conteúdo).

As estratégias apontadas nos roteiros didáticos estão centralizadas em ações como: ler em voz alta, pesquisar tanto palavras desconhecidas, como assuntos que suscitam curiosidade do leitor; fazer conexões com outros textos; buscar relação entre a leitura da palavra e a leitura de mundo, etc. Isto posto, apresentamos a seguir três roteiros didáticos, organizados a partir de três critérios considerados importantes e fundamentais para aprender a ler os textos literários. São eles: oralidade, intertextualidade e temática.

Enfatizamos que esses roteiros didáticos podem ser trabalhados em níveis distintos de ensino, a depender do planejamento do docente. Além disso, embora sejam apresentados aqui separadamente, eles são complementares e devem ser trabalhados simultaneamente.

Acreditamos ainda que tais critérios configuram resposta para a questão muitas vezes desacreditada, sobre a possibilidade de se ensinar literatura. No nosso ponto de vista, estes critérios, são mensuráveis e precisam ser exercitados em sala de aula, como princípio da vivência com a literatura.

Considerando que o exercício da leitura de textos literários é o foco dessas sequências didáticas por intermédio do uso das TICs, destacamos as ferramentas necessárias para sua aplicação. São elas: o suporte do computador com caixa de som,

acesso à internet para pesquisa e celulares para pesquisa individual e em grupo na própria sala de aula, quando possível.

i. Roteiro didático I- A oralidade na prática da leitura literária

Elencamos a oralidade, entendida enquanto expressão oral. Sua importância decorre do fato de auxiliar o leitor a desenvolver a leitura em voz alta com ritmo, respeitando as pontuações e demais marcas do texto.

Existem diversas possibilidades de se desenvolver a prática da leitura. A leitura expressiva, por sua vez, tem sido relegada no espaço escolar. Acreditamos que saber ler o texto em sua forma, facilita o entendimento do texto literário, por exemplo, quando um verso “emenda” no outro, seu sucessor; ou seja, quando a interpretação de um verso continua no verso seguinte, para que a ideia passada tenha sentido completo, ou quando a rima é marcada em uma estrofe.

Para elucidar como isso pode ocorrer selecionamos os textos abaixo:

1. Fragmento de texto de Bernardo Soares, um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa, retirado do “Livro do desassossego”. Esse fragmento deu origem à canção *Sonho Impossível* de Chico Buarque, e foi interpretado pela cantora brasileira Maria Bethânia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDXtskH298k>. Acesso em: 20 de jan. 2017;
2. Conto *Uma galinha* de Clarice Lispector, importante escritora brasileira e interpretado pela atriz Aracy Balabanian. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=jkBg0_ZMj9k>. Acesso em: 20 de jan. 2017;
3. Poema *Milionário do Sonho* dramatizado pelo rapper brasileiro Emicida²⁶ e a poeta, cantora e atriz brasileira Elisa Lucinda. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C8arS5Nahsg>>. Acesso em: 20 de fev. 2017;
4. Poema *Guardar*, do poeta e ensaísta brasileiro Antonio Cícero e lido e dramatizado pela atriz Fernanda Montenegro. Disponível em:

²⁶ Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido pelo nome artístico Emicida, é um rapper, repórter e produtor musical brasileiro.

<<https://www.youtube.com/watch?v=G1ZpEjMqfLs>>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

Deparando-se com esses textos o professor pode partir de vários caminhos, mas principalmente precisa focar as suas ações na construção coletiva do sentido do texto literário com a turma a partir da oralidade e sonoridade das palavras lidas pelos famosos. A leitura expressiva de cada uma das interpretações deve ser enfatizada e discutida.

No primeiro exemplo (ANEXO A), as palavras com “s”, como espécie, sonhar, espetáculo, posso, sedas e salas trazem uma sonoridade que transmitem uma certa ideia de serenidade e tranquilidade ao leitor. A canção, por sua vez, prossegue com esse jogo de sons com o “s” e também com o “v” embarcando ritmos distintos para os dois sons e provocando sensações diversas no leitor.

Já o segundo exemplo (ANEXO B), permite que o leitor acompanhe os acontecimentos de uma cena inicialmente cotidiana, o almoço de domingo, até o desenrolar da fuga de uma galinha. As paradas enfáticas em determinados momentos do conto renovam a atenção do leitor que acompanha a leitura dramatizada. No trecho “O rapaz, porém, era um caçador adormecido (...)”, por exemplo, o leitor que poderia inicialmente duvidar do resgate da galinha, prevê o inevitável: a prisão e posterior morte do animal. Pouco mais à frente no conto, o leitor se depara com a descrição de uma galinha, que não é mais apenas o almoço de domingo, mas é alguém que, sozinha, luta pela vida: “Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava (...)”. Estes e outros trechos podem chamar atenção para o fato de que ora a galinha é descrita como um animal, ora é comparada a um ser humano.

No terceiro exemplo, (ANEXO C), a expressão oral do poema de Elisa Lucinda pode ser o ponto de partida para se entender questões complexas do universo dos próprios alunos. Partindo de trechos contendo linguagem informal como “A rua é noiz, cumpadi” ou “Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho” ou ainda “Vou tirar onda, peguei no rabo da palavra e fui com ela, peguei na cauda da estrela dela. A palavra abre portas, cê tem noção? É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave” é possível buscar a percepção de elementos textuais e sonoros que suscitam discussões profundas na sala de aula, como o jogo de palavras selecionado,

Vide a palavra “milionário”, que é especialmente selecionada para qualificar um menino pobre.

No quarto exemplo, (ANEXO D), a leitura dramatizada ajuda o leitor a compreender um pouco mais como uma obra de arte pode ser polissêmica, já que temos mais um exemplo de um texto literário que vai exigir do leitor atenção à sonoridade, à expressão e também a imaginação, nesse caso, em torno do significado de “guardar”. Acompanhando a leitura realizada por Fernanda Montenegro o professor pode chamar atenção para as diferentes ênfases dadas pela atriz, ao longo do poema, de acordo com os diferentes significados de “guardar” no decorrer do texto.

ii. Roteiro didático II - A intertextualidade na prática da leitura literária

A intertextualidade, segundo Koch (2008), é um recurso que se pode observar quando um texto se apropria de outro texto que já faz parte da memória popular, coletiva ou discursiva do leitor. Esse novo texto pode, então, utilizar esse recurso tanto para complementar ou reafirmar o sentido anterior, como para subvertê-lo.

Dessa forma, selecionamos a intertextualidade como uma estratégia de leitura que não só mobiliza no leitor seu repertório de leitura, mas auxilia na interpretação e na capacidade mais abrangente de perceber o texto literário.

A geração de leitores atual tem tido contato mais facilmente com os clássicos da Literatura Brasileira e da Literatura Universal a partir das releituras e adaptações que a intertextualidade permite. Neste ponto específico, o acesso imediato que a internet permite a informações potencializa, qualifica e facilita o exercício de busca destas redes intertextuais.

Para elucidar como isso pode ocorrer selecionamos a música *Mulher Nova, Bonita e Carinhosa*²⁷ do cantor e compositor brasileiro Zé Ramalho, cuja obra em si já aborda o diálogo entre a MPB e a poesia. Essa composição é considerada uma releitura de grandes conflitos históricos nos quais a mulher tem papel imprescindível em seus desfechos.

²⁷ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/mulher-nova-bonita-e-carinhosa.html>>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

A mediação do professor deve levar em conta as várias maneiras de explorar a intertextualidade no texto a ser trabalhado. Apresentamos duas delas, apenas para ilustrar como o texto literário e a internet podem se relacionar.

O texto, (ANEXO E), pode ser trabalhado em sua dimensão musical, apresentando uma outra abordagem de se trabalhar um texto literário. Nesse caso, diferenciamos o modo didático de apresentar um texto e atraímos os alunos para o novo formato.

Em apenas quatro estrofes de música são contadas três histórias de significativas narrativas épicas. O recorte principal traz à tona a figura feminina como expoente máximo nos grandes conflitos, bem como seu papel social nos desdobramentos de cada acontecimento específico.

Na primeira estrofe temos um resgate do episódio grego de Troia, cuja figura feminina central é Helena, mulher de Menelau. Na segunda estrofe, por sua vez, a história recontada é a de Alexandre, o Grande só dominado pela beleza atrativa de Roxana. Na última estrofe o episódio histórico recontado tem o sertão brasileiro como cenário. Nesta passagem mais uma vez a mulher é a única com o poder de dominar o herói.

Utilizando as potencialidades da internet e das ferramentas digitais, citadas anteriormente neste capítulo, podemos acessar cada um desses acontecimentos, ampliar nosso conhecimento sobre eles e até instigar nos alunos o desejo pela leitura dos originais.

Como exemplo de exercício de aprofundamento que um texto literário possibilita quando apenas faz menção a um termo ou personagem de outro texto, selecionamos o conto “A cartomante” do escritor brasileiro Machado de Assis, vide ANEXO F. Essa narrativa é um conto curto, clássico da Literatura Brasileira.

Logo no início do conto o leitor se depara com o trecho “HAMLET observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”. Um leitor desavisado, mesmo percebendo as marcas no texto – o início em letras maiúsculas –, poderia continuar a leitura sem fazer qualquer relação entre esse intertexto e o sentido do conto como um todo.

Cabe ao professor mediar a leitura dessa narrativa e promover a pesquisa sobre a origem da intertextualidade. Quem é Hamlet? Quem é Horácio? Além disso, o docente precisa, ele mesmo, construir um percurso de leitura com os alunos que os ajudem a perceber que o misticismo que perpassa o conto, já evidenciado nesse primeiro trecho, é quebrado para uma solução mais realista e lógica.

Nada mais eficaz para a formação cultural do aluno do que instigar a pesquisa por intermédio do uso do instrumento tecnológico. Muitos textos pedem do leitor essa estratégia. Deixar de fazer conexões com esses elementos intertextuais pode ocasionar uma compreensão empobrecida do texto literário e menosprezar a capacidade crítica que o texto literário pode suscitar.

iii. Roteiro didático III - A temática na prática da leitura literária

Além de fixar-se em aspectos formais, buscar intertextos, figuras de linguagem e recursos estilísticos, a prática da leitura de textos literários exige também e, principalmente, que o sentido do texto seja discutido e compreendido. Assim trabalhar a temática é muito relevante. Algumas delas, por exemplo, podem ser mais ou menos exploradas na sua complexidade e, desse modo, novamente a tecnologia é uma aliada no processo de construção do sentido do texto.

Para exemplificar como isso pode ocorrer selecionamos o conto *Apelo*²⁸, (ANEXO G). Texto publicado no livro *Mistérios de Curitiba*, de importante autor da Literatura Brasileira, Dalton Trevisan.

No nível elementar, a leitura desse texto pode ser tematizada pela saudade que o narrador masculino sente saudades da esposa. Explorando uma leitura em níveis mais complexos, podemos discutir o lugar que a mulher ocupa neste conto, pois como percebe-se no final dessa narrativa, a saudade que o homem sente é de uma mulher/empregada que lhe faz falta para “costurar o botão da camisa”, “costurar a meia furada”, organizar o ambiente doméstico e cumprir o papel de socialização. (TREVISAN, 2004)

²⁸Conto originalmente publicado em: TREVISAN, Dalton. *Mistérios de Curitiba*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. Disponível em: <http://www.releituras.com/daltontrevisan_apelo.asp>. Acesso em: 11 nov. 2016.

Essa temática pode ser explorada em sala de aula para pesquisar notícias e entrevistas sobre empoderamento feminino, feminismo, gênero etc.

A presença dessa temática em vários espaços midiáticos: debates mais calorosos nas redes sociais; grandes sites de notícias; entrevistas e depoimentos de figuras públicas da atualidade pode suscitar grandes debates em sala de aula com a mediação do professor.

Esses pontos elencados, denominados neste trabalho, como roteiros didáticos de leitura, são determinantes para tornar a leitura de textos literários mais eficaz e formativa, porque estabelece conexões entre as informações, transformando-as, assim, em conhecimento. Discussão já abordada neste trabalho no capítulo III.

Esses roteiros têm grande potencial na prática de leitura de textos literários por diferentes razões. Primeiramente por permitir ao aluno o acesso aos vários formatos hipermidiáticos de um determinado texto. Em segundo lugar, por chamar atenção do aluno em relação ao texto literário a ser lido, quando utiliza-se, por exemplo, de interpretações dramatizadas e envolvimento de pessoas famosas da nossa cultura, em especial de figuras conhecidas pelo público jovem como rappers e MCs. Por último, pela possibilidade de leitura do texto em si e suas diversas conexões possíveis.

Obviamente, para a eficácia desses roteiros, a infraestrutura básica elementar, precisa estar acessível, pois necessita-se de computador; caixa de som datashow; acesso à internet – ferramentas mínimas quando se pensa em ensino e tecnologia na escola, e, o que é comum hoje em dia, cada aluno ter um celular, quando possível. Isto apropria de forma instrutiva o aparelho celular promovendo outras formas de uso do aparelho por parte do aluno e ameniza um ponto de vista, muito comum entre a comunidade escolar, de que o celular é uma ferramenta de dispersão em sala de aula.

CAPÍTULO IV – Professores de Educação Básica e estudantes de licenciatura em Letras: mediadores da relação entre o uso das TICS e o ensino de literatura

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

A análise de dados apresenta o perfil dos agentes da pesquisa – professores de Educação Básica e estudantes de licenciatura em Letras – no intuito de enfatizar a importância destes atores no processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos literários. Desse modo, a pesquisa foi realizada a partir das entrevistas feitas com seis professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II de três escolas públicas e uma escola privada do município de Viçosa (MG); além de dez estudantes de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa de diferentes períodos da Universidade Federal de Viçosa (MG).

A opção pela seleção de dois grupos distintos, como explicitado anteriormente, deve-se, em grande parte, à possibilidade de contrapor duas perspectivas de um público semelhante, visto que possuem a mesma área de atuação e formação. Por um lado, os professores já atuantes carregam a experiência, o acúmulo de desafios na carreira docente e a formação inicial, continuada e pessoal. Por outro lado, os estudantes de Letras vivenciam a formação docente e a prática de sala de aula concomitantemente e estão, em sua maioria, imersos a esse mundo tecnológico atual e às mudanças que tem ocorrido de forma tão rápida.

Alguns contratempos, percebidos durante a coleta de dados, acabaram por contribuir na definição do nosso público participante e por evidenciar alguns aspectos da carreira docente. O primeiro dos problemas encontrados diz respeito à falta de tempo do professor. Já que muitos dos entrevistados lecionam em mais de uma escola e

possuem pouco tempo livre, tivemos, em alguns casos, dificuldade com a realização das entrevistas. Isso, porém, nos levou a refletir e perceber que trabalhar com o público docente é lidar com um grupo complexo.

Algumas das entrevistas foram realizadas em contextos não tão apropriados. Uma delas, por exemplo, ocorreu durante a aula quando a professora verificava os “vistos” sem dar a devida importância à entrevista.

A dificuldade de se propor uma pesquisa em que *corpus* é a escola foi sentida já nas primeiras visitas às instituições, várias vezes, para conversar com pessoas distintas da equipe pedagógica, antes mesmo de entrar em contato com os professores. Isso demonstra alguns fatos interessantes.

O primeiro desses fatos é o de que, apesar do nosso entendimento de que são necessárias pesquisas que aproximam teoria e realidade educacional atual, muitas escolas optam por não participar desses estudos, o que aconteceu também neste trabalho. Este comportamento é perfeitamente justificado e entendido, porque, em sua grande maioria, os resultados das pesquisas universitárias feitas nas escolas não trazem retorno para o espaço escolar, o que pode sugerir que os estudos veem esse local meramente como mais um *corpus* de dados.

Em segundo lugar, parece haver um consenso nas escolas de que a literatura não é trabalhada especificamente no Ensino Fundamental, opinião esta que se contrapõe à perspectiva adotada neste trabalho que defende justamente o contrário: a literatura está presente em todos os níveis escolares. Além disso, trabalhar literatura com os alunos desde o Ensino Fundamental se faz mais necessário, pois a tese que defendemos considera que desde o momento em que temos contato com as palavras, em suas diferentes expressões, estamos vivendo a dimensão artística.

Por último, mas não menos importante, observou-se também que formar leitores de textos literários é um processo contínuo que vem desde a infância.

Este trabalho se justifica, assim, também pela tentativa de rever esta visão um tanto quanto equivocada dos professores de Língua Portuguesa e Literatura e da própria equipe pedagógica, pois existe um movimento constante de formação do leitor iniciado nos primeiros anos de vida. Portanto, literatura se ensina desde os primeiros contatos que nós temos com a palavra.

Embora tenham sido entraves da pesquisa, essas situações descritas não nos impediram de adentrar no espaço primordial para a formação e desenvolvimento do hábito da leitura de textos literários: a escola.

Sabemos que literatura e tecnologia são duas coisas independentes entre si, isto é, não existe uma relação de dependência entre elas. Se estamos propondo a intersecção entre Literatura e tecnologia, nada mais justo e essencial apresentarmos e discutirmos as características dos professores em atuação e futuros docentes, hoje estudantes de Letras. Claro, considerando o tipo de relação que eles têm com as novas tecnologias, principalmente quando elas passam a ser instrumentos no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos as respostas dos estudantes de licenciatura em Letras, cujas questões foram norteadas pelos tópicos:

- O convívio social com a tecnologia;
- O uso de tecnologias na formação acadêmica;
- Contato com o aluno do Ensino Básico;
- A relação entre a formação teórica e a prática pedagógica;
- Os sujeitos em formação e transição.

Diante das mudanças do mundo contemporâneo, a formação do professor recebe cada vez mais demandas, destacando-se a importância de se analisar a questão da prática pedagógica e da formação inicial desse profissional.

Na seleção dos participantes, optamos pela escolha de estudantes de licenciatura em Letras, exclusivamente da área de Língua Portuguesa e Literatura que possuem ou já tiveram experiência em sala de aula. Desse modo, buscamos evidenciar alguns aspectos desses sujeitos em transição, ou seja, que já possuem uma formação pessoal com a leitura; uma formação acadêmica em andamento; vivenciam as dificuldades internas e externas da organização escolar, e estão, em sua maioria, imersos no mundo tecnológico atual.

Nosso primeiro eixo da entrevista buscou traçar o perfil dos informantes em relação ao seu contato e à sua familiaridade com recursos tecnológicos. Para isso, foi perguntado se o participante utiliza recursos tecnológicos e redes sociais em seu dia a dia e tem familiaridade com a instalação de aplicativos, softwares e mídias.

As respostas confirmam o uso desses recursos para fins pessoais. Um dos

participantes (E2) respondeu: “alguns eu tenho, os que eu não tenho eu procuro na internet, no Google, como fazer mesmo”. Esta resposta demonstra que a familiaridade com o uso da internet tem o potencial de contribuir para o hábito da pesquisa e aguçar a curiosidade de desvendar e ampliar as questões que o caminho do conhecimento nos coloca a todo instante, contribuindo até para a criação de habilidades em curto prazo.

Desse modo, os recursos tecnológicos e a internet vêm se tornando, cada vez mais, ferramentas de conectividade e colaboração no meio social, inclusive escolar, e, com isso, os usuários aprendem e compartilham experiências em rede.

No segundo eixo – O uso de tecnologias na formação acadêmica – buscamos investigar sobre a utilização, por parte dos entrevistados, dos recursos midiáticos como ferramenta de pesquisa acadêmica. Assim, foi perguntando se a utilização das ferramentas digitais ajuda na compreensão do conteúdo escolar e auxilia nos estudos.

Além de verificar que as tecnologias estão sendo muito utilizadas pelos participantes, foi possível perceber que as redes sociais têm sido vistas como um meio de comunicação profícuo também no processo de aprendizagem, como visto a seguir:

Já, utilizo sim. É, na verdade, a maioria das reuniões em grupo que a gente faz é pela internet, pelo *Facebook* e tudo mais. Porque é mais fácil de reunir em um ambiente só. (E1)

A comunicação virtual é percebida como uma alternativa aos encontros presenciais e oferece funcionalidades de diversas ferramentas que possibilitam a edição e o compartilhamento de arquivos colaborativamente, bem como permitem o armazenamento de arquivos em nuvem²⁹, como o *Google Drive*³⁰, *One Drive*³¹, *Dropbox*³². Tais ferramentas permitem um trabalho coletivo e simultâneo, com exercícios de escrita e reflexão.

Um relato nos expõe a evidência da popularização de outros suportes de leitura, atualmente:

Eu uso muito o computador e pesquisas online e tudo pra Letras mesmo. E nessa questão de tecnologia, eu também percebi que ajuda muito pra questão de leitura, porque como eu sou da Literatura eu uso...eu comprei o *Kindle*, que é um leitor de e-book, e uso pra ler todos os livros que tenho pra ler da disciplina. (E9)

²⁹ Nesse tipo de armazenamento, os dados podem ser acessados, a qualquer momento e de qualquer lugar do mundo. Para isso, não é necessário instalar programas e o acesso às informações e arquivos é remoto, através da Internet. Por isso, esse tipo de serviço ficou popularmente conhecido como armazenamento em nuvem.

³⁰ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>.

³¹ Disponível em: <https://onedrive.live.com/about/pt-br/>.

³² Disponível em: <https://www.dropbox.com/>.

O *Kindle* é um dos *e-reader* existentes atualmente. Ele, assim como os outros, é um dispositivo eletrônico criado para leitura de textos, muito utilizado na leitura de e-books ou de livros digitais. Embora seja um instrumento tecnológico muito utilizado em alguns países, ainda não alcançou popularidade expressiva no Brasil.

Esse cenário começa, aos poucos, a alterar-se, segundo dados das pesquisas Retratos da leitura no Brasil³³ e Juventude Conectada. A primeira, em última edição de 2015, aponta que 41% dos respondentes já ouviram falar desses livros digitais e 26% leem livros nesse suporte pelo celular, computador, *tablet*, *ipad*, ou leitores digitais específicos, como o *Kindle*, *Kobo* e *Lev*. Destes leitores mencionados anteriormente, 34% gostaram muito desse suporte de leitura e 34% apontam que acreditam que, de agora em diante, vão ler mais livros no formato e-book. Já a pesquisa Juventude Conectada³⁴, de 2014, demonstra que, dentre as atividades de lazer e entretenimento, a leitura de livros digitais, apesar de ainda pouco expressiva, já é citada, com 13% de usuários que a utilizam pelo menos uma vez por semana.

Horellou-Lafarge & Segré (2010, p.148), na linha teórica da Sociologia da leitura, apontam que “o livro, qualquer que seja seu tamanho e seu formato, é uma referência constante, está sempre ali, pronto a abrir suas páginas, a acolher o leitor, a ser lido”. Esses suportes digitais de leitura, apesar de ainda não terem se popularizado expressivamente no Brasil, têm provocado algumas mudanças na prática de leitura: alterando, inclusive, o espaço simbólico que o livro vem ocupando na sociedade, como elemento de uso elitista que, por muito tempo, teve seu acesso exclusivo a uma limitada parcela da população.

O nosso terceiro eixo – Contato com o aluno do Ensino Básico – deixa evidente a relação entre o perfil da geração digital e o uso de TICs pelos seus alunos de Educação Básica. Vale salientar que, é pertinente investigar tais questões também com os estudantes de Licenciatura em Letras, tendo em vista nossa preocupação em selecionar participantes que tem ou já tiveram experiências docentes. Foi perguntado:

- se os alunos de Educação Básica usam recursos tecnológicos em seu cotidiano pessoal;
- o que os participantes acham dos alunos que tiram foto do quadro;

³³ A amostra da pesquisa é de 5012 participantes.

³⁴ Pesquisa realizada em 2013 pela Fundação Telefônica Vivo em parceria com o Ibope, o Instituto Paulo Montenegro e a Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo (USP) e divulgada em 2014.

- e, em seguida, se conseguem perceber se seus alunos veem a tecnologia como instrumento de ensino-aprendizagem ou apenas como entretenimento.

Na primeira resposta, o participante demarca que os recursos tecnológicos têm se popularizado cada vez mais entre seus alunos. Segundo ele:

[...] Ainda não são todos, né?! Tem aqueles ainda que não tem esse acesso, mas a maioria tem. (E5)

Percebemos uma expectativa neste primeiro comentário quanto ao uso geral e futuro da tecnologia. O fato de nem todos os alunos, ter acesso aos instrumentos tecnológicos aventa a possibilidade por uma questão econômica, que ainda é considerável, principalmente na rede pública. Não nos cabe fazer constatações generalizadas, mas chamamos atenção para o fato de que os recursos tecnológicos estão, aos poucos, se tornando mais frequentes entre os alunos.

Já o segundo depoimento demonstra um outro lado dessa popularização, na qual a tecnologia é utilizada de forma desregrada e que, em algumas situações, pode se tornar uma obsessão por parte do usuário.

A gente fica até preocupado, porque é uma coisa que faz parte da nossa realidade... né?! Mas eu acho assim que, acaba sendo uma coisa que virou obsessão. [...] (E10)

Os depoimentos desses participantes, além de confirmar a presença da tecnologia na vida, sinalizam para a confirmação de sua influência no comportamento, não só dos alunos, mas também de todos nós. A popularização da tecnologia tem trazido mudanças em nossos hábitos e relacionamentos pessoais, principalmente pelo fato de a internet móvel estar se tornando onipresente em nosso dia a dia. Desse modo, a fala do estudante de Letras é pertinente, pois é preciso estar atentos em relação aos aspectos positivos e negativos da utilização das TICs em diferentes contextos.

Um dos exemplos mais notáveis dessa popularização é o fato de os alunos optarem por tirar foto do quadro em vez de “copiarem” as informações de conteúdo didático passadas pelo professor em sala, atividade corriqueira e antiga. Ao indagar os estudantes de Letras sobre o que acham dessa atitude, um participante aponta:

Eu acho tranquilo. Só que assim [...] é estranho, porque a gente não tá acostumado com isso em quase nenhuma circunstância. Mas enquanto eles tão tirando foto, se interessando em ter aquilo ali no caderno eu ainda acho bom. (E1)

Um outro participante demonstra preocupação sobre tal atitude, pois relaciona-a ao modo de apreensão do conhecimento.

Eu não sei, talvez assimile. [...] cada geração é uma geração. Eu sou da geração que eu estudo copiando, eu estudo escrevendo. Eu também gosto de copiar, mas eu vejo que a imagem, dependendo da situação [...] É uma questão de cultura mesmo, sabe. Eu acho que, igual eu te falei, a gente tem que aprender a lidar com isso e se adaptar. Nós somos a mudança eu acho. (E10)

Essa reflexão faz sentido, pois exemplifica as diferenças de procedimentos sobre o modo e as técnicas de estudo. Além disso, esse comentário aponta para a averiguação de futuras pesquisas, em busca de identificar se, realmente, a escrita é um meio mais eficaz de aprendizagem.

Outro ponto que essa resposta levanta é que as pesquisas ainda não deixam evidentes se tirar foto do quadro é bom ou ruim. Por último, se esta é uma prática que não tem volta, nos cabe questionar como aproveitar o tempo extra da aula, gasto nas “cópias” para desenvolver outras atividades e criar ações pedagógicas.

Sem partir para respostas limitadas, o fato é que toda proposta que investe na introdução de recursos tecnológicos no espaço escolar só pode dar certo passando pelas mãos e pelas reflexões dos próprios professores. Segundo Demo (2008,s/p) – professor emérito da Universidade de Brasília (UnB), que tem como principais áreas de conhecimento em pesquisa a Sociologia, a Metodologia Científica e a Educação – “o que transforma tecnologia em aprendizagem não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática.” Esta pesquisa optou por conhecer o perfil dos mediadores da aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Portanto, acreditamos ser o professor o agente principal que vai unir tecnologia e textos literários. Então, a nossa pesquisa coloca esse profissional como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Entender como as funcionalidades de dispositivos móveis e recursos digitais podem favorecer a prática de ensino é um desafio que precisa ser enfrentado, como apontado nos relatos a seguir:

Alguns alunos até têm um contato mais íntimo com a tecnologia, têm conta no *Facebook*, redes sociais, esse negócio assim, só que a grande maioria ainda é um pouco precária, em relação as tecnologias. Igual, tipo assim, quando eu vou dar aula com o *Datashow*, eu levo o *notebook*. Eles ficam

assim, como se fosse uma coisa de outro mundo, *notebook*. Então, a grande maioria ainda tem um contato um pouco ainda inicial com a tecnologia. A gente já tem alunos que têm conta em redes sociais, já têm um contato bem mais próximo. (E2)

A maioria, acaba que, por mais que tenha dificuldades, mas tem contato. Então acho que seria um pouquinho dialogar o que eles conhecem com o que a gente pode fazer. Eu acho que daria certo sim. (E6)

No âmbito social, cujo merchandising é gritante, o uso desses recursos digitais cada vez mais se expande. No entanto, quando se trata de uso acadêmico há ainda um desencontro entre entender essas ferramentas como instrumentos pedagógicos ou diversão.

Um ponto importante, para o qual nos cabe chamar atenção é a importância do diálogo em sala de aula para a utilização adequada desses recursos, quando disponíveis. Se na perspectiva antidialógica, segundo Freire (1987) o professor apenas “deposita no educando o conteúdo programático da educação (...) na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.” (FREIRE, 1987, p.102). O ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem é, então, o diálogo e também o planejamento do professor em conjunto com seus alunos, em busca de encontrar a forma mais adequada de trabalhar com diferentes recursos a partir de sua realidade.

A utilização de recursos digitais no planejamento docente deve, portanto, considerar as duas partes envolvidas – professores e alunos – no processo de ensino-aprendizagem, vistos de forma dialógica e complementar.

Dos dez participantes entrevistados, seis (60%) creem que a tecnologia ainda é vista predominantemente pelos alunos de Educação Básica como entretenimento. De certo, há um movimento constante entre o que é compreendido como entretenimento e o que é uso pedagógico. Assim, muitos recursos digitais, pensados inicialmente como objetos de lazer, estão sendo apropriados como instrumentos pedagógicos, conforme reflexão já feita no capítulo II desta dissertação.

Uma das falas nos ajuda a compreender que o uso da tecnologia ainda é muito recente, o que demonstra que estamos aprendendo a lidar com ela:

Só como entretenimento. [...] É, é tanto assim, que no ano passado eu [...] fui tentar usar o celular pra trabalhar em sala de aula e eu não consegui. [...] Porque os meninos ficavam só na rede social. [...] Nós íamos trabalhar com imagem né, edição de imagens no celular e eu tentei 3 aulas, mas o rendimento foi muito pequeno. Então, assim... foi tanto que eu passei pra eles fazerem em casa, porque na sala...é porque não tem ainda o controle... é tudo

muito novo né?! [...] É um percurso muito... muito... bom, é uma coisa que vai ajudar e tem ajudado muito, mas a gente ainda não sabe lidar com ele né?! (E10)

Percebemos que os dois lados – professor e aluno – ainda estão em um caminho de transição e desenvolvimento. Vale salientarmos que, utilizando diferentes metodologias, há sempre a possibilidade do acerto em uma turma e da falha em outra. O processo de aprendizagem é inconstante e exige sempre a adaptação. Além disso, há ainda um desafio contemporâneo que se coloca frente a todos os educadores: muitos alunos que veem a tecnologia apenas como entretenimento, conforme resposta do estudante de Letras:

Eles ainda carregam essa questão de o que é fora de quadro e giz é entretenimento, é lúdico. Eles ainda carregam isso. Quando eu uso Datashow, eles acham que aula é, vai ser uma brincadeira, vai ser uma aula dinâmica, sendo que, às vezes, a aula que eu uso só o quadro e giz é bem mais dinâmica do que, de vez em quando, quando eu uso Datashow. Mas eles ainda carregam ainda isso, quando é Datashow, quando é fora do quadro e giz, é uma coisa dinâmica, é uma coisa diferente, não como uma aula mesmo normal. (E2)

Salientamos que o processo de aprendizagem também é árduo e, por isso, exige comprometimento e responsabilidade do aluno. Logo, utilizar estratégias didáticas atreladas ao uso de tecnologias não deve ser visto apenas como sinônimo de diversão. A diversão está conectada a esse uso e deve ser incitada, mas o processo de aprendizagem vai muito além.

Conhecer o funcionamento técnico das ferramentas e dos recursos digitais é apenas um primeiro passo. Isso não descarta o planejamento e os objetivos do professor em determinada aula. Saber como incorporar as tecnologias ao ensino é um desafio que exige também preparação e segurança. Nesse sentido, no nosso quarto eixo de análise investigamos a relação entre a formação do participante (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e a prática no ensino. Para isso, foi perguntado se os participantes sentiam-se capacitados para usar as tecnologias enquanto instrumentos de sua prática. Apresentamos três relatos que nos auxiliam a construir uma reflexão sobre isso.

No primeiro deles o professor aponta:

A gente encontra muito desafio ainda né?! Ainda tem muita limitação. A gente usa, tá aprendendo, mas sempre acontece algum imprevisto, que alguma coisa não funciona... (E10)

Lidar com imprevistos não é exclusividade de atividades atreladas ao uso da tecnologia. O planejamento do professor por vezes é atualizado para adequar-se a eventos escolares, reuniões pedagógicas, recessos etc. Seguindo tal argumento, Demo

(2008,s/p) expõe que “de fato, a muitos educadores incomoda a pretensão por vezes lançada em ambientes tecnológicos de varrer a didática docente e com ela a própria escola, como se as novas tecnologias resolvessem tudo sozinhas.” Acreditamos, entretanto, que o professor não deve esconder-se atrás dessa tecnologia, e com isso, “travar-se” diante de dificuldades e limitações que ela pode trazer.

Sobre a insegurança de se planejar aulas utilizando as TICs, apresentamos o relato a seguir, para compreendermos os desafios que a relação tecnologia e ensino nos coloca:

É, porque, às vezes, levando em conta a realidade pública, às vezes é muito difícil. A escola não atende, não tem material suficiente pra isso. Mas assim... é... nem que um pouquinho, talvez a gente consiga sim, mas por faltar às vezes essa estrutura da escola e essa segurança da gente, a gente acaba não levando. (E6)

A falta de infraestrutura escolar, infelizmente, é uma realidade no Brasil, contra a qual lutamos continuamente. Contudo, não podemos utilizar esse único argumento para justificar a ausência de práticas docentes com TICs. A insegurança, por exemplo, é outro fator muito frequente. Por vezes há um receio de danificar equipamentos e mesmo de não saber utilizá-los e não querer buscar ajuda, já que o “novo representa uma ameaça e impõe a tarefa de rever-se”. (ALTOÉ e FUGIMOTO, 2009, p.166) É preciso considerar que o uso da tecnologia implicará sempre em incertezas, tendo em vista que não há como prever quais são os resultados. Portanto, o professor precisa estar ciente de que os erros farão parte do seu processo de inovação, e os acertos, por conseguinte, vão surgir de modo contínuo pela tentativa e pelo erro.

O caminho que envolve tecnologia e ensino parece não ter volta. A resposta abaixo vem ilustrar esta afirmação:

É, na questão da escola eu me preocupo um pouco, com relação a escola, porque querendo ou não, os alunos... é só redes sociais né?!(E7)

Nesse sentido, Marco Silva (2002, p.37) aponta que “o impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade”. São vários os aspectos que podem dificultar a utilização da tecnologia na sala de aula: a insegurança no manuseio do recurso, a falta de formação profissional do professor, a maturidade e também a infraestrutura inadequada. Entretanto, como já demonstrado nesse trabalho, salientamos que esses fatores não podem ser avaliados como mais ou menos importantes do que a busca por novas metodologias de ensino adequadas ao perfil dos

alunos de hoje. Nossa proposta é ir um pouco além, pensar em uma inovação na forma de ensinar literatura que ultrapassa o uso ou o não uso dos recursos digitais e das ferramentas tecnológicas disponíveis.

Ainda nesse quarto eixo da entrevista – A relação entre a formação teórica e a prática pedagógica –, buscamos identificar se a formação no curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal de Viçosa prepara os estudantes para lidar com estes desafios. Procuramos saber:

- se existe disciplina voltada para a área de tecnologia e educação no curso de Letras ou em outro curso na UFV;
- se os alunos já participaram de algum evento, curso, projeto de extensão ou iniciação científica voltado para essa área;
- ou ainda se algum professor do Ensino Superior utiliza a tecnologia em sala de aula.

Em relação à capacitação para o uso de tecnologias no ensino, os estudantes disseram não ter conhecimento de nenhuma disciplina no curso de Letras ou em outros cursos de licenciatura sobre essa temática. Contudo, apontaram ter assistido, por iniciativa própria, palestras ou realizado cursos de extensão voltados para uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Isso demonstra que existem projetos e pequenas ações ocorrendo na universidade, com o propósito de capacitar os professores para atuação no ensino, mas que ainda não foram incorporadas ao currículo específico dos licenciandos.

Vale chamar atenção para uma proposta, da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (Cead) da própria UFV. A Cead³⁵ tem promovido, nos últimos anos, diversos cursos de curta duração na modalidade a distância, para a prática docente. Esses cursos oferecem a capacitação tanto para o uso do PVANet – ambiente virtual de aprendizagem da própria universidade –, quanto para a utilização da lousa digital, das mídias interativas e das metodologias ativas no ensino.

Contando com um público variado de estudantes de licenciatura, pós-graduandos, técnicos administrativos, professores internos e externos à universidade e demais envolvidos na área da educação, a Cead tem investido na capacitação gratuita. A universidade tem demonstrado, dessa forma, um interesse pela formação docente no que

³⁵Disponível em: <https://www.cead.ufv.br/site/>. Acesso em: 07 jun. 2016.

concerne ao uso de tecnologias no ensino, mas ainda em caráter de formação complementar e continuada.

Compreendemos que apenas a oferta desses cursos de extensão não é suficiente para dirimir a lacuna que permanece na formação do estudante universitário. É necessário investir na formação específica de todos os futuros professores. No entanto, cremos estar caminhando para a incorporação de novas propostas e projetos nos próximos anos.

Em relação ao uso da tecnologia como ferramenta de ensino pelos professores universitários, um dos participantes relata:

Tenho alguns professores que utilizam o PVANet para aplicação de atividade, o que acho uma ótima metodologia, pois podemos acessar a atividade de qualquer lugar e temos tempo para pesquisar sobre o assunto da atividade. (E3)

O PVANet³⁶, ambiente virtual próprio da UFV, como já mencionado, é utilizado para apoiar boa parte das disciplinas de cursos regulares, na modalidade presencial ou à distância, desenvolvidas pela universidade. A plataforma também pode auxiliar, caso o docente queira utilizá-la, nos cursos de curta duração à distância. Nesse portal, o estudante pode acessar as disciplinas em que está matriculado, visualizar, salvar e imprimir os arquivos disponibilizados, e ainda comunicar-se com o professor e com outros alunos para esclarecer dúvidas e debater assuntos abordados na disciplina. (ARQUETE, 2003)

Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) definem os ambientes virtuais de aprendizagem como novos meios para o aprendizado e para a educação à distância. Esses ambientes se apresentam como uma ferramenta para interação e para disponibilização de material de estudo, em apoio a modalidade de aprendizagem EAD. Além do uso no ensino à distância, esses portais também têm sido muito explorados para auxílio ao ensino presencial e semipresencial.

Mesmo que de forma ainda pouco expressiva, já vemos alguns exemplos de professores que buscam a incorporação de alguns recursos tecnológicos em sua prática de ensino e que orientam sobre seu uso como possibilidade didática. Segundo um dos estudantes de Letras entrevistados isso “ajuda e dá uma base para a gente querer usar também.” (E6) No entanto, salientamos que a utilização de qualquer tecnologia precisa vir sempre atrelada a um bom planejamento do docente e a uma metodologia

³⁶ Disponível em: <https://www2.cead.ufv.br/sistemas/pvanet/geral/login.php>. Acesso em: 07 jun. 2016.

adequada. Vale chamar atenção para o fato de que os mesmos problemas e dificuldades da Educação Básica são vistos também no Ensino Superior.

Conhecemos, primeiramente, as experiências em sala de aula dos discentes de Letras. Posteriormente, buscamos identificar se o uso das TICs estava presente na preparação e na condução das aulas em suas experiências como docentes, a partir das questões:

- Usa ou já usou tecnologias na preparação de suas aulas? Quais? Como isso ocorre?
- Usa ou usou tecnologias, enquanto ferramenta de ensino, durante as aulas com os alunos? Se sim, pode relatar a experiência?

Um dos relatos demonstra que o uso das TICs ocorre através de pequenas ações; nesse exemplo, para realização de pesquisa antes mesmo de se chegar em sala de aula:

Geralmente sim, nem que seja pra procurar, vamos supor... eu vou trabalhar com poema, com um texto específico eu vou procurar na internet. Eu não tenho um site específico, geralmente, eu procuro no geral mesmo. (E9)

Vale chamar atenção para o fato de o participante não dispor de um site específico para pesquisa. A internet possibilita o acesso a uma infinidade de informações, que em muitas ocasiões, pode tornar o planejamento de uma aula mais rica de exemplos e conteúdo. Contudo, a confiabilidade das informações é um aspecto frágil. Cabe ao docente a responsabilidade e o cuidado de selecionar portais de conteúdo didático de instituições públicas ou que possuam parceria com essas instituições governamentais, como os exemplos mencionados no capítulo anterior deste trabalho.

Já em relação ao uso da tecnologia no próprio ambiente escolar, um dos participantes aponta:

Nas minhas aulas costumo usar o *Datashow* para passar vídeos e slides elaborados com imagens e efeitos visuais, esse recurso desperta muito a atenção dos alunos se usado de maneira dinâmica. Fui monitora no ensino de jovens e adultos. A maioria dos alunos já com idade entre quarenta e setenta anos. Muitos alunos não tinham contato com computador, *smartphone* [...] então eles se sentiam atraídos quando algum recurso tecnológico era utilizado na sala. (E3)

Por meio do relato acima podemos inferir que a utilização desses recursos, no processo de ensino-aprendizagem, possibilita um envolvimento maior entre aluno e professor, por diversos fatores. Nesse caso, destacamos a atração que o recurso

proporciona, por seu caráter de novidade. Cabe-nos reforçar a ressalva feita pela própria participante. Segundo ela, o recurso tecnológico “desperta muito a atenção dos alunos se usado de maneira dinâmica”, ou seja, a tecnologia precisa estar ligada a uma metodologia adequada e ser utilizada com objetivos bem definidos.

Se em algumas escolas é possível explorar esses recursos, em outras, um dos primeiros obstáculos tende a ser enfrentar a burocracia imposta pela própria instituição, conforme relato:

É bem complicado pra trabalhar utilizando essas tecnologias, por causa da direção, entendeu, da coordenação pedagógica da escola, que não facilita. (E2)

A burocracia, a falta de incentivo e a falta de apoio da escola para a utilização da tecnologia são só alguns dos aspectos envolvidos. A motivação e a presença, cada vez maior, desses recursos tecnológicos no cotidiano dos alunos ajuda-nos a refletir que essas ferramentas e esses dispositivos precisam ser mais explorados, corroborando o questionamento de um dos participantes: “você vê muito o uso deles, durante as aulas, do celular. Então, porque não você usar isso? Trazer isso pra aula? Entendeu?” (E5) Parece ser a burocracia, uma fuga para não enfrentar os desafios de utilização das TICs. Visto que, na maioria dos problemas enfrentados no ambiente escolar, os algozes são “os outros”, ou seja, os problemas são transferidos para causas externas e não são refletidos e resolvidos por nós mesmos.

Conscientes de que os estudantes de Letras são sujeitos em transição, ou seja, ainda estão em formação, mas já vivenciam os desafios internos e externos relacionados ao espaço escolar, nosso quinto e último eixo – Os sujeitos em formação e transição – buscou conhecer mais profundamente o universo escolar das experiências já vivenciadas como docentes, a partir das questões:

- O que tem a dizer sobre aulas expositivas?
- O que tem a dizer sobre o trabalho com projetos, atividades em grupo e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem;
- O que predomina ou acha que vai predominar em sua prática (história da Literatura, prática de leitura de textos literários ou ambas abordagens)?

Sobre as aulas expositivas, destaco dois relatos. No primeiro deles, o participante menciona que a forma como a aula expositiva é planejada, também influi em sua eficácia.

Quando é associada a uma didática ultrapassada e o professor [...] apenas transmite o conhecimento para o aluno, não vejo como uma boa estratégia de ensino não. Mas a aula expositiva dialogada, que valoriza a importância do indivíduo [...] e tem o educador como mediador torna a aprendizagem significativa e também incentiva o envolvimento dos alunos na aula. (E3)

Logo, compreendemos que a abordagem utilizada é fator determinante no processo de aprendizagem, seja utilizando a tecnologia ou não. Ressaltamos também que a valorização do diálogo e o reconhecimento do papel do aluno também influenciam na eficácia de sua formação. Outro participante, por sua vez, destaca que a aula expositiva precisa estar atrelada a materiais de estudo e apoio adequados, pois segundo ele

[...] não adianta nada você dar só aquela aula visual lá, sem eles manipularem nada, copiarem nada, escreverem nada. Eu acho que aquilo ali de alguma forma vai ser volátil, porque eles vão esquecer, sabe. Não lembrar aquilo ali no dia, mas se eles não tiverem como ir revendo aquilo depois vai acabar passando. (E1)

Estratégias que envolvem autonomia, participação dos alunos e desenvolvimento de projetos e de atividades colaborativas, por sua vez, vão demandar uma atenção maior no planejamento e no desenvolvimento de atividades desta natureza, já que segundo um dos próprios participantes “a gente trabalha com turmas grandes, acaba que vira bagunça.” (E6). Essa é uma reflexão contínua que o docente precisa fazer. Pensar meios de assegurar uma aprendizagem adequada a partir de metodologias diversas com turmas comumente grandes. Não nos compete encontrar uma solução, mas buscar maneiras de colocar em prática um ensino que não se contente com a mesmice, a falta de diálogo e a passividade.

Quanto ao ensino da Literatura, propriamente dito, perguntamos aos entrevistados qual seria a abordagem preferencial e/ou mais efetiva, em sala de aula, entre a prática de leitura de textos literários; a historiografia com os estilos e autores de época; ou as duas perspectivas. Tal pergunta nos orientou para evidenciar o nosso posicionamento diante da prevalência da prática da leitura de textos literários, como eixo de organização, planejamento e hipótese desta pesquisa. A seguir algumas respostas:

Eu acho que essa historicidade deve existir ainda sim, deve continuar. Até mesmo pra eles terem um conhecimento básico, saber como surgiu e tudo mais, mas eu não pretendo ficar nisso não. Até porque minha formação no ensino básico, lá no ensino médio foi voltada pra isso e te confesso que foi uma das... foi assim... eu hoje vejo, próximo a formar, vejo que foi uma das formas, assim, não muito proveitosas que se trabalharam. (E5)

Um pouco dos dois, mas mais voltado pra prática da leitura, porque, embora eu ache que é importante dar uma contextualizada e tudo mais, mas a prática é principal. Partindo da prática a gente consegue chegar [...] (E6)

Estes depoimentos dão importância para o ensino do contexto histórico e, embora, bem timidamente, estão abertos e expressam uma preocupação para a prática da leitura de textos literários. Esta questão traz reflexões sobre a formação do estudante de Letras no seu contexto teórico, ou seja, ainda enquanto estudante que, muitas vezes, tem contato com o texto literário via estudos críticos de outros autores a respeito da obra, mas não experimentam em si a complexidade da leitura enquanto tal. Isso nos preocupa na medida em que tal metodologia vai sendo reproduzida ao longo de todos os níveis de ensino. O que vemos atualmente é uma prioridade para o contexto histórico. É preciso, de fato, equilibrar as duas formas de se estudar literatura. Portanto, para essa mudança de perspectiva, o professor tem que ser leitor e pesquisador sobre a obra em todos os níveis tecnológicos acessíveis.

A fala a seguir corrobora esta questão de se acomodar no aspecto historiográfico:

Porque eu acho que, tipo assim, não tem como a gente fugir da historiografia, da parte da história, se a gente considerar que a escola cobra da gente. Ela nem pede né, cobra, mas eu pretendo trabalhar muito mais com a leitura. (E9)

Será que um estudante bem formado não deveria tentar mudanças metodológicas para ressignificar a leitura de textos literários e, portanto, valorizar a literatura na escola?

Cabe ao professor responder a essas cobranças da escola, mas pensar estratégias que não reduzam sua prática a elas. Esta visão de que os professores trabalham determinados conteúdos motivados apenas pela imposição da escola faz-nos refletir sobre a falta de posicionamento crítico de alguns desses profissionais. Sabemos que esse pensamento pode estar presente nos discursos dos estudantes de Letras ou ainda no dos professores em início de carreira, mas acreditamos que ele não deve ser nosso paradigma na educação. Quem supera essas imposições são os agentes transformadores da educação: os professores.

Isso faz conexão com algumas memórias relatadas pelos estudantes de Letras em relação à sua formação literária.

É, foi muito ruim, porque eu tive mais uma formação da literatura histórica mesmo: períodos, autores, tudo mais. Nunca li obras específicas, nem textos [...] meu contato só com a literatura mesmo, obras, ele veio só na universidade, no ensino superior. (E6)

Foi muito precária, muito ruim mesmo, muito complicada. Mal mal era as gerações literárias. (E2)

Esses depoimentos apresentam, como desafios, um caminho a ser mais explorado na sala de aula – a leitura do texto em si –, pois, é verdade que ensinar literatura é ensinar a ler e evidenciar as estratégias que o próprio discurso literário nos impõe. E isto é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e Literatura.

Sobre a responsabilidade do professor na formação de leitores, Aguiar e Bordini (1993) chamam atenção para um aspecto importante

qualquer modalidade de ensino depende, antes de tudo, do domínio que se tem do objeto a ser ensinado. Quando se trata de literatura, a experiência de leitura e o senso crítico do professor não podem ser substituídos pelo aparato metodológico, por mais aperfeiçoado e atualizado que seja. Uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados. Assim sendo, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dos mesmos, se deseja proporcionar a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história literária. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.28)

Assim, o professor torna-se mais significativo no processo de aprendizagem, pois a prática de leitura, muitas vezes será desafiadora, o que vai exigir um profissional que seja, ao mesmo tempo, pesquisador e leitor constante: e, obviamente, saiba utilizar os recursos tecnológicos para esta finalidade.

Dando prosseguimento à nossa análise de dados, coletados nas entrevistas com – estudantes de licenciatura em Letras e professores de Língua Portuguesa e Literatura – apresentamos agora o perfil dos professores que estão exercendo a profissão no Ensino Fundamental, em escolas particulares e públicas do município de Viçosa, em Minas Gerais. Para isso, organizamos nossa análise pelos seguintes eixos:

- O convívio com a tecnologia: o acesso, o uso e a influência das TICs, tanto no comportamento dos alunos quanto no dos professores;
- A percepção da influência das tecnologias na vivência escolar e social dos alunos;
- A relação entre as estratégias de ensino e a infraestrutura e o apoio da escola;

- O planejamento das aulas;
- A abordagem das aulas de Língua Portuguesa e Literatura: historiografia ou exercício de leitura de textos literários.

Estamos em um período de adaptação, no qual a tecnologia tem sido utilizada fortemente no cotidiano e ainda estamos aprendendo a lidar com ela. Aos poucos esses recursos têm ganhado espaço no cenário educacional, mas há um longo caminho a percorrer.

Sabendo que uma das primeiras barreiras a serem enfrentadas concerne ao contato do próprio professor com a tecnologia e que, vivenciamos um período de adaptação com ela, foi preciso saber o convívio do professor com a tecnologia, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito profissional. Para isso, elaboramos as seguintes questões:

- Você possui celular, *notebook*, computador ou *tablet* e acesso à *internet*?
- Você já utilizou celular em sala de aula?
- No desenvolvimento de projetos, utiliza redes sociais e blogs para discussão e publicação de conteúdo virtualmente?

Sobre a primeira questão, um participante aponta:

É. Agora, o computador, eu já tenho em casa né?! Eu já [...] sempre usei. Preparo prova. As provas, a gente manda por e-mail. Então, se a gente não tem acesso é complicado. (P1)

Essa fala demonstra uma satisfação do professor, devida, parece-nos, à facilidade de preparar provas e enviar por e-mail. Esta fala abre caminho para a constatação de que a utilização da tecnologia torna o trabalho mais ágil. Mas será que o tempo otimizado tem sido revertido na melhoria da qualidade em termos gerais? Será que com esse tempo “livre” o professor está pesquisando mais, lendo artigos, buscando inovações metodológicas, ou seja, indo em busca de aspectos que contribuam com sua prática?

De acordo com Moran (2013), referência quando se fala no uso de tecnologias móveis e metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, o uso das TICs pelas escolas passa por três etapas: Primeiramente, as TICs são utilizadas para a melhoria do que já vinha sendo feito, como a automatização de processos e redução de gastos. Em um segundo momento, a tecnologia é inserida parcialmente para a criação de uma página ou portal institucional ou do professor, para desenvolvimento e publicação de projetos curtos, otimização da comunicação e uso moderado de tecnologias móveis. Por

fim, a partir do amadurecimento das ações e do avanço da integração das tecnologias móveis, as escolas passam a repensar o seu projeto pedagógico e introduzem mudanças metodológicas e curriculares significativas como a flexibilização de parte do currículo, com atividades à distância combinadas com as presenciais. (MORAN, 2013). É previsto um tempo de maturação gradativo. Pensamos ser este o nosso momento atual.

O uso da tecnologia tem sido refletido no comportamento de todos, e aos poucos estamos adquirindo novas habilidades. O professor, por sua vez, como formador de sujeitos, precisa buscar constantemente sua atualização, tendo em vista que é ele “quem desenha as atividades, quem seleciona as fontes de pesquisa, supervisiona, orienta os grupos, acompanha, avalia, facilita, conduz o processo de aprendizagem”. (AZEVEDO, 2016, p.3)

Em contrapartida, temos um relato um pouco diferente dos supracitados. Nem todos os professores têm o contato próximo e constante com a tecnologia, nem mesmo veem o seu uso como necessário:

Meu relacionamento com a tecnologia é um tanto quanto assim....digamos, estritamente necessário. Eu não sou muito de tecnologia não. Tenho porque é necessário e aprendo o que é necessário. Ultimamente tô (sic) precisando aprender a usar o *Datashow*. [...] O dia que eu tiver realmente tempo e tiver realmente necessidade eu vou lá, vou aprender e vou fazer. (P1)

Nessa perspectiva, Demo (2009, p.63) aponta que “frente às novas tecnologias não cabem nem repulsa, nem encantamento, mas posição do educador: crítica e autocrítica”. Deste modo, é preciso traçar estratégias atreladas ao uso das TICs, mas que também favoreçam e dinamizem o processo de ensino e o trabalho do professor.

Em relação à segunda questão, o contato virtual ocorre, na maioria das vezes, entre o professor e os alunos. Uma das respostas explicita:

[...] Eles procuram muita coisa, tipo:
— Ah, professor, não consigo fazer essa pesquisa, dá uma dica e tal.
Assim, meia noite. [...] Eles mandam bastante coisa *inbox*. A gente tinha uns grupos no *Whatsapp* e tal, só que agora eu só meio que atendo *inbox* mesmo.
(P6)

Este relato expõe dois aspectos. Primeiramente, é evidenciado como a interação virtual entre alunos e professor ocorre: através do *Facebook* e do *Whatsapp*. Os alunos têm liberdade de enviar mensagens tanto para o *Whatsapp* quanto para o perfil do *Facebook*, espaços privados do professor. No entanto, esse relato evidencia também que os alunos acabam criando uma dependência deste contato, o que leva o professor a restringir os horários e os canais de comunicação sobre o conteúdo estudado.

Algumas escolas já incentivam o contato virtual através da criação de páginas em redes sociais e blogs para divulgação institucional. Estas páginas funcionam como elo entre escola, os alunos e comunidade para o compartilhamento de informações e divulgação de projetos e eventos, mas não de conteúdos e dúvidas sobre as disciplinas. Um dos professores relata que

[...] todos os eventos que acontecem, a gente tem um grupo, tem o *face* [...]. Além disso, tem um [...] grupo pedagógico que é publicado. Agora a supervisora fez um outro grupo e todas as informações são transmitidas através desse grupo né?! Todos os avisos, eventos. (P2)

Esse contato virtual tem, desse modo, seus prós e contras. Por um lado, a proximidade entre professor e aluno nas redes sociais oportuniza um estreitamento de relações que tem o potencial de permitir que o professor conheça seus alunos, descubra seus interesses e desenvolva a função de ser mais um parceiro do aluno do que um detentor do conhecimento. Isto é importante para nortear o planejamento do docente no aspecto de conhecimento do repertório do aluno, na perspectiva de valorizá-lo e ampliá-lo.

Apesar de não ter como foco a discussão de conteúdos específicos das disciplinas, esses espaços virtuais ampliam o contato e dão visibilidade às ações escolares. Isso facilita a comunicação entre esses agentes, otimizando ainda o tempo de ambos. Por outro lado, há o perigo do uso inadequado de informações que são pessoais. Este é um risco, acreditamos, de todos que utilizam tecnologia para contato virtual.

Vale chamar atenção para uma constatação de nosso trabalho. Partimos da premissa de que conhecer a tecnologia para uso pessoal é pré-requisito para pensar em sua utilização futura dentro do planejamento e da aplicação feita na sala de aula. Nesse aspecto, os dois grupos de participantes – estudantes de Letras e professores de Educação Básica – possuem perfil semelhante, já que apontaram utilizar esses recursos em seu dia a dia com facilidade. Vale salientar que esse não era o esperado por nós, já que no início da pesquisa, nossa hipótese era a de que os professores já formados há mais tempo, não teriam um contato tão próximo com as TICs. Constatamos, todavia, que os professores mais experientes, que participaram da pesquisa, também têm buscado sua familiaridade com recursos digitais.

No segundo eixo da pesquisa –A percepção da influência das tecnologias na vivência escolar e social dos alunos – a pergunta era: Que atitude você identificaria em sua sala de aula, que poderia confirmar que os alunos estão realmente conectados ao

mundo tecnológico? Sobre isso, um dos professores relata:

É, tecnologia, eles usam muito. As redes sociais é [...] o que eles interessam. *Youtube* pra ver as gravações. Agora, pra tirar informação, [...] pra fazer pesquisa são poucos alunos. (P1)

Através dessa fala percebemos que a professora confirma a presença da tecnologia no cotidiano escolar de seus alunos, mas chama atenção para o fato de os estudantes ainda não saberem utilizar a pesquisa na internet como um instrumento eficaz no processo de aprendizagem.

Cabe fazermos duas suposições sobre a utilização da expressão “tirar informação”. Se por um lado a fala da docente nos sugere que informação e conhecimento são sinônimos, por outro dá a entender que se trata de coisas diferentes. Tal observação foi ponderada anteriormente, no capítulo II deste trabalho, quando buscamos refletir como tornar essas informações disponíveis na rede em geradoras de conhecimento. Segundo Almeida (2009) as TICs

colocam ao nosso alcance uma infinidade de informações e dados, algo jamais sonhado, e que excede, em muito, as capacidades cognitivas individuais. Porém, essa gigantesca memória eletrônica a nossa disposição, especialmente na *World Wide Web*, a rede mundial de computadores, não é, por si só, garantia de construção ou acesso ao “conhecimento”. (ALMEIDA, 2009, p.11)

Portanto, não adianta apenas ter acesso aos inúmeros recursos digitais e, por conseguinte, a uma diversidade de informações. É preciso, principalmente, articulá-los no processo de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a uma ideia, anteriormente exposta neste trabalho, por Pellicer (1997). Segundo o autor, para o conhecimento se desenvolver, é necessário que as informações de se inter-relacionem, como em uma rede.

Obtivemos em nossas entrevistas dois depoimentos que têm como foco a utilização do celular no cotidiano dos alunos. Um dos participantes faz a seguinte observação sobre os alunos: “Esquece o caderno, mas não esquece o celular.” (P3). Uma fala de outro professor nos ajuda a compreender melhor essa situação, como pode ser visto a seguir:

É bem claro, na verdade [sobre a presença e utilização da tecnologia pelos alunos]. Primeira coisa, eles não tiram o celular da mão. O celular tá sempre perto assim. Se não tá na mão, tá na carteira, na mochila numa posição próxima, no estojo né?! Tá sempre perto deles. É, e todas as referências que eles têm de mundo hoje, elas vêm do celular. (P6)

Uma dúvida que paira é que, na verdade, não sabemos o que os alunos estão pesquisando. Contudo, a pesquisa Juventude Conectada (2014)³⁷ traz alguns apontamentos que ajudam a elucidar a preferência dos jovens no uso da tecnologia. O estudo revelou que as atividades realizadas na internet que mais atraem a juventude brasileira são aquelas ligadas à comunicação interpessoal, com 37,3%: acesso às redes sociais, conversas por mensagens instantâneas e troca de e-mails. Embora não seja o objetivo dessa pesquisa investigar o conteúdo acessado pelos alunos ou identificar de que forma eles encaram a tecnologia – como entretenimento ou instrumento de ensino – este também é um caminho possível para entender a relação entre as TICs e o processo educacional.

Considerando a presença cada vez mais expressiva dos celulares no cotidiano dos alunos, vale chamar atenção para como esses aparelhos estão influenciando os jovens. A pesquisa Juventude Conectada, baseada no estudo de Consuelo Yarto W.³⁸, apresenta ainda quatro fatores predominantes na construção da identidade dos usuários de telefones celulares. Segundo esse estudo, o celular: é um elemento que se integra à aparência visual; promove e possibilita desenvolver uma personalidade autônoma e independente; é um mediador do processo de construção do *self*³⁹; e é também um símbolo para a construção de identidades coletivas.

Dando continuidade às reflexões deste segundo eixo – A percepção da influência das tecnologias na vivência escolar e social dos alunos – outra questão levantada na entrevista buscou identificar se o professor crê que seus alunos possuem acesso às tecnologias. Anteriormente, alguns relatos nos ajudaram a confirmar a presença da tecnologia no cotidiano dos jovens. Entretanto, não podemos deixar de tratar desse fato com cautela. A fragilidade de acesso a esses recursos por parte dos alunos também é demonstrada pela fala de duas professoras:

Tem turma que num tem, mas a maioria tem tá?! A gente percebe que tem menino que num tem não acesso não, mas, mas a maioria tem. (P3)

A maioria. Eles costumam falar é que não tem internet em casa. (P1)

³⁷ A pesquisa é idealizada pela Fundação Telefônica e realizada em parceria com o IBOPE Inteligência, com o Instituto Paulo Montenegro e com a Escola do Futuro, da USP. Ela tem como objetivo entender oportunidades, transformações e tendências do comportamento jovem na era digital, a partir de quatro eixos de investigação: educação, ativismo, empreendedorismo e comportamento.

³⁸ Doutora em Estudos Humanísticos com concentração em Comunicação e Estudos Culturais. Graduada pelo Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey. É Professora de cátedra do Departamento de Comunicação e investigadora associada do Centro de Investigação e Comunicação da mesma instituição.

³⁹ Referindo-se ao processo de construção da identidade do sujeito.

Esses relatos expõem a vulnerabilidade da questão, ainda presente no nosso meio social, já que nem todos os alunos possuem acesso aos recursos tecnológicos e à própria internet atualmente. Segundo dados da pesquisa Juventude Conectada o crescimento tem ocorrido, mas há ainda um longo caminho a percorrer, pois 60% das residências brasileiras ainda não têm acesso à internet. O celular é o equipamento mais utilizado para acesso à internet pelos jovens, segundo 71% dos respondentes da pesquisa, seguido do computador portátil e de mesa com 62% e 51% respectivamente⁴⁰.

Ao indagar sobre a proibição do celular na escola uma professora responde que “[...] algumas vezes eles levam celular pra sala de aula. Embora seja proibido aqui na escola, sempre tem alguém que leva e que a gente percebe que mexe na bolsa, mexe no celular”. (P2) Outro professor completa sobre a proibição que se estende para o uso da internet *Wi-Fi*. Segundo ele “até pouco tempo sim [os alunos tinham acesso], só que agora foi vetado, porque eles estavam usando pra outras coisas e o colégio não criou um sistema de senhas... e aí ele foi vetado agora”. (P6) Nesse ínterim, cabe ressaltar que o fato de algumas escolas proibirem o uso de celular e da internet não impede a sua utilização nesse espaço, mas evidencia um aspecto importante: a dificuldade de controle sobre o uso. Sobre isso a professora aponta que

isso é extremamente complicado. Primeiro [aponta para uma mensagem que está escrita no quadro na qual informa a proibição do uso de celular na escola]. É extremamente complicado aluno com celular na escola. Ainda mais a adolescência hoje como está. Então, eu evito ao máximo o aluno ter que usar celular pra qualquer coisa. (P1)

Por outro lado, a fala a seguir traz uma nova perspectiva sobre a possibilidade de aplicação dessa ferramenta pelos alunos:

[...] a gente já sabe os alunos que têm internet independente do Wi-Fi e, geralmente quando a gente precisa de uma pesquisa dessa no meio da sala de aula, os alunos fazem e os alunos em volta acompanham, mas são muitos alunos, então não atrapalha muito o andamento não. (P6)

Em fevereiro de 2015 uma proposta de lei, a PL 104/15 que sugere a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e *tablets*, nas salas de aula da Educação Básica e Superior de todo o país foi colocada em pauta. Mesmo que – até o

⁴⁰ A título de esclarecimento, os participantes podiam marcar mais de uma resposta em cada uma das questões. Assim, o mesmo indivíduo que indicou o acesso à internet pelo celular como atividade mais utilizada, pode fazê-lo pelo computador portátil e de mesa.

presente momento, março de 2017 – o projeto ainda não tenha sido apreciado e finalizado, essa proposta reacendeu uma discussão importante.

Ainda sem base legal que fundamente a proibição, muitas escolas têm optado por proibir ou evitar o uso desses equipamentos eletrônicos alegando diversos fatores como motivadores: dificuldade de controle, dispersão dos alunos, uso indevido durante as aulas etc.

Se tomarmos como base as Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel⁴¹, documento elaborado e divulgado pela Unesco, percebemos como a PL 104/15 segue na contramão do nosso contexto atual de educação. Por meio de uma série de exemplos e estudos de caso, o documento apresenta diversos benefícios particulares que a aprendizagem móvel possibilita, como: expandir o alcance e a equidade da educação; permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; e apoiar a aprendizagem fora da sala de aula. A nossa pesquisa visa justamente demonstrar como o uso desses recursos tecnológicos e outros mais pode contribuir para o ensino como um todo, com um foco para a viabilidade do uso das TICs para o exercício e a melhoria da interpretação de textos literários.

Os dados coletados também focam a estrutura da escola e o apoio que a mesma dedica aos professores. Este é o nosso terceiro eixo da pesquisa – A relação entre as estratégias de ensino e a infraestrutura e apoio da escola. Para isso foi perguntado que instrumentos e recursos a escola disponibiliza para apoio às aulas.

Nesse aspecto, todas as escolas participantes desta pesquisa possuem *Datashow*, televisão e também internet para uso. Essa última, atualmente, apenas para os professores. Em relação ao acesso e à utilização dos demais equipamentos tecnológicos que a escola possui, um professor relata: “[...] a gente não tá conseguindo trabalhar tanto. Por exemplo, ele entra no site... beleza, tranquilo, mas não consegue, muitas vezes, rodar um vídeo”. (P6)

Todas as discussões feitas até aqui caem por terra se aspectos como estes não forem sanados: equipamentos precisam estar funcionando de forma adequada;

⁴¹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2017.

necessitamos de acesso à internet em toda escola; e, principalmente, de uma rede elétrica atualizada.

Em outro relato, uma professora aponta a burocracia para o uso da sala de informática. A escola conta com o espaço físico e equipamentos que possibilitam o trabalho com as tecnologias, contudo, permanece trancada e subutilizada.

Tem a sala de informática. Só que é o seguinte: tem uma burocracia pra se usar. Não é simplesmente a escola quer e ponto. Não. Tem que ter um técnico responsável pra ficar lá pra acessar. O professor é que dá aula, mas tem que ter esse técnico. Ele tem que vir de Ponte Nova [Referindo-se a uma cidade a quarenta e oito km de distância de Viçosa]. [...] Tem que ser essa pessoa específica e aí vem aquele problema. Você sabe que material tecnológico, qualquer máquina, se ela fica um tempo sem funcionar. Ela começa a dar problema [...] aí já começa a não funcionar [...] Então, não é que a escola não queira. Na verdade, é porque tem essa burocracia. Tem que se passar por ela e aí não se consegue essa pessoa. Não tendo essa pessoa, não se pode trabalhar. (P1)

Isso é responsabilidade do governo federal, estadual e municipal que deveriam priorizar a educação e não apenas “ganhar” votos ao adquirir muitos computadores e outros equipamentos e deixá-los estragarem nas escolas.

Esse relato expõe a contradição que ainda faz parte das políticas educacionais brasileiras. Se é verdade, como relata a professora, que a burocracia “emperra” o uso das TICs na escola, existe outra vertente que está tentando incentivar e implantar esses recursos nas escolas.

É o caso, por exemplo, do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que objetiva promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados e municípios deveriam garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Esses impasses ainda permeiam o cotidiano escolar.

Os dados coletados nesta pesquisa nos mostram que todas as escolas participantes possuem *Datashow*, televisão e também internet para uso apenas dos professores, como mencionado anteriormente. Observando os dados técnicos do Censo Escolar 2015⁴², em âmbito nacional, dentre os equipamentos disponíveis, 75% das escolas públicas possuem aparelho de DVD e 79% de televisão, 30% retroprojetor e

⁴²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2016

59% internet. Já entre as escolas privadas, 92% possuem aparelho de DVD, 94% televisão, 37% retroprojektor e 91% internet⁴³.

O uso desses equipamentos no cotidiano escolar exige mudanças profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões, desde o âmbito da infraestrutura, passando pelo projeto político pedagógico até a capacitação docente. Deste modo, a aplicação dessas ferramentas só ocorre de forma adequada quando todos os atores envolvidos estão integrados e os obstáculos são ultrapassados. Sabemos que ainda há um longo e complexo percurso a ser trilhado, mas esse é um caminho sem volta, tendo em vista a presença, cada vez maior, da tecnologia em nosso dia a dia. Portanto, impedir a utilização desses recursos digitais no espaço escolar é só retardar mudanças que já estão em curso.

Outra preocupação de nossa entrevista foi conhecer mais sobre o planejamento do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Por isso, em nosso quarto eixo – O planejamento das aulas – perguntamos:

- quais as ferramentas ele mais utiliza em sua prática e na preparação de suas aulas;
- onde e como prepara suas aulas;
- e, principalmente, como são propostas as atividades de leitura de textos literários.

Dentre as ferramentas utilizadas no preparo das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, incluindo o texto literário, o uso do livro didático é predominante como orientador da prática, como observado a seguir:

Eu aproveito, por exemplo, quando eu tô estudando conto popular, aí pego um autor, aí pego um conto mais conhecido né?! Coloco numa folha impressa, faço cópia pra todo mundo e coloco uns exercícios interpretativos. Dessa forma eu trabalho o livro didático e complemento. (P2)

Eu uso muito livro [...] de Literatura mesmo, impresso, pra ilustrar a aula e uso muito recursos visuais: imagens, fotografias, pinturas, intervenções artísticas. (P5)

Esperava-se que as tecnologias aparecessem como os principais instrumentos citados. No entanto, o livro didático, taxado como obsoleto, é ainda o suporte mais

⁴³O total de escolas pesquisadas pelo Censo Escolar 2015 é de 183.487. Correspondendo 146.718 a escolas públicas e 36.769 a escolas privadas.

utilizado e divulgado. Muitas edições desse material, por exemplo, têm acompanhado os avanços tecnológicos e sugerido links indicando outras fontes de conteúdo da internet, para valorizar e enriquecer o conteúdo estudado.

Para Santos e Carneiro (2006, p. 206), o docente “deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias”. Assim, percebemos um ligeiro movimento em relação à mudança de função do livro didático.

Mais uma vez reforçamos que o livro – suporte de ensino-aprendizagem – tal como a tecnologia precisa ser utilizado de forma adequada, a ser complementada quando necessário pelo professor. Por conseguinte, reafirmamos aqui a necessária qualificação e formação competente do profissional de Letras.

Ainda em se tratando ao planejamento das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, os professores relataram que fazem pesquisas em sites e materiais aleatórios, a depender do conteúdo buscado:

[...] eu entro em muitos sites, mas eu não sei te falar. Eu vou entrando. Às vezes eu procuro o texto de um autor, aí eu acho o texto, mas eu nem sei, nem observo o site que entrei...é aleatoriamente mesmo. (P2)

Isso confirma que, apesar de utilizar a tecnologia para pesquisa, o professor ainda não criou vínculo com nenhum site ou portal específico, como aqueles exemplificados e analisados no capítulo III. O professor, por diversos fatores, desconhece um vasto conteúdo à sua disposição. Vale ressaltar que o professor está em formação contínua e, por isso, não podemos desvincular prática pedagógica da pesquisa constante, seja ela teórica ou em busca de metodologias e inovações.

Sobre a pesquisa na internet, ainda enfrentamos o desafio de saber se os sites são confiáveis ou não. Um professor relata:

tem coisas bem úteis, mas eu tenho um grande problema com esses portais, às vezes, na questão de conteúdo. Porque eu peço muito pesquisa *pra casa*. [...] E vêm com muitos erros [...] Não erros do conteúdo, que atrapalha realmente o conteúdo, mas às vezes ele vem com uma abordagem muito antiga ainda da Gramática. [...] Então, até por algum tempo eu comecei a dar dicas. [...] Eu fazia a pesquisa antes em casa, pra ver quais eram os sites que [...] tavam com a gramática melhorzinha e falava assim: _Ó, tentem pegar pesquisa desse, desse ou desse site. (P6)

Para solucionar, em parte, esse problema que, de fato, ocorre sugerimos que os professores utilizem os sites pedagógicos, como apresentados no capítulo III. Essa sugestão, inclusive, orienta o professor quando solicita ao aluno para fazer pesquisas. Ou seja, não basta apenas buscar informações aleatórias e superficiais, é preciso ensinar as relações e diálogos das informações disponíveis na rede, transformando-as em conhecimento.

Do mesmo modo que a internet possibilita o acesso a inúmeras informações, não há a garantia de que elas sejam realmente confiáveis. Segundo Braga e Moraes (2009, p.612-613), “algumas ferramentas, como o Google, estipulam como método de ordenação das listas de endereços o número de referências encontrado em outros sites”. Já outras “exploram a ordem de apresentação dos endereços como uma forma de promover sites por razões meramente comerciais”. É preciso que o aluno seja orientado pelos professores que, a priori, deveriam já ter feito a seleção, para poder fazer escolhas.

Segundo um dos professores

quando tem alguém pra orientar, eles pesquisam direitinho. O problema é realmente quando eles vão pra casa, geralmente o pai tá trabalhando e tal e eles fazem uma pesquisa bem avulsa, mas quando tem alguém perto ali, fala assim:

— Ó, pesquisa isso aqui, tal...

Aí eles dão muita conta. É, e assim, uma aula que eu cheguei a dar várias vezes já, pra várias turmas diferentes é uma aula de como pesquisar na internet, né?! Assim, por mais que seja na *Wikipédia*, ensinando como você [...] abre os links, pega os links que mais interessam, deixar abertas, pegar as informações mais importantes [...]. (P6)

O domínio da ferramenta não garante que os alunos saibam a forma mais adequada de utilização, como já foi dito. Desse modo, o discente precisa da orientação do professor para aprender a pesquisar. O docente, por sua vez, precisa ser bem formado e estar disposto a trabalhar em parceria com o aluno e aprender junto do estudante quando necessário.

Em busca de conhecer o contexto no qual o professor estava inserido e, a partir dele, propor outras estratégias para o ensino de literatura, foi perguntado: Existem projetos de leitura literária na escola na qual você leciona? (oficina de leitura, gincanas etc.) Como são desenvolvidos? Você desenvolve projetos independentes em suas turmas? Se sim, descreva-os.

Percebemos que as metodologias mencionadas não colocam o texto literário como centro das atividades. Nota-se com isso, a preocupação em como fazer, mas sem

aprofundar e explicitar os objetivos que, por sua vez, desencadeiam o processo de ensino-aprendizagem. Isso, mais uma vez, nos leva a evidenciar que trabalhar os textos literários em sala de aula é apresentar e explicar as estratégias de leitura que o discurso literário demanda: ambiguidade, entonação, construções metafóricas, diálogos intertextuais, articulações entre realidade e ficção, dentre outros.

As escolas pesquisadas têm tentado implantar projetos extra classe que envolvem a leitura. Assim, procuramos saber como são elaborados e desenvolvidos esses projetos. Um mesmo projeto é desenvolvido no Ensino Fundamental II em 3 das 4 escolas nas quais os professores entrevistados trabalham, sendo estas as escolas públicas.

Nesse projeto de leitura, o aluno seleciona e leva para casa um livro por semana. Ao término desse período, um resumo é entregue ou uma atividade curta é proposta. Posteriormente, um novo livro é escolhido sem interferência do professor. As atividades principais que envolvem esse projeto são resumos e perguntas meramente mecânicas, como “Quem é o autor? Quem são os personagens? Acreditamos, no entanto, que esse projeto não leva em consideração o estudo crítico do texto literário, nem mesmo considera a utilização das TICs como instrumentos pedagógicos.

Se ponderarmos sobre a quantidade de livros selecionados, lidos e resumidos pelos alunos teríamos um resultado animador e poderíamos supor que a prática da leitura está presente na escola. Contudo, cabe-nos fazer algumas reflexões: a entrega de um resumo pode ser garantidora de que os alunos realmente leram o livro da semana? Até que ponto a produção de um resumo ou a entrega de uma pequena atividade com perguntas sobre o nome do autor, personagens principais e temática central pode contribuir para a formação de leitores?

Esses projetos de leitura que promovem atividades obsoletas, acreditamos, não formam leitores, nem reforçam o diálogo com outras mídias. Como contra-argumento, a resposta a seguir nos ajuda a reconhecer outras estratégias de leitura elucidando um percurso diferente em busca da formação dos alunos para a leitura:

Eu separo os livros, as obras literárias que a gente vai trabalhar em seminários. Sendo que o primeiro seminário, ele é um contexto de produção da obra, tanto do autor quanto da produção mesmo – até porque meu mestrado é Literatura, então eu tenho um pouquinho dessa formação. Depois a gente faz um trabalho de contexto da narrativa né?! Porque a gente trabalha como os contextos históricos podem tá dialogando com essa narrativa.

Depois o terceiro encontro é uma parte mais estruturalista. A gente trabalha, por exemplo, qual o enredo principal, os enredos secundários, personagem principal, personagem secundário, o tempo, o espaço e como que isso tudo foi utilizado pelo narrador pra contar a história. (P6)

Esse relato expõe um caminho possível para a formação de leitores, já que considera o texto literário em todas as suas dimensões: contexto de produção, da narrativa e do texto em si. A nossa pesquisa leva-nos justamente a compreender que a prática da leitura exige uma metodologia que considere diferentes aspectos e, por isso, vai exigir um mergulho do leitor no texto. Esse mergulho, cremos, precisa da mediação do professor de Língua Portuguesa e Literatura.

Historicamente, a literatura no Ensino Fundamental tem sido apresentada e trabalhada com o enfoque na interpretação do texto, buscando a compreensão e as “mensagens corretas” a partir de atividades com perguntas diretas sobre o texto. No Ensino Médio, a orientação centra-se nos estilos literários, de acordo com a cronologia, autores e períodos literários, ou seja, a base historiográfica. Daí, no nosso último eixo da entrevista – A abordagem das aulas de Língua Portuguesa e Literatura: historiografia ou exercício de leitura de textos literários – foi feita a seguinte pergunta: Sabendo que a Literatura está inserida na disciplina de Língua Portuguesa e tem sido estudada através de dois princípios – historiografia literária e prática da leitura – qual delas norteia a sua prática pedagógica? Exemplifique.

Os professores responderam que orientam seus trabalhos numa mescla entre o ensino historiográfico e a prática da leitura. Muitos deles, até mesmo, apontaram que a escolha por uma determinada estratégia para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura vai depender da sala de aula e do conteúdo a ser ensinado.

O seguinte docente expõe:

Eu acredito que seja uma mescla das duas. Dependendo inclusive do ano que é trabalhado, porque o sexto ano, falar com ele sobre o autor eu acho que não é um...não é muito atrativo pra eles. [...] No oitavo, no sétimo eu até já começo a trabalhar o autor, a falar, porque eles têm que trabalhar biografia né?! Mas também não exijo muito não. No oitavo, aí, eu já começo a falar um pouquinho mais. (P1)

Essa fala traz dois aspectos importantes. O primeiro deles concerne à visão de que o ensino precisa ser atrativo aos alunos. O segundo, por sua vez, ajuda-nos a confirmar que existe Literatura no Ensino Fundamental, embora em alguns momentos da entrevista tenhamos ouvido comentários contrários.

Em se tratando do primeiro ponto, há nesse discurso um pensamento corrente que diz respeito à vida escolar de um modo geral, de que o ensino deveria ser atrativo, prazeroso e, até mesmo, em muitos casos, facilitado. Ora, estudar para crescer no conhecimento e na formação humana é um ato que requer esforço. Em se tratando da literatura, então, esse esforço é parte inerente do exercício de leitura. Seja pelo tempo que esta prática demanda – que a geração atual pelo seu imediatismo não consegue, em grande parte, entender –, seja pelo conteúdo que ela trabalha.

Conforme já nos disse Leyla Perrone Moisés (2016, p.37) no artigo *A literatura na cultura contemporânea*: “Uma obra literária é um texto que faz pensar e sentir de modo mais profundo e duradouro e que, por isso, tem de ser lido mais vagorosamente, e mesmo relido”. E ainda acrescenta: “A literatura é, assim, um dos poucos exercícios de liberdade que ainda nos restam”.

Já no que diz respeito à crença de muitos de que não existe literatura no Ensino Fundamental, desmistificamos tal fato. Isso porque nosso entrevistado descreve a forma como trabalha a Literatura em determinados anos do Ensino Fundamental. Ele confirma o contato do aluno com o texto em sala de aula, trabalhando a biografia e o texto propriamente dito.

Dessa forma, ressignificamos o ensino da Língua Portuguesa e Literatura colocando a linguagem em seus diferentes contextos e discursos, como centro da formação do estudante brasileiro. Acreditamos, portanto, que embora não seja unânime, como as respostas a esse último eixo apontaram, ensinar literatura é priorizar a leitura de textos literários e suas estratégias na sala de aula. Tal prática didática não exclui, de forma alguma, as informações históricas, biográficas e contextuais dos textos estudados. Esse dado corrobora uma das hipóteses que também nortearam nossa pesquisa de que, ao contrário do que prescreve a sistematização curricular, a literatura está presente desde os anos iniciais de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da pesquisa, que teve origem com inquietações durante o período de estágio da graduação, prosseguiu no trabalho de conclusão de curso e ampliou-se nessa dissertação, buscou a relação entre o ensino de Literatura e o uso de tecnologias como

instrumentos pedagógicos. Procuramos responder se é possível pensar a Literatura em um processo de ensino-aprendizagem mais amplo. Para isso, traçamos um percurso da relação entre Escola e Literatura pontuando questões como: o processo de democratização da escola; o perfil do aluno na Era Digital; inovações tecnológicas no meio escolar; e possibilidades de práticas pedagógicas para aperfeiçoar o ensino da Literatura na escola.

Ao indagar se é possível dar destaque à Literatura diante de uma geração imersa em um contexto tecnológico, no qual se explora cada vez mais a imediatividade nos deparamos com diversos desafios: o papel fundamental do professor na formação de leitores; as dificuldades de infraestrutura das escolas brasileiras; as metodologias atualmente ineficazes no ensino de Literatura; o uso do instrumento tecnológico como recurso pedagógico; entre outros.

Embora com todos os desafios colocados, destacamos e reafirmamos os valores básicos que regem a literatura, que conforme Perrone-Moisés (2016) são caracterizados:

o exercício da linguagem de modo livre e consciente; a criação de um mundo paralelo como desvendamento e crítica da realidade; a expressão de pensamentos e sentimentos que não são apenas individuais, mas reconhecíveis por outros homens como correspondentes mais exatos aos seus; a capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.35)

Estes princípios servem como base na relação Literatura e Escola e devem nortear o ensino de Literatura buscando a formação do leitor crítico e consciente, inserindo nesse jogo as ferramentas tecnológicas que o mundo contemporâneo dispõe.

Portanto, este trabalho apontou diversos aspectos que mostram a complexidade do cenário que vivenciamos no tocante à relação Educação e Tecnologia. A opção por uma pesquisa com essa temática busca demonstrar a importância da literatura na formação do cidadão, que tenha a escola como espaço privilegiado. Sabemos que o resultado tem sido ineficaz até então, pois afasta o aluno da arte literária como elemento cultural. No entanto, pensar as tecnologias como instrumentos de otimização desta disciplina, na sala de aula, e como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem pode favorecer a prática de leitura de textos literários na formação humana.

Foi importante conhecer os agentes da pesquisa – estudantes de licenciatura em Letras da UFV e professores de Língua Portuguesa e Literatura de escolas públicas e

privadas do município de Viçosa (MG)–, pois eles são os principais responsáveis nesta intersecção entre Literatura e Tecnologia. Ambos os grupos vão se transformando continuamente, considerando a presença da tecnologia no seu cotidiano. Além disso, foi possível perceber que os dois lados ainda estão em um caminho de adaptação e desenvolvimento, já que tudo é muito novo para todos, como pudemos verificar pelos relatos dos participantes. Entretanto, é um caminho sem volta.

Acreditamos que o exercício da leitura de textos literários requer práticas específicas e que devem ser sistematizadas e ensinadas como técnicas básicas. Contrapondo a tendência atual do ensino de Língua Portuguesa que, simplesmente, apresenta o texto literário sem orientação, pressupondo que o aluno já tem conhecimento e prática de leitura.

Assim, problematizamos como o uso das TICs pode ser pensado atualmente e sinalizamos para algumas possibilidades de uso desses recursos nas práticas pedagógicas para aperfeiçoar o ensino da Literatura. Elaboramos, por conseguinte, três roteiros didáticos a partir dos critérios: oralidade, intertextualidade e temática.

Por fim, constatamos que, seja no uso da tecnologia seja na prática de leitura, o papel do docente é ainda mais importante. Seu planejamento e pesquisa precisam ser constantes. Por isso, consideramos a necessidade de atenção e investimento na formação inicial, continuada e também pessoal desse profissional.

O título desta dissertação nos provoca à reflexão sobre a relação fundamental entre Literatura e Tecnologia. E, portanto, coloca como foco a figura do docente, como responsável pelo diálogo entre esses dois tópicos na formação do leitor de textos literários.

Ao finalizar esse trabalho compreendemos que nosso percurso teórico, investigativo, reflexivo e de construção pedagógica foi pequeno diante da complexidade da temática proposta e, por isso, vemos a importância de estudos futuros que possam aprofundar a temática iniciada com essa dissertação.

Percebemos, por exemplo, que a investigação sobre a utilização das TICs no ensino colocou em evidência inúmeras fragilidades do processo de ensino-aprendizagem, como a necessidade de diálogo em sala de aula, a construção coletiva de

saberes e a pesquisa e planejamento constantes do professor. Aspectos indispensáveis para reflexão com ou sem o uso da tecnologia.

Constatamos também que, em nosso grupo pesquisado, os recursos tecnológicos estão sendo cada vez mais utilizados no cotidiano dos participantes. Isso sugere que uma abordagem que integre as ferramentas tecnológicas no planejamento e prática do professor de Língua Portuguesa e Literatura é um caminho não só viável, mas inevitável e que as possibilidades estão emergindo. Assim, como a utilização adequada de quaisquer recursos e estratégias didáticas vai depender sempre da articulação entre a escola, o professor e as metodologias de ensino.

Ter acesso à Literatura e formar-se como leitor é um direito do aluno, como nos aponta Candido (1995). Lendo, nos posicionamos no mundo, construímos nossa consciência crítica e formamos nossa identidade. Com isso, o comprometimento da escola com a formação de leitores passa a ser determinante para uma formação escolar adequada.

Traçamos, nesta pesquisa, um percurso da relação entre Escola e Literatura reafirmando a necessidade de que a prática da leitura de textos literários esteja presente na sala de aula desde os anos iniciais de formação do aluno. Acreditamos que formar leitores literários não é tarefa fácil. Do mesmo modo, vemos a necessidade emergente de encarar esse desafio, em busca de garantir que a leitura seja uma prática social e habitual dos alunos.

Finalmente, vale dizer que a tecnologia não suplantará os encantos que a literatura provoca. Daí, finalizamos este trabalho nas palavras de Manoel de Barros⁴⁴:

9

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.*

*A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.*

⁴⁴ Retirado do livro: BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. 3ªed. Rio de Janeiro: Record, 2014, p.53.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006. (Paradidáticos, série Cultura, coordenação de José Luís C. T. Ceccantini).
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALLAN, Luciana. *Escola.com: Como as Novas Tecnologias Estão Transformando a Educação na Prática*. São Paulo: Novo Século Editora, 2015.
- ALMEIDA, M. E. B. de. *Informática e formação de professores. Coleção Informática para a mudança na Educação*. ProInfo: Programa Nacional de Informática na Educação, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. Brasília: USP/Estação Palavra, 2000.
- ALTOÉ, Anair; FUGIMOTO, Sonia Maria Andreto. *Computador na educação e os desafios educacionais*. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9ª. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.
- ARQUETE, D. A. R. *Ensino-aprendizagem de cinética de processos bioquímicos mediado por computador. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa: UFV, 158p, 2003,*
- AZEVEDO, Adriana Barroso de. *Narrativas digitais e uso de tecnologias na educação básica*. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 7ª Ed, UFMT, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/C4T_NARRATIVAS-DIGITAIS-E-USO-DE-TECNOLOGIAS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf>. Acesso em: 20 de ago 2016.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BEM, Daiane Madalena de. *Dificuldades de leitura: professor e aluno no ensino fundamental*. 2009. 205 f. *Monografia*(Língua e Literatura com ênfase nos gêneros do discurso) - Universidade Do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D7E.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2014.

BRAGA, Denise Bértoli; MORAES, Marcio Antônio de. *Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola*. Tubarão: Linguagem em (dis)curso, vol.9, nº.3 Set./Dez. 2009.

BRASIL.Ministérioda Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/*Censo Escolar 2015*. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.*Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Acesso em: 21 de jul. 2016.

BRASIL. *Projeto de Lei N.104/15*, de 2015. (do Senado Federal). Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior.Situação: Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945492>> . Acesso em: 13 de jul de 2016.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. *Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor*. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera MariaTietzmann. (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. SãoPaulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.

_____. O direito à Literatura. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em:<<http://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 12 de mai. 2014.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. *20% a distância e agora?* Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. 1º ed. 1945. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. 1917. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.

COMPAGNON, A. O Demônio da Teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes. 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. *Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *TICs e educação*, 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html>> Acesso em: 13 out.

2016.

DIÁLOGOS COM A GERAÇÃO Z. *Fronteiras Educação: linguagem e produção de sentido*. *Fronteiras do pensamento*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, Ano 3. v.1. p. 1-26. 2012.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da Anpoll*. v. 1, n. 33, 2012.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Tradução Mauro Gama.- São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Instituto Pró-Livro. 2015. 4ª ed. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em 10 de julho de 2016.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos Pedagogia Universitária*. Universidade de São Paulo, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. 1982, p.51-62. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, P. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011.

LLOSA, Maria Vargas. *Elogio da leitura*. Tradução de Laurry Fernandes. –1.ed.— Santos, SP: Editora Simonsen, 2015.

MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos – escolas, leitura e literatura. In: MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*.-Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGNANI, M. do R. M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 16 ed. São Paulo. Brasiliense, 1993.

MORAN, José. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, 1995.

_____. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, José. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Papirus, 21^a ed, 2013.

NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do Cogeime – Ano 19 – n. 36 – janeiro/junho 2010* Disponível em: < <http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo01.pdf>>. Acesso em 15 de jul. de 2014.

NONATO, Murillo Nascimento; PIMENTA, Thaís Ariane Ferreira; PEREIRA, Francis José. Geração Z: Os Desafios da Mídia Tradicional. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 14, 2012, Recife. *Anais...* [recurso eletrônico]. São Paulo: Intercom, 2012. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1349-1.pdf>>. Acesso em 15 de jul. 2015.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de; MATZENBACHER, Tatiana. A experiência estética da leitura. *Revista Entrelinhas*, ano IV, n. 2, jul/dez 2007.

PELLICER, Esther Gispert. La Mod a tecnológica en la educación: peligros de un espejismo. In: *Revista de Medios y Educación*. N. 9,p. 81- 92, 1997. Disponível em: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.html>.

PEREIRA, O. A. Pedagogia de Projetos. *Revista de pesquisa científica*– Fatea. Janus, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*(MCB University Press) Vol. 9, N. 5, 2001.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. de. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, *Anais...*, 2007, Curitiba. ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

ROBERTS, G. Technology and learning expectations of the Net generation. In: OBLINGER, D. & OBLINGER, J. (Org.). *Educating the Net Generation*. Educause. 2005. p. 1-7. Disponível: <<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101c.pdf>>. Acesso em 26 de mai. de 2015.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: *Contexto e Educação: Ano 21*. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 2. ed., Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLEDO, P.B.F.; ALBUQUERQUE, R. A. F.;MAGALHÃES, A.R. de. O comportamento da Geração Z e a influência nas atitudes dos professores. In: *IX SEGeT-Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. 2012. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos12/38516548.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. 2016.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria ElisabeteBrisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Tecnologias na Educação: ensinando e*

aprendendo com as TIC. Guia do cursista. 2.ed. – Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

UNESCO. *Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel*. Brasília: UNESCO, 2014. 45 p. UNESCO (2014). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: Perspectivas para o ensino de Literatura*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. Antares, 1984.

_____. *Literatura e Educação: a formação do sujeito*. In: KHÉDE, Sônia Salomão. *Os contrapontos da Literatura* (arte, ciência e filosofia). Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Pelo avesso: a leitura e o leitor*. *Letras*, n.44, p.185-196, Curitiba: UFPR, 1995.

_____. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. In: _____.(Org.) *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola. 2002.

_____. *A experiência da leitura*. Ed. Loyola, 2004.

ZAGO, Nadir et al. *Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAPEAR. DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/zapear>>. Acesso em: 16 de out. 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. Editora Ática, São Paulo, SP, 1989.

_____. *Leitura literária e outras leituras*. In: BATISTA, Antônio Augusto. (Org.) *Leitura-práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O papel da literatura na escola. Universidade de São Paulo. São Paulo: *Via Atlântica*, n. 14, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em 10 de julho de 2016.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática. 5ª Ed. 2004.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura*. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs). *Leitura literária: a mediação escolar*.

ANEXOS**ANEXO A****Fragmento do livro do desassossego**

Tenho uma espécie de dever de sonhar sempre, pois, não sendo mais, nem querendo ser mais, que um espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espetáculo que posso. Assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, palco falso, cenário antigo, sonho criado entre jogos de luzes brandas e músicas invisíveis. (PESSOA, 1989, p.232)

PESSOA, Fernando. Livro do desassossego. Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

ANEXO B**Uma Galinha**

Clarice Lispector

Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Foi, pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto voo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço. Um instante ainda vacilou — o tempo da cozinheira dar um grito — e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro voo desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé.

A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa, lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar, vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da galinha: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta, hesitante e trêmula, escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado a telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua.

Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar, sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era

um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa o grito de conquista havia soado.

Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava, muda, concentrada. Às vezes, na fuga, pairava ofegante num beiral de telhado e enquanto o rapaz galgava outros com dificuldade tinha tempo de se refazer por um momento. E então parecia tão livre.

Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um galo em fuga. Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser? A galinha é um ser. É verdade que não se poderia contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o galo crê na sua crista. Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.

Afinal, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a. Entre gritos e penas, ela foi presa. Em seguida carregada em triunfo por uma asa através das telhas e pousada no chão da cozinha com certa violência. Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em cacarejos roucos e indecisos. Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o ovo e assim ficou, respirando, abotoando e desabotoando os olhos. Seu coração, tão pequeno num prato, solejava e abaixava as penas, enchendo de tepidez aquilo que nunca passaria de um ovo. Só a menina estava perto e assistiu a tudo estarecida. Mal porém conseguiu desvencilhar-se do acontecimento, despregou-se do chão e saiu aos gritos:

— Mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo! Ela quer o nosso bem!

Todos correram de novo à cozinha e rodearam mudos a jovem parturiente. Esquentando seu filho, esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha. O que não sugeria nenhum sentimento especial. O pai, a mãe e a filha olhavam já há algum

tempo, sem propriamente um pensamento qualquer. Nunca ninguém acariciou uma cabeça de galinha. O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão:

— Se você mandar matar esta galinha nunca mais comerei galinha na minha vida!

— Eu também! Jurou a menina com ardor. A mãe, cansada, deu de ombros.

Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a galinha passou a morar com a família. A menina, de volta do colégio, jogava a pasta longe sem interromper a corrida para a cozinha. O pai de vez em quando ainda se lembrava: "E dizer que a obriguei a correr naquele estado!" A galinha tornara-se a rainha da casa. Todos, menos ela, o sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto.

Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícius da grande fuga — e circulava pelo ladrilho, o corpo avançando atrás da cabeça, pausado como num campo, embora a pequena cabeça a traísse: mexendo-se rápida e vibrátil, com o velho susto de sua espécie já mecanizado.

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a galinha que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria, mas ficaria muito mais contente. Embora nem nesses instantes a expressão de sua vazia cabeça se alterasse. Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho — era uma cabeça de galinha, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos.

Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos.

LISPECTOR, C. Uma galinha. In: LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ANEXO C

Milionário do Sonho

É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho

É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho

É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade

Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade

Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado

E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer

Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara, o mundo que eu disponho agora foi criado
por mim
Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho

Ali vem um policial que já me viu na tv espalhar minha moral
Veio se arrepender de ter me tratado mal
Chegou pra mim sem aquela cara de mau: Fala, mano, abraça, mano
Irmãos da comunidade, sonhadores e iguais, sei do que estou falando
Há um véu entre as classes, entre as casas, entre os bancos
Há um véu, uma cortina, um espanto que, para atravessar, só rasgando
Atravessando a parede, a invisível parede, apareço no palácio, na tela, na janela da
celebridade, mas minha palavra não sou só eu, minha palavra é a cidade
Mundão redondo, capão redondo, coração redondo na ciranda da solidariedade
A rua é noiz, cumpadi
Quem vê só um lado do mundo só sabe uma parte da verdade
Inventando o que somos, minha mão no jogo eu ponho, vivo do que componho, sou
milionário do sonho
Vou tirar onda, peguei no rabo da palavra e fui com ela, peguei na cauda da estrela dela
A palavra abre portas, cê tem noção?
É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave
É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um soldado da paz armado de
pensamentos, é como uma saída, um portal, um instrumento
No tapete da palavra chego rápido, falado, proferido na velocidade do vento, escute
meus argumentos
São palavras de ouro, mas são palavras de rua
Fique atento
Tendo um cabelo tão bom, cheio de cacho em movimento, cheio de armação,
emaranhado, crespura e bom comportamento, grito bem alto, sim? Qual foi o idiota que
concluiu que meu cabelo é ruim? qual foi o otário equivocados que decidiu estar errado o
meu cabelo enrolado? ruim pra quê? ruim pra quem?

Infeliz do povo que não sabe de onde vem

Pequeno é o povo que não se ama, o povo que tem na grandeza da mistura o preto, o índio, o branco, a farra das culturas

Pobre do povo que, sem estrutura, acaba crendo na loucura de ter que ser outro para ser alguém

Não vem que não tem, com a palavra eu bato, não apanho

Escuta essa, neném, sou milionário do sonho

O mundo ainda não está acostumado a ver o reinado de quem mora do outro lado da ilusão

A ilusão da felicidade tem quatro carros por cabeça, deixando o planeta sem capacidade de respirar à vontade, a ilusão de que é mais vantagem cada casa, mais carro que filho, cada filho menos filho que carro

Enquanto eu com meu faro vou tirando onda, vou na bike do meu verbo tirando sarro

Minha nave é a palavra, é potente o meu veículo sem código de barra, não tem etiqueta embora sua marca seja boa, minha alma é de boa marca, por isso não tem placa, tabuleta, inscrição

Meu cavalo pega geral, é pegasus, é genial, a palavra tem mil cavalos quando eu falo

Sou embaixador da rua, não esqueço os esquecidos e eles se lembram de mim, sentem a lágrima escorrer da minha voz, escutam a música da minha alma, sabem que o que quero pra mim quero pra todo o universo, é esse o papo do meu verso

Por isso eu digo e repito: Quem quiser ser bom juiz deve aprender com o preto benedito Mas fique esperto porque sonho é planejamento, investimento, meta, tem que ter pensamento, estratégia, tática

Eu digo que sou sonhador, mas sonhador na prática

Tô ligado que a vida bate, tô ligado quanto ela dói, mas com a palavra me ergo e permaneço, porque a rua é nóiz

Portanto, meu irmão, preste atenção no que vende o rádio, o jornal, a televisão você quer o vinho, eles encarecem a rolha, deixa de ser bolha e abre o olho pra situação

A palavra é a escolha, a escolha é a palavra, meu irmão

Se liga aqui, são palavras de um homem preto, samurai, brasileiro, cafuzo, versador, com tambor de ideias pra disparar

Não são palavras de otário, já te falei, escreve aí no seu diário:

Se eu sou dono do mundo, é porque é do sonho que eu sou milionário!

Milionário do sonho. Compositora: Elisa Lucinda. In: EMICIDA. Álbum *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. 2013.

ANEXO D

Guardar

Antonio Cícero

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa í vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro

Do que um pássaro sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

CICERO, A. *Poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

ANEXO E

Mulher Nova, Bonita e Carinhosa

Zé Ramalho

Numa luta de gregos e troianos
Por Helena, a mulher de Menelau
Conta a história de um cavalo de pau
Terminava uma guerra de dez anos
Menelau, o maior dos espartanos
Venceu Páris, o grande sedutor
Humilhando a família de Heitor
Em defesa da honra caprichosa
Mulher nova, bonita e carinhosa
Faz o homem gemer sem sentir dor

Alexandre figura desumana
Fundador da famosa Alexandria
Conquistava na Grécia e destruía
Quase toda a população Tebana
A beleza atrativa de Roxana
Dominava o maior conquistador
E depois de vencê-la, o vencedor
Entregou-se à pagã mais que formosa
Mulher nova bonita e carinhosa
Faz um homem gemer sem sentir dor

A mulher tem na face dois brilhantes
Condutores fiéis do seu destino
Quem não ama o sorriso feminino
Desconhece a poesia de Cervantes
A bravura dos grandes navegantes
Enfrentando a procela em seu furor
Se não fosse a mulher mimosa flor
A história seria mentirosa
Mulher nova, bonita e carinhosa
Faz o homem gemer sem sentir dor

Virgulino Ferreira, o Lampião

Bandoleiro das selvas nordestinas
 Sem temer a perigo nem ruínas
 Foi o rei do cangaço no sertão
 Mas um dia sentiu no coração
 O feitiço atrativo do amor
 A mulata da terra do condor
 Dominava uma fera perigosa
 Mulher nova, bonita e carinhosa
 Faz o homem gemer sem sentir dor

Mulher Nova, Bonita e Carinhosa. Compositor: Otacílio Batista. In: Álbum: *Décimas de um Cantador*, 1987.

ANEXO F

A cartomante

Machado de Assis

HAMLET observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era: Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou, interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Villela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa? — Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca. Camilo riu outra vez:

— Tu crês deveras nessas coisas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranqüila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiou e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair tôda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbons, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Villela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Villela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Villela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor. Camilo e Villela olharam-se com ternura. Eram amigos de veras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Villela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Villela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Villela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Villela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor di femmina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Villela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pode ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pode. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços

dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Villela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Villela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Villela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Villela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo

saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Villela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Villela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Villela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

— Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim...

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas,

quando todas as outras estavam abertas e peçadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se... ?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mais ele não, viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dalí subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumiada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas.

Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele. A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita. . . Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante. Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, *ragazzo innamorato*...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela. Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis. —

Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela em baixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o túburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Villela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobriu a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, *ragazzo innamorato*; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir.

Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Villela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Villela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há? Villela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pode sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Villela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

MACHADO, A. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ANEXO G

Apelo

Dalton Trevisan

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

TREVISAN, D. *Novelas Nada Exemplares*. Editora Record, Rio de Janeiro, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro das entrevistas semiestruturadas com estudantes de Licenciatura em Letras, com habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa

- 1- Você utiliza recursos tecnológicos em seu dia a dia (celular, tablets, etc...)? Utiliza redes sociais? Tem familiaridade com a instalação de aplicativos, softwares e mídias?
- 2- Você utiliza esses recursos, mencionados anteriormente, enquanto aluno(a) de Letras? Crê que isso ajuda na compreensão do conteúdo e auxilia na pesquisa?
- 3- Você se sente capacitado/preparado, pensando a sua formação escolar (Ensino Fundamental, Médio e superior como aluno(a) de Letras), para usar as tecnologias enquanto instrumentos de sua prática?

- a. Existe alguma disciplina voltada para a área de tecnologia e educação na Letras ou que você teve conhecimento em outro curso na UFV?
- b. Participou de algum evento, projeto de extensão ou iniciação científica voltado para essa área?
- c. Algum professor utiliza tecnologia em suas aulas? Se sim, isso ajuda?

- 4- Você já lecionou Língua Portuguesa e Literatura? Em que projeto ou espaço?

() Monitoria

() Tutoria

() PIBID

() Cursinho Popular

() Professor substituto no ensino particular ou público

() Professor contratado no ensino particular ou público

() Aulas particulares

() Outros _____

- a. Usa ou já usou tecnologias na preparação de suas aulas? Quais? Como isso ocorre (na pesquisa de sites, etc.)? Descreva.
- b. Usa ou usou tecnologias, enquanto ferramenta de ensino, durante as aulas com os alunos? Se sim, pode relatar a experiência?

- 5- Que olhar você tem, de acordo com seu contato pessoal com os alunos até então, a respeito do contato e convívio deles com os recursos tecnológicos?
 - a. Os alunos usam recursos tecnológicos (redes sociais, celular, *tablet*, etc.)?
 - b. Você consegue perceber se seus alunos veem a tecnologia como instrumento de ensino ou apenas como entretenimento?
- 6- Dada sua realidade e experiência relatadas, utiliza as tecnologias em sua prática didática? Já pensou em utilizar (manter um blog, criar um grupo com seus alunos em uma rede social...)?
- 7- O que você acha dos alunos que tiram foto do quadro? Você acha que o uso desses recursos tecnológicos pode beneficiar/contribuir para o ensino de Literatura?
- 8- Consciente de ser um sujeito em transição – tem uma formação pessoal familiar e escolar acerca da Literatura, e é ainda estudante de Letras, mas já professor ou futuro professor – responda:
 - a. O que tem a dizer sobre aulas expositivas?
 - b. O que tem a dizer sobre o trabalho com projetos, atividades em grupo e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem?
 - c. O que predomina ou você acha que vai predominar em sua prática?
Comente.
 - i. () História da literatura
 - ii. () Prática da leitura
 - iii. () Os dois
- 9- Como foi sua formação literária escolar? Você pode citar alguns aspectos marcantes positivos e negativos?
- 10- Pensando em sua formação literária e, enquanto futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura, ou seja, como formador de leitores, como encara sua responsabilidade?

APÊNDICE B

Roteiro das entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa e Literatura em atuação

1. Em quais séries você leciona Língua Portuguesa e Literatura?

2. Que comportamento/atitude você identificaria em sua sala de aula, que poderia caracterizar/confirmar que os alunos estão realmente conectados ao mundo tecnológico?
3. Sabendo que a Literatura está inserida na disciplina de Língua Portuguesa num diálogo constante, existe uma prática pedagógica que dá ênfase a história da literatura, ou seja, apresenta os estilos de época, autores, datas e outra abordagem que tem como princípio a formação do leitor, através da prática da leitura na sala de aula. Em qual dessas duas práticas você se enquadra? Exemplifique?
4. Sabendo que o trabalho do docente é precarizado, na medida em que o docente não dispõe de muito tempo, pois leciona em mais de uma escola, quais as ferramentas/recursos você mais utiliza em sua prática e na preparação de suas aulas?

- () Livro didático
- () Uso da biblioteca
- () Faz diálogo com outros professores
- () Pesquisa em meios de comunicação como jornais ou revistas
- () Pesquisa em site
- () Outros_____

5. Você conhece alguns desses portais?

- () Portal do professor
- () Portal da revista Nova Escola
- () Plataforma Escola Digital
- () Outros_____

6. Onde e como você prepara suas aulas?

- () Segue a proposta do livro didático
- () Na escola
- () Em casa e no computador
- () Em *lan house*

7. Agora, pensando um pouco mais na aplicação. Sua aula é mais expositiva, utiliza de dinâmicas de grupos, faz leitura em sala de aula...?

8. Existem projetos de leitura literária na escola? (oficina de leitura, gincanas etc.)
Como são desenvolvidos? Você desenvolve projetos independentes em suas turmas?

9. Que instrumentos e recursos a escola disponibiliza para apoio às aulas suas aulas?

() Datashow

() Saladeinformática

() LousaDigital

() Televisão

() Wi-fi

10. O acesso a esses recursos é fácil?

11. Você crê que seus alunos possuem acesso às novas tecnologias? Eles têm celular?

12. Você já propôs a utilização do celular em sala de aula ou usou alguma rede social para publicar algum projeto seu desenvolvido junto com seus alunos?

13. Como são propostas as atividades de leitura de textos literários?

() Através de trabalhos escritos

() Provas

() Apresentação de seminários

() Debates

() Projetos

() Atividades virtuais

14. Você possui algum blog, página da turma em redes sociais ou mantém contato com seus alunos virtualmente?

15. Você tem celular? Tem acesso a internet? Tem *notebook*, *tablet* ou computador?