



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Luciana da Silva Dias Messeder

Ensino de literatura e multiletramentos

Rio de Janeiro
2017

Luciana da Silva Dias Messeder

Ensino de literatura e multiletramentos



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Literatura Comparada.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Acízelo Quelha de Souza

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M584 Messeder, Luciana da Silva Dias.
Ensino de literatura e multiletramentos / Luciana da Silva Dias
Messeder. - 2017.
176 f.

Orientador: Roberto Acízelo Quelha de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Literatura (ensino médio) – Estudo e ensino – Teses. 2.
Literatura – Blogs – Teses. 3. Letramento digital – Teses. 4.
Literatura – Tecnologia – Teses. I. Souza, Roberto Acízelo Quelha
de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras.
III. Título.

CDU 82(07):007

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana da Silva Dias Messeder

Ensino de literatura e multiletramentos

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Literatura Comparada.

Aprovada em 25 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Acízelo Quelha de Souza (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Sérgio Nazar David
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Éverton Barbosa Correia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcelo Peloggio
Universidade Federal do Ceará

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Para Ana Luiza, Pedro e Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Marcelo Murta Messeder (*in memoriam*) e Maria Alice Werneck da Silva Dias, pelo incentivo e apoio que sempre me deram.

À minha filha Ana Luiza, que ilumina e alegra a minha vida, por sua compreensão nos momentos em que precisei me dedicar a esta tese.

Aos meus irmãos Marcelo e Juliana e meus sobrinhos Pedro e Eduardo, que me deram forças quando mais precisei.

Ao meu orientador Roberto Acízelo, pela sua orientação impecável e decisiva para a conclusão deste trabalho.

Ao mestre e amigo Luiz Costa Lima, que me orientou no mestrado e nunca deixou de me apoiar.

Ao amigo Luiz Costa-Lima Neto, pela leitura atenta e pelos comentários valiosos.

A todos meus alunos, ex-alunos e leitores, que me fazem acreditar, cada vez mais, no poder transformador da literatura.

A todos os professores que passaram pela minha vida e me ensinaram a honrar e amar essa difícil profissão.

Por fim, agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que mantém aceso o sonho de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

“Ainda assim me levanto” (“Still I Rise”), Maya Angelou

Você pode me inscrever na história
Com as mentiras amargas que contar
Você pode me arrastar ao pó,
Ainda assim, como pó, vou me levantar

Minha elegância o perturba?
Por que você afunda no pesar?
Porque eu caminho como se eu tivesse
Petróleo jorrando na sala de estar

Assim como a lua ou o sol
Com a certeza das ondas do mar
Como se ergue a esperança
Ainda assim, vou me levantar

Você queria me ver abatida?
Cabeça baixa, olho caído,
Ombros curvados como lágrimas,
Com a alma a gritar enfraquecida?

Minha altivez o ofende?
Não leve isso tão a mal
Só porque eu rio como se tivesse
Minas de ouro no quintal

Você pode me fuzilar com palavras
E me retalhar com seu olhar
Pode me matar com seu ódio
Ainda assim, como ar, vou me levantar

Minha sensualidade o agita
E você surpreso se admira
Ao me ver dançar como se tivesse
Diamantes na altura da virilha?

Das choças dessa história escandalosa
Eu me levanto
De um passado que se ancora doloroso
Eu me levanto
Sou um oceano negro, vasto irrequieto
Indo e vindo contra as marés eu me elevo
Esquecendo noites de terror e medo
Eu me levanto
Numa luz incomumente clara de manhã cedo
Eu me levanto
Trazendo os dons dos meus antepassados
Eu sou o sonho e a esperança dos escravos
Eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto

RESUMO

MESSEDER, Luciana da Silva Dias. *Ensino de literatura e multiletramentos*. 2017. 176 f. Tese. (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A escola do século XXI não pode ficar alheia às inovações tecnológicas das últimas quatro décadas. A interatividade proporcionada pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação permitiu que deixássemos de ser apenas consumidores passivos para sermos produtores de sentido. Neste contexto, o presente trabalho, tendo como foco o ensino de literatura nos últimos anos da educação básica (ensino médio), ressaltará a importância da apropriação dos novos multiletramentos característicos do terceiro milênio para o ensino e a aprendizagem de nossa disciplina. Nossa hipótese de trabalho se fundamenta na utilização do *blog* como uma nova perspectiva para o ensino de literatura, o que exemplificamos com nossa experiência com o *blog* educacional *Algumas palavras*, a fim de demonstrar que essas novas ferramentas digitais podem se tornar grandes aliadas para o trabalho com a literatura.

Palavras-chave: Ensino médio. Letramento literário. Letramentos digitais. *Blog*. Interatividade.

ABSTRACT

MESSEDER, Luciana da Silva Dias. *Teaching literature and multi-literacies*. 2017. 176 f. Tese. (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The 21st century schools can not be oblivious to the technological innovations of the last four decades. All the interactivity brought by the advent of new information and communication technologies have helped us to cope with the challenge of not being just passive consumers any longer and become producers of meaning. In this context, the present study focuses on the teaching of literature in the last years of secondary education (high school) and highlights the importance of acquiring all the new multi-literacies, typical of the third millennium, regarding the teaching and learning of our subject. Our working hypothesis is based on the use of blogs as a new perspective for the teaching of literature. The experience with the educational blog *Algumas Palavras* (In Few Words) will demonstrate that these new digital tools can become great allies for the teaching of literature.

Keywords: Secondary education. Literature literacy. Digital literacy. Blog. Interactivity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BCCN	Base Curricular Comum Nacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCN	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN + Ensino Médio	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Usos da língua (PCN+, 2002).....	68
Tabela 2 – Ensino de gramática: algumas reflexões (PCN+, 2002).....	69
Tabela 3 – Diálogo entre textos: um exercício de leitura (PCN+, 2002).....	69
Tabela 4 – O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural (PCN+, 2002).....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 POR QUE (ENSINAR) LITERATURA?	17
1.1 A literatura na educação e a educação pela literatura.....	18
1.2 A literatura no ensino médio	33
1.3 Literatura e resolução de problemas.....	57
2 A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA	85
2.1 A escola como formadora de leitores	86
2.2 A aprendizagem da leitura e da escrita	96
2.3 Letramento literário.....	114
3 MULTILETRAMENTOS PARA O SÉCULO XXI.....	134
3.1 Cibercultura e letramentos digitais	135
3.2 A história de um <i>blog</i>	150
3.3 Sala de aula interativa?	156
CONCLUSÃO.....	162
REFERÊNCIAS	166
ANEXO	174

INTRODUÇÃO

Quando iniciamos nossa pesquisa sobre ensino de literatura e multiletramentos na educação básica, constatamos o caráter marginal desse tipo de estudo e o pouco que se tem discutido (e pesquisado) acerca da realidade das salas de aula de nosso país nos programas de pós-graduação em literatura.

Em nossa própria instituição, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), não há, por exemplo, tanto no mestrado quanto no doutorado em literatura nenhuma linha de pesquisa que contemple o ensino de nossa disciplina na escola brasileira. O tema da formação de leitores, quando muito, fica restrito ao tratamento dado pelas áreas de linguística, língua portuguesa e línguas estrangeiras.

De maneira geral, é a área de educação que, praticamente, tem dominado os estudos sobre formação do leitor de literatura e sobre os novos letramentos. Graças a esses pesquisadores é que os estudos sobre o papel imprescindível da literatura na educação (e de seu diálogo com as novas tecnologias) possuem a merecida visibilidade na academia.

Como pesquisadores e professores de literatura, acreditamos que está mais do que na hora de repensarmos essa situação. Por que motivo tais estudos têm sido negligenciados em nossa área? Seriam pesquisas “menores”, menos importantes? cremos que não e, a nosso ver, torna-se urgente criarmos mais espaços para esse tipo de investigação.

Nossa tese parte da premissa de que a leitura de literatura tem de estar presente ao longo de toda a vida escolar do aluno: desde as histórias contadas na educação infantil até o clássico da literatura universal lido no ensino médio, insistimos que os estudantes devem travar contato com os mais diferentes gêneros literários no cotidiano escolar (contos de fada, lendas, mitos, canções, poemas, contos, crônicas, novelas, romances, peças teatrais etc.), explorando, dessa forma, todas as potencialidades do texto literário. Acreditamos também que o ensino de literatura só tem a ganhar ao incorporar em suas práticas os multiletramentos característicos do século XXI.

Esta tese, insistimos, é, antes de tudo, uma defesa do ensino de literatura na educação básica brasileira.

Mas como difundir a leitura de literatura na escola básica? Como reaproximar nossos alunos desses textos tão especiais? Aqui é importante frisar que nossa pesquisa não buscará uma “receita” de como garantir uma boa aprendizagem. No entanto, acreditamos ser possível identificar um conjunto de ações e práticas articuladas que possibilitem novos caminhos que garantam uma relação de ensino-aprendizagem mais interativa, criativa e – por que não? – inovadora.

Há pelo menos duas décadas a literatura perdeu o seu *lugar* como disciplina autônoma nos currículos oficiais da educação básica. Desde então, ela tem passado por uma sistemática desvalorização na escola brasileira e, como demonstraremos, não é sequer considerada como uma disciplina nessa etapa da escolarização. Assim, com a finalidade de apresentarmos esse triste cenário, esse “fundo de poço” em que nossa disciplina se encontra, faz-se necessária uma revisão atenta das leis que regeram/regem a educação básica no país e de seus respectivos documentos orientadores.

Acreditamos que dessa maneira será possível termos uma visão mais ampla desse impasse, além de compreendermos melhor os desafios e os obstáculos que se apresentam para o ensino de nossa disciplina nos dias atuais.

E aqui um ponto bastante delicado merece ser ressaltado: durante a escrita de nossa tese fomos surpreendidos por uma nova reforma do ensino médio e, dada as indefinições e as incertezas do atual momento histórico, ainda não ficou totalmente claro para os professores da educação básica (nem para os pesquisadores que a ela se dedicam) como e quais disciplinas serão disponibilizadas aos alunos desse segmento no próximo ano letivo (2018).

O que tem se tornado bastante nítido, dia após dia, para os profissionais da educação em geral é que a atual reforma é extremamente preocupante e pode levar a educação brasileira a rumos desastrosos.

Outra questão abordada em nossa tese diz respeito à impossibilidade de pensarmos a sociedade contemporânea sem levar em conta as novas tecnologias digitais e seus usos. Essas tecnologias têm estruturado a sociedade e estão na base

dos modos de produção, nos modos de conhecer, dinamizando também os modos de aprender e ensinar.

O mundo contemporâneo impõe adaptações relacionais, curriculares e metodológicas a serem desenvolvidas por escolas, professores e alunos. Nesse contexto, a aposta em uma educação literária associada aos multiletramentos na escola básica seria, a nosso ver, um caminho bastante interessante para a descoberta de novas possibilidades para o trabalho com arte, cultura, inclusão digital e cidadania.

Assim, tendo como eixo norteador de nossa tese a defesa do ensino de literatura na educação básica e a necessidade de nossos alunos se apropriarem dos chamados multiletramentos, a abordagem comparativista de nosso trabalho situa-se no exame da formação do leitor de literatura em um contexto de profundas mudanças (comportamentais, relacionais, cognitivas etc.) advindas da cultura digital (cibercultura). Para tanto recorreremos às áreas de letras, educação e comunicação a fim de demonstrar, sob uma perspectiva interdisciplinar, a importância da literatura na educação e da educação pela literatura.

Na primeira parte de nosso trabalho, propomos uma profunda reflexão sobre a necessidade da ficção em nossas vidas. Assim, com auxílio de Candido (1995), Calvino (1993), Llosa (2009), Todorov (2009) e Pound (2013), responderemos à pergunta “Por que (ensinar) literatura?”¹ buscando salientar o papel fundamental da literatura em nossa sociedade. Nesse sentido, discorreremos com Soares (2008a) acerca da importância da distribuição dos bens culturais como condição para atingirmos uma efetiva democracia cultural.

Nesta ocasião, também procuraremos desconstruir com Cosson (2006) algumas crenças e mitos que cercam o ensino de nossa disciplina na educação básica, além de analisarmos detidamente o seu progressivo desaparecimento dos programas escolares.

¹ O título do capítulo é uma homenagem ao queridíssimo mestre Luiz Costa Lima, que encantou (e continua encantando) várias gerações de estudantes de letras com o seu primeiro livro, *Por que literatura* (1966), a nosso ver, uma obra-prima da crítica literária brasileira.

Para tanto precisaremos traçar um panorama que abrange o período que vai da década de 1970 até os dias atuais, por meio do qual avaliaremos como o ensino de literatura, ao longo dessas décadas, foi previsto na legislação educacional para os três anos finais da escolarização básica (ensino médio) no Brasil. Que entendimento podemos ter a partir da revisão desses documentos orientadores para a educação básica? Como eles lidam com o ensino de literatura nesta etapa escolar? Que alternativas eles apresentam? São coerentes? Para qual cenário apontam?

Aqui será fundamental recorrermos às análises de Frigotto e Ciavatta (2003), Freitas (2012), Saviani (2008), Shiroma et al. (2002), Freire (2008), Soares (2008a), que tratam da precarização do ensino público brasileiro, frisando as consequências para a população da retomada de políticas públicas perversas que, cada vez mais, estão sendo implementadas no país (FRIGOTTO, 2016a; 2016b).

Nesse sentido, trataremos dos diversos mal-entendidos trazidos pelos diferentes documentos orientadores para a educação básica, chamando atenção para o excesso das novas terminologias advindas da “pedagogia das competências” (PERRENOUD, 1999). Para finalizar o capítulo, propomos uma outra abordagem das obras estéticas na educação por meio da metodologia de resolução de problemas (VERSCHAFFEL et al, 2011), tendo como inspiração Pennac (1993).

Na segunda parte de nossa tese, vamos tratar especificamente da formação do leitor de literatura. Assim, ao examinarmos o papel da escola como formadora de leitores, precisaremos levar em conta os estudos de Soares (2008b), Franchi (2012), Nogueira (2011), Bagno (2010), Moratti (2004), Freire (2008), Gnerre (1988), acerca dos desafios enfrentados pela escola do século XXI relacionados à desigualdade de acesso, à diversidade dos alunos e ao respeito às diferenças (religiosas, étnicas, linguísticas, de gênero etc.).

A partir daí, será possível abordarmos a formação de leitores proficientes, o que faremos com auxílio de Braggio (1992), Kock (2008; 2010), Kleiman (2005; 2007; 2013), Smolka (2012), dentre outros importantes estudiosos do tema. Vale ressaltar que neste ponto será imprescindível compreendermos como se dá a aquisição da leitura e da escrita dentro dos processos de alfabetização e de letramento que, como veremos a partir dos estudos de Fischer (2006), Ziegler

(2011), Kleiman (2013), Kato (2007), Soares (2006), são distintos, mas também inseparáveis.

Só então poderemos investigar com Cosson (2006; 2014), Paulino (2008) e Goulart (2007) o que tem sido chamado letramento literário e a importância da difusão deste conceito na escola brasileira para a formação de leitores autônomos, fluentes e ativos.

Na terceira parte de nosso trabalho, apresentaremos um histórico do que, desde a década de 1980, tem se denominado cibercultura. Para isso, precisaremos revisitar a contracultura norte-americana das décadas de 1960 e 1970 para entendermos como a computação entrou definitivamente em nossas vidas a partir de meados da década de 1980. Com tal objetivo, contaremos com os estudos de Johnson (2001), Lévy (1993; 1999), Lemos (2010; 2013), Murray (2003), Silva (2000), Shirky (2011) e Castells (2003), que nos apresentarão as particularidades de cada uma das fases da informática por que passamos ao longo dessas décadas, e nos atualizarão sobre a fase que vivenciamos nos dias atuais.

Assim, com Rojo (2012) chegaremos aos multiletramentos necessários para o século XXI, no âmbito dos quais uma reflexão acerca do ensino de literatura se torna imprescindível. Dessa forma, apresentaremos um breve relato de experiência de nossas atividades com o *blog* educacional *Algumas palavras* (<www.pameusalunos.blogspot.com>), com a finalidade de refletirmos acerca das possibilidades oferecidas por meio dessa ferramenta multimodal (LORENZI; PÁDUA, 2012), bem como sobre a necessidade da inclusão digital e dos multiletramentos que a acompanham.

Também será fundamental, nesta parte da tese, pensarmos a respeito de um novo modelo de professor e de uma nova relação com o saber (SILVA, 2000), o que nos conduz a questões incontornáveis, entre as quais: como criar uma sala de aula interativa, ousada, inovadora, onde a liberdade de criação, a pesquisa, a curiosidade e a autoria são colocadas em primeiro plano?

Nesse sentido, com Tapscott (2010) apresentaremos o retrato da primeira geração que nasceu em um mundo altamente tecnológico e interativo, para, a seguir, defendermos, com Primo (2011), a necessidade da apropriação dos valores da cultura *hacker* por escolas, professores e alunos. Por fim, destacaremos as

reflexões de Lévy (1998) sobre a nossa responsabilidade, como usuários da *web*, para com o futuro da cibercultura.

1 POR QUE (ENSINAR) LITERATURA?

Comprometida com a prática da leitura de livros de literatura, nossa defesa do ensino *da e pela* literatura na escola básica terá como premissa o direito inalienável à arte da palavra. Acreditamos que a leitura integral das obras literárias no espaço escolar – independentemente dos meios e suportes utilizados – e sua transmissão às futuras gerações deve se tornar um compromisso inadiável dos profissionais das áreas de letras e educação na luta por uma verdadeira democracia – aquela que também tem em seu bojo os valores humanísticos de promoção, valorização e manutenção do legado da cultura escrita.

As ciências e as artes têm em comum o poder de abrir nossas mentes, de despertar nossa curiosidade, de nos emocionar e de nos conectar em diferentes tempos e espaços à diversidade humana. A leitura de textos complexos como os científicos e os literários – muito mais do que a leitura dos textos pragmáticos (informativos, técnicos, didáticos e instrucionais) – abre verdadeiras janelas para novas maneiras de ver/sentir/compreender a realidade que nos cerca.

Recebemos um outro tipo de educação com as obras literárias: aprendemos a ser. Estas obras nos humanizam: com elas, exercitamos a alteridade, desenvolvemos a empatia e aprimoramos a tolerância, enfim, nos tornamos mais sensíveis às necessidades da espécie humana e do planeta. Aprendemos a ser menos egoístas, menos alienados, desenvolvemos posturas mais críticas, mais conscientes.

Assim, com a literatura expandimos nossos conhecimentos gerais e linguísticos, alargamos nossos horizontes de leitura e nossa compreensão do mundo. E essa riquíssima ampliação de repertórios, proporcionada pela arte literária, exerce um papel fundamental não só como fonte diferente de conhecimento, mas também como estímulo à sensibilização e ao aprimoramento dos indivíduos.

A educação literária, formal ou não, nos acompanha ao longo de nossas vidas. Na escola ou na universidade, em casa ou na biblioteca, a cada encontro do leitor com a obra literária, a cada leitura (solitária ou compartilhada) de um livro de literatura, somos colocados – conscientes ou não disso – em situações de

aprendizagens complexas. Neste capítulo, junto à defesa da democratização da leitura literária na escola básica, procuraremos desconstruir algumas crenças que cercam o ensino de literatura, detendo-nos, mais especificamente, nos três anos de escolarização correspondentes ao ensino médio regular no Brasil e sua inconstante legislação. Por último, tendo como foco a leitura literária, reavaliaremos, por meio da metodologia de resolução de problemas, a abordagem das obras estéticas na educação.

1.1 A literatura na educação e a educação pela literatura

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (Antonio Candido).

A epígrafe deste item foi retirada do famoso ensaio de Antonio Candido que veio a público no emblemático ano de 1988, quando da promulgação de nossa Carta Magna. Nele o crítico trata da literatura como um fator de equilíbrio social, de humanização e de conhecimento estético. Sua ideia central é a defesa do direito à literatura: sob a perspectiva dos direitos humanos, a literatura torna-se um direito inalienável.

Candido demonstra que todos temos direito ao prazer estético proporcionado pela arte literária em suas mais diversas formas e que não há como vivermos sem essa parcela de sonhos proporcionada pela ficção.

A ficção seria, portanto, uma necessidade estrutural do ser humano, uma necessidade ao mesmo tempo social – “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 175) – e individual:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo

fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. É durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1995, p. 174-5).

Lembrando-nos de que cada época vai definir os seus critérios e os seus valores, Candido apresenta-nos Louis-Joseph Lebret e sua teoria dos “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”: estes últimos seriam aqueles que não podem ser negados a nenhum indivíduo e incluiriam não apenas os bens que nos “asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.” (CANDIDO, 1995, p. 174).

Candido nos faz então a seguinte provocação: a literatura estaria “incluída na lista dos bens que correspondem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 1995, p. 174)?

Vale salientar a simplicidade e o alcance com que Candido neste ensaio define literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 174).

O crítico também nos apresenta de modo bastante claro a natureza complexa da arte literária, que, simultaneamente, “é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado” (CANDIDO, 1995, p. 177); “é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (CANDIDO, 1995, p. 180); e “é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Tratando ainda das obras literárias, Candido afirma que elas fazem parte de um conhecimento diferente, um conhecimento proporcionado pelas obras de arte, um saber que passa pela forma e pelo conteúdo; pelos sentidos, pela percepção, pelo lúdico, pela experiência estética:

Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundando em certa modalidade de conhecimento. Este pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece nossa percepção e a nossa visão de mundo (CANDIDO, 1995, p. 179).

Esse “enriquecimento difícil de avaliar”, que tem a ver com o conhecimento estético que a literatura nos oferece, também diz respeito à possibilidade de ampliarmos os sentidos dos textos com nossas experiências, ao mesmo tempo em que aprendemos com as experiências alheias:

[A literatura] é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente. Nesse sentido, ela pode ter importância equivalente às formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Sobre a humanização, vale ressaltar que Candido a entende como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Não sendo uma experiência inofensiva, podendo às vezes mostrar-se desnordeadora, desestabilizadora, a literatura nos provoca, nos coloca em xeque, questiona nossos valores e pode chegar a colocar em dúvida algumas de nossas crenças mais profundas:

[...] convém lembrar que ela [a literatura] não é uma experiência inofensiva [...]. Isso significa que ela tem um papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas, quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 1995, p. 175-6).

No âmbito escolar, é importante observar quais serão os nossos critérios para as escolhas dos livros que serão lidos com os alunos, respeitando sempre as particularidades de cada faixa etária. No ensino médio, acreditamos que a apresentação da literatura deva ter um amplo espectro, deixando de lado a censura prévia de temas polêmicos, os preconceitos, os tabus antiquados e as ideias ultrapassadas, tratando de maneira ética e responsável todos os temas solicitados pelo interesse e pela curiosidade dos alunos:

[...] os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato [...] “há conflito entre a idéia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1995, p. 176, grifos do autor).

Vale a pena nos determos rapidamente nessa importante questão sugerida pelo ensaio de Candido: o quanto nós, educadores, somos contraditórios e preconceituosos com o ensino de literatura à medida que tememos “o efeito dos textos literários”? Será que devemos continuar temendo tais efeitos? Cremos que não. Acreditamos que precisamos atender à demanda de nossos alunos, perguntar-lhes o que desejam ler e também propor leituras que enriqueçam seus repertórios, que lhes ajudem a enfrentar os dilemas e as angústias próprios da adolescência. Somos a favor de uma “liberdade com responsabilidade”.

Ainda neste ensaio, Antonio Candido nos ensina que a questão dos direitos humanos – que só se tornou efetivamente um marco legal a partir da década de 1940 – pressupõe “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 172).

Recorda, então, que tal questionamento emergiu na literatura com toda a força a partir do século XIX, mais precisamente com o “romance humanitário e social do começo do século”, quando os pobres e os excluídos tornaram-se protagonistas e foram retratados pelos escritores que, enfim, deram voz aos miseráveis, às minorias, aos estigmatizados: “Assim, o pobre entra de fato e de vez na literatura como tema importante, tratado com dignidade, não mais como delinquente, personagem cômico ou pitoresco.” (CANDIDO, 1995, p. 182).

Sob esse prisma, afirma Candido, a literatura teria aberto caminho para a questão dos direitos humanos, na medida em que teria ajudado a tornar possível a criação de uma “consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e que pode ser atenuada consideravelmente” (CANDIDO, 1995, p. 172).

O autor nos lembra que, apesar das diferenças colossais entre o final do século XX e os séculos passados no quesito de produção de bens, alimentos e novas tecnologias, ainda continuamos com gritantes contradições que não foram dissolvidas. E vale lembrar que uma contradição primordial apontada pelo crítico em seu ensaio diz respeito ao “máximo de racionalidade técnica e de domínio da natureza” alcançado pelo homem na contemporaneidade, conjugado à “irracionalidade do comportamento” humano (CANDIDO, 1995, p. 169).

A questão de ainda termos de enfrentar em escala mundial problemas humanitários, que vão desde guerras, epidemias, perseguições políticas e religiosas,

até o descaso dos governos de países assolados pela corrupção (como o Brasil) que em pleno século XXI continuam negando condições minimamente dignas a seus habitantes – falta de água potável e de saneamento básico, desnutrição, analfabetismo, dentre outras mazelas –, revela a permanência dessa falta de lógica apontada por Candido. Nesse sentido, o autor revela a hipocrisia de nossa época, desmascara o contexto contraditório desses séculos que, em tese, conseguiram alcançar condições técnicas para suprir essas necessidades fundamentais da humanidade, mas não o fizeram por ganância e egoísmo. Constatam-se assim assustadoras condições de desigualdade ainda enfrentadas nos dias atuais por uma importante parcela da população mundial.

Há quase trinta anos, o crítico alertava: “o mal ainda é praticado, mas não é proclamado” (CANDIDO, 1995, p. 170). Sua constatação é de que, diferentemente da discriminação racial explícita praticada no início do século XX, que, segundo Candido, era um verdadeiro “elogio da barbárie”, nos dias atuais enfrentamos outras formas mais sutis de discriminação que continuam enraizadas em nossa sociedade. E aqui incluiríamos também, como outro aspecto da irracionalidade do comportamento humano apontado por Candido, a crescente onda de intolerância religiosa que ronda o planeta.

Tais práticas, sugere o autor, não só continuam fazendo parte de nosso cotidiano, como também estão cada vez mais dissimuladas e têm mesmo crescido no Brasil e no mundo. Mais uma vez o pensamento de Candido continua atualíssimo, pois é notório o crescimento do desrespeito aos direitos humanos e, como se trata de um assunto fundamental para nosso trabalho, mais adiante, no item 2.1, voltaremos a abordá-lo, desta vez sob a ótica da educação e seus desafios contemporâneos.

Voltando à questão fundamental da estratificação dos bens na sociedade brasileira, o autor destaca:

[a] organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador [a literatura]. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de

Machado de Assis e Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 1995, p. 186).

O acesso aos bens culturais deve ser garantido a todos os cidadãos:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 1995, p. 186-7).

Na mesma trilha de Candido, Magda Soares afirma que “precisamos reconhecer que a distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura é condição para uma plena democracia cultural” (SOARES, 2008a, p. 32).

Nesse sentido, a autora assevera que a distribuição dos bens culturais deve ser encarada sob a forma de justiça social:

[...] é preciso reconhecer também que os obstáculos a essa distribuição, isto é, à democratização da leitura, são fundamentalmente de natureza estrutural e econômica, ultrapassando, assim, os limites de nossas possibilidades como educadores, mas, por outro lado, obriga-nos, como cidadãos, à luta contra a desigual distribuição de bens simbólicos, dentre eles, a leitura. (SOARES, 2008a, p. 32).

A autora lembra ainda que a arte da palavra tem o poder de desestigmatizar, de acolher o que nos é diferente: “A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças” (SOARES, 2008a, p. 31-2).

A literatura nos permite acessar novas formas de expressão – formas que nos emocionam, que nos deixam surpresos, às vezes perplexos quando lemos algo fora do senso comum, algo que transgride/transcende as normas estabelecidas e nos causam estranhamento. A literatura nos permite conhecer a visão de mundo, muitas vezes diferente da nossa, de indivíduos e de grupos de diferentes contextos históricos e sociais. A literatura é uma forma de conhecimento e uma fonte de prazer estético.

A defesa da cultura escrita e da transmissão desse legado composto pelas grandes obras científicas e estéticas assegura nossa humanidade. Sobre isto, vale ter em mente que a necessidade de educar, na perspectiva humanística clássica

[...] compreende três elementos: a humanidade enquanto possibilidade de comunicação universal, de intercompreensão para além das culturas; a humanidade enquanto direito universal, aquele que todo homem tem – seja qual for seu grau de cultura, de moralidade e, até mesmo, de razão – de ser reconhecido como homem; e a humanidade enquanto solidariedade concreta, incumbindo ao ensino chamar a atenção para esse aspecto por intermédio da cultura que, pela utilização assídua das grandes obras, científicas e estéticas, integra o indivíduo na humanidade. (HOUSSAYE, 2011, p. 775).

Na realidade, o conhecimento literário traz em seu bojo esse viés humanista da educação para a ampliação da leitura de mundo e da cidadania. O consumo das narrativas ficcionais está presente em grande parte de nossa vida, nas esferas do lazer e do prazer.

Como nos lembra Candido,

Por via oral ou visual, sob forma curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. (CANDIDO, 2002, p. 81).

Por que tais narrativas não estariam na escola básica? Por que não oferecê-las aos nossos alunos? Se conhecemos o poder transformador das narrativas ficcionais, a emoção da história compartilhada e temos razões de sobra para lermos

os clássicos – ou pelo menos uma muito boa, pois como conclui Calvino a “única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 1993, p. 16) –, por que privá-los da experiência estética e afetiva proporcionada pela literatura?

A arte literária tem o poder de desestigmatizar, de acolher o que nos é diferente. Ao apelar ao lúdico, à fantasia, ao estético, esse jogo de/com/pelas palavras traz à tona emoções, sensações, sentidos que são construídos na interação autor-obra-leitor.

A literatura e, por conseguinte, a experiência estética/literária é capaz de suspender certezas, mexer com sentimentos e memórias, mudar mentalidades e modificar pessoas, no sentido de ampliação de suas experiências e possibilidades de estar no mundo:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-4).

O que é próprio da literatura é a capacidade de reelaborar a realidade, colocando-a entre parênteses, configurando-a de um modo diverso. Os artistas – essas “antenas da raça” (POUND, 2013, p. 76) – selecionam, retiram da sociedade sua matéria-prima e, assim, reestruturando-a, criam novas configurações, novos olhares para essa nova realidade. A arte seria então o produto da reorganização desses elementos que, destacados de uma realidade identificável, são desconstruídos, deslocados de seus sistemas de origem e recriados pelo artista.

Os escritores, os artistas da palavra, têm uma sensibilidade difusa, divergente do senso comum. Detectam e problematizam questões emergentes da sociedade: criam, nos seus universos ficcionais, mundos onde expõem as mazelas da vida, as dúvidas, os dilemas, as polêmicas, dando assim lugar para a visibilidade ao outro, voz às minorias.

Em sua instigante reflexão de como seria o mundo moderno sem o romance, o escritor Mario Vargas Llosa relembra o alcance sensibilizador/humanizador/formador da literatura, e como tudo isso a torna uma atividade imprescindível para a formação do cidadão e não um simples “passatempo de luxo”:

Proponho-me, nestas linhas, a formular algumas razões contra a idéia de que a literatura, e em especial o romance, seja um passatempo de luxo; ao contrário, proporei considerá-la, além de uma das ocupações mais estimulantes e fecundas da alma humana, uma atividade insubstituível para a formação do cidadão numa sociedade moderna e democrática, de indivíduos livres, e que, por isso, deveria ser inculcada nas famílias desde a infância e deveria fazer parte de todos os programas de educação como uma das disciplinas básicas. Sabemos que ocorre o oposto, que a literatura tende a ser posta à parte e a desaparecer totalmente dos currículos escolares, como se se tratasse de um ensinamento de que se pode prescindir. (LLOSA, 2009, p. 20).

A falta de incentivo à leitura literária na dura rotina de alunos e professores das escolas públicas brasileiras constitui fator que traz consigo não só a perpetuação dos baixos índices de nossos alunos no que tange à formação leitora, mas também um enorme desconhecimento dos benefícios trazidos pela leitura das obras literárias.

Assim, acreditamos que o desconhecimento cada vez maior dos clássicos da literatura e seu desaparecimento progressivo nos currículos escolares brasileiros deva nos causar atualmente muita preocupação, pois uma educação de qualidade não pode prescindir do ensino da literatura na escola básica. Mais adiante, no item 1.2, trataremos mais detidamente de algumas crenças que cercam o ensino de nossa disciplina, ocasião em que também refletiremos sobre essa espécie de *não-lugar* da literatura e seu progressivo desaparecimento em nossas salas de aula e em nossos programas escolares.

Retornando ao ensaio de Llosa, compreendemos a maneira pela qual a crescente especialização do conhecimento, apesar dos inegáveis benefícios trazidos à sociedade moderna, teria conduzido a humanidade a uma época de esgarçada do tecido social, criando um tipo de “incomunicabilidade” que dificultaria o próprio diálogo, a própria solidariedade, ameaçando, inclusive, a existência humana.

Tal fenômeno, de acordo com o autor, encarnaria, pela eliminação de “denominadores comuns da cultura”, o lado mais negativo da fragmentação do conhecimento humano:

Vivemos uma época de especialização do conhecimento, causada pelo prodigioso desenvolvimento da ciência e da técnica, e da sua fragmentação em inumeráveis afluentes e compartimentos estanques, tendência que não poderá senão se acentuar nos anos por vir. A especialização traz consigo, sem dúvida, muitos benefícios, porque permite aprofundar a exploração e a experimentação, e é o motor do progresso; mas determina também, como consequência negativa, a eliminação daqueles denominadores comuns da cultura graças aos quais os homens e as mulheres podem coexistir, comunicar-se e sentir-se de algum modo solidários. A especialização leva à incomunicabilidade social, à fragmentação do conjunto de seres humanos em estabelecimentos ou guetos culturais de técnicos e especialistas a que a linguagem, alguns códigos e informação progressivamente setorizada e parcial relegam naquele particularismo contra o qual nos alertava o antiquíssimo adágio: não é necessário se concentrar tanto no ramo nem na folha, a ponto de esquecer que eles fazem parte de uma árvore, e esta de um bosque. O sentido de pertencimento, que conserva unido o corpo social e o impede de se desintegrar em uma miríade de particularismos solipsistas, depende, em boa medida, de que se tenha uma consciência precisa da existência do bosque. E o solipsismo – de povos ou indivíduos – gera paranoias e delírios, aquelas deformações da realidade que sempre dão origem ao ódio, às guerras e aos genocídios. A ciência e a técnica não podem mais cumprir aquela função cultural integradora em nosso tempo, precisamente pela infinita riqueza de conhecimentos e rapidez de sua evolução que levou à especialização e ao uso de vocabulários herméticos. (LLOSA, 2009, p. 20-1).

Llosa prossegue seu ensaio ressaltando a resistência da literatura à fragmentação advinda da especialização. A complexidade dos conhecimentos que operam nas obras literárias – em níveis superficiais e profundos –, essa “riqueza do patrimônio humano”, tem a ver, segundo o autor, com uma natureza especial, com uma força humanizadora que é própria da literatura:

A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, independentemente de quão distintas sejam suas ocupações e seus desígnios vitais, as geografias, as circunstâncias em que se encontram e as conjunturas históricas que lhe determinam o horizonte. Nós, leitores de Cervantes ou de Shakespeare, de Dante ou Tolstói, nos sentimos membros da mesma espécie porque, nas obras que eles criaram, aprendemos aquilo que partilhamos como seres humanos, o que permanece em todos nós além do amplo leque de diferenças que nos separam. E nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição e exploração. Nada, mais do que os bons romances, ensina ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade. Ler boa literatura é divertir-se, com certeza; mas, também, aprender, dessa maneira direta e intensa que é da experiência vivida através das obras de ficção, o que somos e como somos, em nossa integridade humana, com os nossos atos e os nossos sonhos e os nossos fantasmas, a nós e na urdidura das relações que nos ligam aos outros, em nossa presença pública e no segredo de nossa consciência, essa soma extremamente complexa de verdades contraditórias – como as chamava Isaiah Berlin – de que é feita a condição humana. (LLOSA, 2009, p. 21-2).

A natureza da literatura é integradora, pois nos leva a um “sentimento de pertencimento”, a uma espécie de *religare*, de irmanação:

A literatura nos transporta ao passado e nos irmana com todos os que, em tempos antigos, se entusiasmaram e sonharam com esses textos legados a nós e que, agora, também fazem com que nos entusiasmemos e sonhemos. Esse sentimento de pertencimento à coletividade humana através do tempo e do espaço é o maior êxito da cultura, e nada contribui tanto para renová-lo, uma geração após a outra, quanto a literatura. (LLOSA, 2009, p. 22).

Se a linguagem escrita amplia nossa comunicação, a literatura inegavelmente amplia e atualiza o nosso imaginário, à medida que inaugura novos mundos possíveis, os mundos ficcionais. As “fantasias literárias” – e sua linguagem repleta de sutileza e expressividade – contaminam as nossas vidas, elevando as “possibilidades da fruição humana”:

Uma comunidade sem literatura escrita se exprime com menos precisão, riqueza de nuances e clareza do que outra cujo instrumento principal de comunicação, a palavra, foi cultivado e aperfeiçoado graças aos textos literários. Uma humanidade sem romances, não contaminada pela literatura, muito se pareceria com uma comunidade de tartamudos e afásicos, atormentada por problemas terríveis de comunicação causados por uma linguagem ordinária e rudimentar. Isso vale também para indivíduos obviamente. Uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, ou que lê apenas por carias, pode falar muito mas dirá sempre poucas coisas, porque para exprimir-se dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulos. Não se trata apenas de um limite verbal; é, a um só tempo, um limite intelectual e de horizonte imaginário, uma indigência de pensamentos e de conhecimentos, porque as ideias, os conceitos, mediante os quais nos apropriamos da realidade existente e dos segredos da nossa condição, não existem dissociados das palavras, por meio das quais os reconhece e define a consciência. Aprende-se a falar com precisão, com profundidade, com rigor e agudeza, graças à boa literatura, e *apenas graças a ela*. Nenhuma outra disciplina, nenhum outro ramo das artes, pode substituir a literatura na formação da linguagem com que as pessoas se comunicam. Os conhecimentos que nos transmitem os manuais científicos e os tratados técnicos são fundamentais; mas ele não nos ensinam a dominar as palavras nem a exprimi-las com propriedade [...]. Falar bem, dispor de uma linguagem rica e variada, encontrar a expressão adequada para cada ideia ou emoção que se queira comunicar, significa estar mais preparado para pensar, ensinar, aprender, dialogar e, também, para fantasiar, sonhar, sentir e emocionar-se. De uma maneira sub-reptícia, as palavras reverberam em todas as ações da vida, até mesmo nas que parecem muito distantes da linguagem. Isso, na medida em que, graças à literatura, evoluiu até níveis elevados de refinamento e de sutileza nas nuances, elevou as possibilidades da fruição humana, e, com relação ao amor, sublimou os desejos e alçou à categoria da criação artística o ato sexual. Sem a literatura não existiria erotismo. O amor e o prazer seriam mais pobres, privados de delicadeza e de distinção, da intensidade a que chegaram todos aqueles que se educaram e estimularam com a sensibilidade e as fantasias literárias. [...] Em um mundo iletrado, o amor e a fruição não seriam passíveis de ser diferenciados dos que satisfazem os animais, não iriam além da mera satisfação dos instintos elementares: copular e devorar. (LLOSA, 2009, p. 23-4).

O caráter transgressor e libertário da arte literária é ressaltado aqui pelo escritor:

A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis em meio às quais transcorre a nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impunidade para o excesso e donos de uma soberania que não conhece limites. [...] Esta é, talvez, ainda mais do que conservar a continuidade da cultura e enriquecer a linguagem, a melhor contribuição da literatura ao progresso humano: recordar-nos (involuntariamente, na maior parte dos casos) de que o mundo se acha mal-acabado, de que mentem os que sustentam o contrário – por exemplo, os poderes que o governam –, e de que poderia ser melhor, mais próximo dos

mundos que a nossa imaginação e a nossa palavra são capazes de inventar. (LLOSA, 2009, p. 27).

A relação explícita entre democracia e literatura é mais uma vez sublinhada por Llosa:

Uma sociedade democrática e livre tem necessidade de cidadãos responsáveis e críticos, conscientes da necessidade de submeter continuamente a exame o mundo em que vivemos para procurar aproximá-lo – empresa sempre quimérica – daquele em que queremos viver; mas graças a sua obstinação em querer realizar aquele sonho inalcançável – conjugar a realidade com os desejos –, graças a isso é que a civilização nasceu e progrediu, e que o ser humano foi levado a derrotar muitos – não todos, naturalmente – demônios que o submetiam. E não existe melhor fermento de insatisfação diante do existente do que a boa literatura. Para formar cidadãos críticos e independentes, difíceis de manipular, em permanente mobilização espiritual e com uma imaginação inquieta, nada melhor do que os bons romances. (LLOSA, 2009, p. 27).

Também nos assalta a consciência, segundo o autor, os abismos da condição humana que são escancarados pela arte da palavra:

[...] as invenções de todos os grandes criadores literários, ao mesmo tempo que nos arrancam de nossa prisão realista, conduzem e guiam pelos mundos da fantasia, abrem-nos os olhos sobre aspectos desconhecidos e secretos da nossa condição, e nos dão os instrumentos para explorar e entender mais os abismos do que é humano. (LLOSA, 2009, p. 29).

Nesse sentido,

[...] a irrealidade e as mentiras da literatura são também um veículo precioso para o conhecimento de verdades ocultas da realidade humana. Essas verdades não são sempre atraentes. Por vezes a imagem que se delineia no espelho que os romances e os poemas nos oferecem de nós mesmos é a imagem de um monstro. Ocorre quando lemos as horripilantes carnificinas sexuais fantasiadas pelo divino Marquês, ou até as tétricas dilacerações e os sacrifícios que povoam os livros malditos de um Sacher-Masoch ou de um Bataille. Amiúde, o espetáculo é tão ofensivo e feroz, que resulta insuportável. E, todavia, o pior dessas páginas não são o sangue nem a humilhação, tampouco as torturas abjetas nem a sanha que as tornam febris; é a descoberta de que essa violência e os abusos não nos são estranhos, estão repletos de humanidade, de que esses monstros ávidos de transgressão e excesso estão entocados no mais fundo de nosso ser e que, das sombras onde estão ocultos, aguardam uma ocasião favorável para se

manifestar, para impor a lei dos seus desejos, que acabaria com a racionalidade, com a convivência e talvez com a própria existência. Não, a ciência, mas a literatura, foi a primeira a examinar os abismos do fenômeno humano e a descobrir o apavorante potencial destrutivo e autodestrutivo que também o conforma. Portanto, um mundo sem romances seria parcialmente cego em face desses abismos terríveis onde com frequência jazem as motivações das condutas e comportamentos inusitados, e por isso mesmo tão injusto contra o que é distinto, como aquele que, em um passado não muito remoto, acreditava que canhotos, aleijados e gogos estivessem possuídos pelo demônio. Esse mundo talvez continuasse a praticar, como até há pouco tempo algumas tribos amazônicas, o perfeccionismo atroz de afogar nos rios os recém-nascidos com defeitos físicos. (LLOSA, 2009, p. 30-1).

Em síntese, um mundo sem romances seria “incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante e grave, alheio à paixão e ao erotismo” (LLOSA, 2009, p. 31), um mundo pior, enfim:

[...] o mundo sem romances, esse pesadelo que procuro delinear, teria como traço principal o conformismo, a submissão generalizada dos seres humanos ao estabelecido. Também nesse sentido seria um mundo animal. Os instintos básicos decidiriam a rotina cotidiana de uma vida oprimida pela sobrevivência, pelo medo do desconhecido, pela satisfação das necessidades físicas, em que não haveria espaço para o espírito e a que, à monotonia sufocante da vida, acompanharia, como uma sombra sinistra, o pessimismo, a sensação de que a vida humana é aquilo que deveria ser e que sempre será assim, e que nada nem ninguém poderá mudar o estado das coisas. (LLOSA, 2009, p. 31).

Por fim, Llosa nos faz um convite à ação que terá seu início com a escolha de um bom livro de literatura e sua leitura, essa “ocupação imprescindível” que deve ser transmitida às futuras gerações:

Se queremos evitar que com os romances desapareça, ou permaneça apartada no desvão das coisas inúteis, essa fonte que estimula a imaginação e a insatisfação, que nos aguça a sensibilidade e nos ensina a falar com força expressiva e rigor, e nos torna mais livres e nossas vidas mais ricas e intensas, é necessário agir. Há que ler os bons livros e incitar a ler, e ensinar a fazer isso a quantos venham depois de nós – nas famílias e nas aulas, nos meios de comunicação de massa e em todos os setores da vida comum – como uma ocupação imprescindível, pois que é a que imprime a sua marca em todos os demais, e os enriquece. (LLOSA, 2009, p. 32).

Somos recordados por Todorov que “A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor.” (TODOROV, 2009, p. 94).

Mais do que nunca devemos seguir as lições desses grandes críticos, teóricos e escritores. Devemos insistir na defesa do ensino da literatura na escola básica brasileira, compartilhar, portanto, da crença de que a literatura deve estar presente em todas as etapas da escolarização, sendo revalorizada nas diretrizes curriculares nacionais, nos currículos oficiais, nos programas escolares e, fundamentalmente, nas salas de aula de nosso país, onde, acreditamos, devemos resistir ensinando literatura às futuras gerações.

1.2 A literatura no ensino médio

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro. (Fernando Sabino).

É inegável que durante a década de 1980 tomou forma no Brasil um cenário mais otimista que aquele experimentado em décadas anteriores. Resultado da pressão exercida pela sociedade e de luta incansável, a abertura política, o fim da censura, a anistia e a reforma constituinte foram alcançados durante esses anos de transição e tornaram-se marcos importantes de uma época repleta de esperanças, mas também de incertezas.

A expectativa quanto aos novos rumos a serem tomados pelo país era o pano de fundo de nosso lento processo de redemocratização. E aqui vale ressaltar que muitas ideias renovadoras para o campo educacional gestadas ao longo dessa

efervescente década de transição ganharam forma e foram incorporadas à nossa Carta Magna.

Vale lembrar também que a Constituição cidadã – como ficou conhecida a Constituição Federal de 1988, por ter sido um marco na conquista de direitos na história brasileira – foi bastante inovadora na área da educação, pois não só incluiu o direito à educação no rol dos direitos sociais, como também o tornou um direito fundamental, isto é, indispensável para a própria manutenção humana.

Fruto de longo e sério debate que envolveu toda a sociedade da época, nossa Carta Magna trouxe, enfim, a garantia de que a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade.

Vivíamos, então, apenas o começo da luta pela verdadeira democracia, tal como descrita por Candido em “O direito à literatura” (1988), essa democracia cultural que, mesmo nos dias atuais, ainda está muito longe de ser alcançada.

O que acompanhamos em seguida, ao longo da década de 1990, foi, antes de mais nada, um aumento avassalador da desigualdade no Brasil e no mundo. Provas do aprofundamento desse abismo social em nossa história recente podem ser colhidas nas reveladoras análises de Frigotto e Ciavatta (2003) acerca das perversas políticas públicas para a educação básica no Brasil durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Sobre essa época considerada catastrófica, os autores afirmam que, “do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103), que “deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 121). E afirmam, ainda: “Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Principalmente a partir do ano de 1996, tanto a luta dos educadores quanto a mobilização da sociedade pela aprovação do seu projeto de LDB serão duramente golpeados pelo governo Cardoso. Sobre o desinteresse pelos debates que ocorriam

no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e pelas medidas antidemocráticas que viriam a ser marcas desse governo, os autores destacam:

A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo do processo de elaboração de Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo ao MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência de entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos [...]. A reforma do currículo médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 122).

Frigotto e Ciavatta assinalam também que a política de ajuste que passou a ser implementada durante os governos Cardoso “traduzia-se em três estratégias articuladas e complementares: *desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização.*” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106, grifos nossos). Explicam os autores: a desregulamentação se caracterizaria por “sustar todas as leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106), e a descentralização e a autonomia constituiriam “um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais, a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos e serviços” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). A fórmula da privatização, por fim, seria simples: “o máximo de mercado e o mínimo de Estado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Ainda sob esse aspecto, assinalam os autores:

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive, dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Recordam, então, que a subordinação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases à política do ajuste ficou nítida desde o início, quando a base governista rejeitou o projeto de LDB proposto pela sociedade civil organizada:

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico e social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

De acordo com nossos autores, a LDB/96 passou por um “infindável processo de tramitação” com “centenas de emendas e destaques”, tudo isso parte de uma “estratégia [do governo] para ganhar tempo e ir implementando a reforma educacional por decretos e outras medidas.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

Prosseguem os autores:

O pensamento dos educadores e a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109-10).

Em concordância com as análises feitas por Saviani, os autores chamam atenção para a seguinte “sutileza”:

A LDB aprovada restringiu, no Direito, Dever e Liberdade de Educar, o preceito constitucional que diz “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo” (art. 208, inciso VII, parágrafo I). Na LDB está escrito: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo” (art. 5º) [...]. Para Saviani, esta restrição tanto abre a possibilidade de o governo não se obrigar à gratuidade como pode ter sido uma medida preventiva para não estender a obrigatoriedade e a gratuidade ao nível médio de ensino, as

quais haviam sido aprovadas no projeto da Câmara, elaborado com intensa participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

Na verdade, tudo isso foi fruto de negociações que muito custaram (e ainda custam) ao povo brasileiro, como a história recente tem demonstrado. Por conta destes e de outros expedientes duvidosos, pode-se chegar à conclusão de que a década de 1990 ficou marcada, dentre outros retrocessos, pela enorme restrição ao atendimento escolar universal: desamparada e vulnerável, boa parte da população brasileira foi excluída da educação formal durante todo esse período.

Sob esse prisma, Frigotto e Ciavatta recordam que a educação básica ficou relegada a “iniciativas tóxicas”, e apenas o ensino fundamental tornou-se foco dos governos Cardoso:

A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. Um aumento de 80% nos oito anos do governo Cardoso, sendo que aproximadamente 76% no nível privado. Em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6%. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

Somente no ano de 2006, à época dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, que observaremos uma inédita ampliação das políticas públicas para a educação. Datam dessa época: a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e, a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estende a educação obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos –, modificando a redação dos Incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que passou a prescrever o seguinte: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;*” (grifos nossos) e “VII – atendimento ao educando, *em todas as etapas da educação básica,*

por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (grifos nossos).

Isso significa que, a partir dessa Emenda, ingressamos de vez no processo de universalização do atendimento escolar, isto é, do oferecimento gratuito da educação básica de qualidade para toda a população.

Não podemos, portanto, deixar de reconhecer que a progressiva democratização da escola pública (que possibilitou a inclusão desses cidadãos desamparados legalmente até então) tornou-se, sem dúvida, um marco importantíssimo na história recente da legislação educacional brasileira.

Igualmente não devemos nos esquecer de que ainda não atingimos o caráter realmente universalizante de nossa educação básica, pois ainda não foi possível incluir em nossa legislação educacional o financiamento público para a educação infantil de 0 (zero) aos 3 (três) anos; muito menos temos garantia da qualidade mínima da educação oferecida aos nossos estudantes, e atualmente nem contamos com o atendimento necessário para toda a população.

Também não atendemos à demanda necessária de creches e pré-escolas e, assim, continuamos comprometendo o desenvolvimento intelectual de várias gerações de mulheres impedidas de estudar na idade certa (ou até mesmo, de frequentar escolas). Sobre esse assunto, cabe ainda destacar que os números da desigualdade de gênero na escola brasileira e, na sociedade em geral, continuam assustadoramente altos: o índice de evasão entre as estudantes no ensino médio, por exemplo, é alarmante. E o pior e mais vergonhoso: em pleno século XXI, ainda não chegamos à erradicação do analfabetismo no Brasil.

Impressionante também a atualidade do referido ensaio de Magda Soares, pelo qual somos informados de que, entre os anos de 2000 e 2001, de acordo com a pesquisa *Retrato da leitura no Brasil 2000-2001* utilizada pela autora em seu estudo, “16% da população alfabetizada concentram 73% dos exemplares [de livros] comprados [no Brasil]” (SOARES, 2008a, p. 24), o que refletiria uma “*dinâmica idêntica à distribuição de renda no país, onde poucos têm muito e muitos têm pouco*” (SOARES, 2008a, p. 24, grifos da autora).

Números incrivelmente próximos daqueles mencionados por Frigotto e Ciavatta quando tratam da chamada “sociedade 20 por 80” (MARTIN; SCHUMANN apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95), uma sociedade absurdamente desigual sob todos os pontos de vista. De acordo com os autores, tais números expressam que “apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que predominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

É nesse contexto, portanto, que devemos ter em mente as palavras de Magda Soares acerca dos impasses a que permaneceram sujeitas a democratização da leitura e a distribuição equitativa dos bens culturais:

[a desigualdade] das condições de acesso à leitura e das possibilidades de direitos de leitura [...] mostram a perversa relação entre a distribuição de renda no país e as condições de acesso à leitura, distribuição desigual, quer se considerem as regiões do país, quer se considerem os estratos socioeconômicos da população. Os obstáculos à democratização da leitura são, assim, fundamentalmente, de natureza estrutural e econômica; sem que estes obstáculos sejam vencidos – distribuição mais justa da renda, desenvolvimento social e econômico mais homogêneo no país, investimento efetivo na melhoria das condições sociais da população – poderemos e *devemos*, na área da educação formal ou não formal, dar nossa contribuição para a democratização da leitura, mas sempre conscientes de que a democracia cultural, a distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura, depende de mudanças estruturais que ultrapassem o educacional e o cultural. [...] É, porém, fundamental que tenhamos sempre como pano de fundo e quadro referencial a certeza de que a ampla e irrestrita distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura depende de mudanças estruturais que ultrapassem o educacional e o cultural, depende da nossa luta contra obstáculos que extrapolam nossas possibilidades como educadores (mas não nossas possibilidades como cidadãos). (SOARES, 2008a, p. 24-5, grifo da autora).

Agora chegamos a um ponto crucial do nosso *tour* pelos tortuosos caminhos da legislação educacional brasileira: a Emenda Constitucional de 2009 (referida anteriormente) modificou a condição do Plano Nacional de Educação, que deixou de ser uma “disposição transitória” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9.394/96) e passou a ser “uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.” (MEC/SASE, 2014, p. 5).

Assim, vale recordar que, para articular nosso sistema de educação em um regime de cooperação e de ações conjuntas e integradas entre as diferentes esferas da federação, a Constituição de 1988 (em seu Artigo 214) estipula a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) que conduza a: “erradicação do analfabetismo”; “universalização do atendimento escolar”; “melhoria da qualidade do ensino”; “formação para o trabalho”; “promoção humanística, científica e tecnológica do país” e “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”.

Cabe, portanto, ao PNE traçar diretrizes, metas e estratégias que possibilitem ultrapassar esse cenário educacional ainda marcado pelos baixos índices de proficiência leitora e escrita de nossa população.

Primeiramente, o PNE foi financiado pelos recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEF), criado em 1996 e extinto em dezembro de 2006. A partir do ano de 2007, o plano passou a contar com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ressalte-se que, das vinte metas do atual PNE (2014-2024), cinco são dedicadas à valorização do magistério e dos profissionais da educação básica (cf. metas 15, 16, 17, 18, 19 do Anexo) – metas bastante ambiciosas que vêm sendo tratadas de modo leviano pelos nossos governantes atuais.

E, é preciso adiantar também que, apesar dos avanços significativos da última década, temos descumprido repetidamente suas metas. Sem dúvida, encontramos um cenário ainda muito preocupante assinalado, entre outras mazelas, por: evasão escolar; interrupção de estudos causada por gravidez precoce; trabalho infantil; falta de escolas em áreas de difícil acesso e/ou violentas.

Os dados do Censo da Educação Básica indicam que ainda temos um grande desafio para o atendimento dessas metas. Para termos uma ideia do tamanho do desafio educacional brasileiro, de acordo com o MEC, de 2007 a 2011, entre os alunos matriculados no ensino médio, o número dos que estavam na idade adequada correspondia a “8,4 milhões, enquanto o número daqueles com idade entre 15 e 17 anos era de 10,4 milhões.” (MEC/SASE, 2014, p. 22).

Vejamos, por exemplo, os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE) relativos ao ano de 2012. Eles revelam que, “entre a população de 15 [anos] ou mais, havia um total de 8,7% de analfabetos e 30,6% de analfabetos funcionais.” (MEC/SASE, 2014, p. 35). Números bastante significativos que, segundo a pesquisa mencionada, “atingem de forma diferenciada a população urbana e do campo: em 2012, tinham a condição de analfabetas 21,1% das pessoas habitantes do campo, assim como 6,6% das que habitavam as áreas urbanas.” (MEC/SASE, 2014, p. 35). A análise dos dados ainda revela que, em “relação à população analfabeta negra e não-negra, em 2012, os percentuais eram 11,9% e 8,4%, respectivamente.” (MEC/SASE, 2014, p. 35).

Ainda para fins de exemplificação, vejamos a Meta 9 do PNE (2014-2024) – elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, para 93,5% até 2015 e, até o final de sua vigência, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Vale lembrar que ela tem como principais estratégias:

Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada (Estratégia 9.1); realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensinos fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos (Estratégia 9.2); implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica (Estratégia 9.3); e assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Estratégia 9.8). (MEC/SASE, 2014, p. 35).

Tais ações devem ser planejadas entre os entes federativos e visar a “superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, concebendo a educação como um direito, e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização de pessoas ao longo de toda a vida.” (MEC/SASE, 2014, p. 35). Além de “assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam, com qualidade, a Educação Básica.” (MEC/SASE, 2014, p. 19).

No entanto, em suas análises do cenário atual da educação brasileira, os próprios documentos oficiais revelam que, “mesmo com significativos avanços nos índices de escolarização da população brasileira, as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos ainda são elevadas” (MEC/SASE, 2014, p. 35), inclusive, entre aqueles que saem da escola na “condição de analfabetos funcionais” (MEC/SASE, 2014, p. 35).

Vale lembrar que há poucas décadas a discussão no cenário educacional brasileiro estava centrada nos altos índices de analfabetismo. Todos os esforços, até então, destinavam-se ao combate desse mal.

O cenário atual aponta melhoria no número de indivíduos alfabetizados, mas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), demonstram que, apesar desse avanço, a questão a ser enfrentada hoje tem a ver como o aumento do analfabetismo funcional entre os estudantes brasileiros, indicadores de seus baixos níveis de letramento que, de acordo com Cosson, “é um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixava perceber” (COSSON, 2006, p. 12).

De acordo com Goulart,

dados de testes nacionais e internacionais continuam a apontar dificuldades que alunos das escolas brasileiras têm para compreender textos escritos, para além dos caracteres gráficos, estabelecendo pontes com outros textos e mesmo realizando inferências e relações com base no material lido. A dificuldade de escrever é fato notório há muito tempo. (GOULART, 2007, p. 58).

Insistimos que nossas políticas públicas têm ignorado há bastante tempo que, pelo menos, o mínimo desejável para uma distribuição equitativa dos bens culturais deve ser oferecido à população. Não se trata de um favor, trata-se de um direito conquistado, diga-se, após muitas lutas, que ainda vigora (e desejamos que continue vigorando) em nossa Carta Magna.

Não podemos, por exemplo, ignorar a realidade de nossas universidades, escolas e bibliotecas públicas, cada dia mais sucateadas. Sabemos do caráter fundamental do acesso a bibliotecas (universitárias, escolares e comunitárias etc.)

para a formação do leitor. Elas representam um universo de descobertas, são facilitadoras desse contato dos indivíduos com a materialidade e o manuseio dos livros impressos (e demais portadores textuais). Não há dúvida de que é da maior importância a ampliação do número de bibliotecas bem equipadas, com bons acervos, dotadas de sistema de empréstimo de livros e de pessoal bem treinado para o atendimento da população. Isso é o mínimo desejável.

Concordamos, portanto, com Shiroma et al., quando concluem que a “retórica da busca da qualidade choca-se com a concretude dos dados.” (SHIROMA et al, 2002, p. 112). Afinal, perguntam as autoras, como “pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil?” (SHIROMA et al, 2002, p. 112).

Também concordamos com Saviani quando assevera que “É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, as políticas predominantes se pautam pela redução de custos, cortando investimentos.” (SAVIANI, 2008, *online*).

Como esperamos ter demonstrado, se por um lado a Constituição de 1988 ampliou o acesso ao ensino – expandindo sua obrigatoriedade e permitindo que qualquer cidadão, a qualquer época, reivindicasse ser atendido –, por outro, o Estado não deu condições estruturais, práticas e eficazes para que tudo isso se tornasse realidade, isto é, para que uma educação de qualidade fosse realmente oferecida para todos.

Se os avanços da Constituição de 1988 foram inegáveis, o mesmo não se pode dizer da reforma educacional que a seguiu, a LDB/96. Seus inúmeros defeitos, como vimos, continuam sendo apontados por diversos especialistas que, em suas análises, criticam a pouca eficácia dessa nova legislação para a complexa e diversificada realidade brasileira.

A polêmica LDB/96, que foi aprovada pelo governo Cardoso, dividiu o sistema educacional brasileiro em educação básica e ensino superior. A educação básica, objeto de nossa pesquisa, teria “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os

meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, Título V, Capítulo I, Seção I, Art. 22), passando também a ser estruturada por etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades – educação escolar indígena; educação de jovens e adultos; educação especial; educação no campo; educação profissional e educação a distância.

A LDB/96 traz como ideia central o estabelecimento do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica para toda a população estudantil. Assim, como etapa final do processo formativo, o ensino médio passa a ser orientado por finalidades que preveem:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 1996, Título V, Capítulo II, Seção IV, Art. 35).

No ensino médio, o aluno receberia uma formação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas. Esta etapa da escolarização, em tese, poderia ser para alguns alunos a porta de entrada para a ciência e a tecnologia (via programas de iniciação científica), e, para outros, a ampliação da formação cultural e artística (escolas técnicas de teatro, conservatórios de música, por exemplo).

Dessa maneira, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), previstos na LDB/96, que reformularam o ensino médio e passaram a valer a partir do ano 2000, essa etapa da escolarização deixaria de ser vista *apenas* como uma etapa preparatória para o ingresso no ensino superior, isto é, uma espécie de etapa pré-universitária, de caráter estritamente disciplinar e, por

outro lado, também deixaria de ser *apenas* uma etapa profissionalizante, cujo processo de ensino-aprendizagem é dirigido para o treinamento de afazeres práticos, ou seja, um ensino técnico voltado para atividades produtivas ou de serviços.

O ensino médio, assim, deixaria de ter exclusivamente as funções preparatória/profissionalizante para assumir, de acordo com os referidos documentos, a responsabilidade de capacitar/qualificar os cidadãos, preparando-os para o aprendizado permanente e para o mundo do trabalho.

As diretrizes para a implementação da mudança do currículo nacional para o ensino médio trouxeram orientações sem separação por série, isto é, na forma de conceitos gerais (competências) que deveriam ser desenvolvidas por nossos estudantes nos anos finais da educação básica.

Ressalte-se que os currículos *mínimos*, que seriam desenvolvidos posteriormente a critério de cada estado brasileiro, teriam esses documentos como orientadores de suas diretrizes e ações estratégicas. E ainda que a criação de uma Base Curricular Comum Nacional (BCCN) para ser adotada no país também está prevista na LDB/96. Atualmente a Base passa por um polêmico processo de conclusão e implementação pelo Ministério da Educação e sobre esse assunto retornaremos mais adiante.

Não custa nada lembrar que a antecessora da LDB/96, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, forjou um caráter estritamente preparatório e profissionalizante para o ensino médio, na época chamado segundo grau. No entanto, como a história demonstrou, sua implantação foi bastante custosa, demorada e ineficaz.

Assim, com a reformulação curricular resultante da LDB de 1971, formaram-se três grandes áreas, tanto para o primeiro quanto para o segundo graus: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Uma curiosidade: com essa reforma, a ditadura militar não só poupou como acabou por destacar o ensino da literatura! Isso porque no currículo do antigo segundo grau passaram a vigorar distintamente as disciplinas língua portuguesa e literatura brasileira, que compunham a área Comunicação e Expressão.

Dessa forma, a introdução aos estudos literários via literatura brasileira (que a partir desse momento ganhou *status* de disciplina) tornou-se a grande novidade para os estudantes que ingressavam no segundo grau, pois, no primeiro grau, a área ficava a cargo exclusivamente da disciplina língua portuguesa.

Apesar de – frisemos – ficar restrita ao antigo segundo grau, a literatura pela primeira vez estava oficialmente em um *lugar* próprio. Portanto, à época da escrita do célebre ensaio de 1988 de Candido, o ensino de literatura já havia se tornado realidade para uma (pequena) parcela da população estudantil brasileira. Supomos que tenha sido uma experiência singular para os nossos professores e alunos secundaristas.

Vimos com Frigotto e Ciavatta que as consequências drásticas das reformas do governo Cardoso na década de 1990 causaram impactos profundos na sociedade brasileira, e que a política de ajuste rapidamente se estendeu à educação. Como já nos alertavam esses autores, “Assistimos ao avultar dos problemas derivados do modelo político perverso das origens do país, agravados pelos desafios do desenvolvimento científico-tecnológico, das imposições do mercado e de seus desdobramentos no nível da cultura.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 101).

Um cenário ameaçador, sem dúvida, para o efetivo alcance de um projeto de qualidade para a educação básica brasileira:

A base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. *Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos, protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.* (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102-3, grifos nossos).

O estudo de Freitas (2012) aborda o tema da precarização do trabalho docente e do desmonte do sistema público de ensino, também chamando atenção (como Frigotto e Ciavatta o fizeram) para o crescente interesse das organizações empresariais transnacionais pelo campo da educação.

Em sua análise comparativa, apresenta-nos o cenário educacional norte-americano a partir da década de 1980 com suas custosas (e ineficazes) políticas “neotecnicistas” em educação. Seu estudo nos alerta para a crescente importação desses (duvidosos) modelos pelos estados brasileiros e para o perigo que isso representa:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. (FREITAS, 2012, p. 5).

Dentro dessa visão empresarial, uma lógica da produção, com ênfase “gerencialista”, passaria a ser integrada à educação: “Ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação.” (FREITAS, 2012, p. 7). Como nos lembra o autor, “Essa forma de pensar a educação já havia sido detectada nos anos de 1980 e Saviani (1986) a chamou de ‘pedagogia tecnicista’”. (FREITAS, 2012, p. 7).

Ainda de acordo com Freitas, a estrutura “neotecnicista” constituiria-se por três pilares, a saber: “*responsabilização, meritocracia e privatização*” (FREITAS, 2012, p. 7, grifos do autor). No centro dessa estrutura, “a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como ‘*standards*’, medidos em testes padronizados.” (FREITAS, 2012, p. 7).

Assim, prossegue o autor:

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções [...]. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012, p. 7, grifo do autor).

E ainda:

[A meritocracia] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 7-8).

Aqui não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado. Estudos mostram (Neal & Schanzenbach, 2010) que o impacto dos sistemas de responsabilização pode gerar uma "corrida para o centro" em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro. (FREITAS, 2012, p. 8-9).

Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. (FREITAS, 2012, p. 9, grifo do autor).

Por fim, depois de amparado pelos pilares da responsabilização e da meritocracia, o terceiro pilar, a privatização, se instalaria facilmente na educação.

Freitas ainda nos chama atenção para um aspecto recente que surgiu em nosso cenário educacional:

O conceito de *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) [...]. Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. (FREITAS, 2012, p. 10-1).

Concordamos, portanto, com Freitas: é preciso estarmos cada vez mais atentos a essas novas formas de precarização da educação pública, pois “a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*” (FREITAS, 2012, p. 11, grifos do autor).

Freitas aponta em seu estudo dez consequências extremamente danosas para uma educação regida por esse princípios “empresariais”: 1) estreitamento curricular; 2) competição entre profissionais e escolas; 3) pressão sobre desempenho dos alunos e preparação para os testes; 4) fraudes; 5) aumento da segregação socioeconômica no território; 6) aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; 7) precarização da formação do professor; 8) destruição moral do professor; 9) destruição do sistema público; 10) ameaça à própria noção liberal de democracia.

Embora todos esses pontos sejam extremamente importantes para um debate sério sobre os rumos que a educação pública vem tomando em nosso país, neste momento, elegeremos três tópicos que consideramos fundamentais para nossa discussão acerca do *lugar* da literatura no ensino médio: estreitamento curricular; aumento da pressão sobre desempenho de alunos e precarização da formação do professor.

Assim, sobre a questão do estreitamento curricular, Freitas assevera: “Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes [...].

Avaliações geram tradições.” (FREITAS, 2012, p. 14). E ainda: “[As avaliações] Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes.” (FREITAS, 2012, p. 14). Dessa forma, “Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora” (FREITAS, 2012, p. 14).

O autor, então, questiona: “Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.” (FREITAS, 2012, p. 14). Como veremos no próximo item, é necessário que essas outras “dimensões da matriz formativa” estejam presentes no processo educativo.

Além desse aspecto, o autor chama atenção para a questão da construção dos currículos *mínimos* (que se tornam “máximos” no quesito de ampliação das desigualdades sociais) e o falso argumento de que “o que é básico é bom”:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 14).

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação (FREITAS, 2012, p. 15).

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa

educação". Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como "básico", é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser "básico". Este é o "estreitamento curricular" produzido pelos "standards" centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico. (FREITAS, 2012, p. 15-6).

Aqui, mais um tópico fundamental: a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes produziria ainda mais estreitamento curricular. Freitas nos informa de que tal pressão acarreta o "progressivo apostilamento das redes com o objetivo de se garantir um alinhamento entre o ensinado e o avaliado" (FREITAS, 2012, p. 17), apostilamento que começa na pré-escola e continua no ensino fundamental.

Ainda segundo o autor, "Deve-se esperar, como ocorreu nos Estados Unidos, que esta pressão estará sendo feita sobre alunos cada vez mais jovens, levando a uma escolarização antecipada da pré-escola." (FREITAS, 2012, p. 17); "Os efeitos nefastos desta política para a educação infantil foram denunciados em recente relatório elaborado por pesquisadores americanos" (FREITAS, 2012, p. 17).

E aqui vale a pena a citar um trecho desse relatório:

O Jardim de Infância [norte-americano] mudou radicalmente nas últimas duas décadas. As crianças já passam muito mais tempo sendo ensinadas e testadas em alfabetização e matemática do que fazendo a aprendizagem através da brincadeira e da exploração, exercitando seus corpos e utilizando a sua imaginação. Muitos jardins de infância usam currículos altamente prescritivos orientados aos novos padrões do Estado, ligados a testes padronizados. Em um número crescente de creches, os professores devem seguir scripts do qual não podem se afastar. Estas práticas, que não estão bem fundamentadas em pesquisas, violam os princípios de longa data estabelecidos sobre o desenvolvimento da criança e o bom ensino. É cada vez mais claro que eles estão tanto comprometendo a saúde das crianças, como suas perspectivas de longo prazo de sucesso na escola. (MILLER; ALMON apud FREITAS, 2012, p. 17).

Freitas ainda nos traz a importante informação de que "Há dez anos que os Estados Unidos estão na média do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) e não saem disso" (FREITAS, 2012, p. 12), para mais adiante nos fazer uma pergunta crucial e atualíssima: "A questão que se coloca é: Por que copiamos de

quem está na média do Pisa há 10 anos (EUA) e não de quem está consistentemente no topo deste programa (Finlândia)?" (FREITAS, 2012, p. 17).

Sobre a precarização da formação do professor, ela está diretamente relacionada ao apostilamento das redes que, segundo o autor, "contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno." (FREITAS, 2012, p. 21).

É preciso ter em mente que a educação é uma questão crucial e estratégica para o país ultrapassar seus impasses e quitar suas dívidas históricas. Assim, a manutenção de um discurso pessimista quanto aos rumos de nossa educação, o aumento do descrédito das nossas instituições públicas, a falta de investimentos nas áreas de educação, saúde e cultura (que são totalmente interligadas!), as incertezas legislativas cada dia maiores só reforçam a precarização do trabalho dos profissionais da educação, esses verdadeiros heróis que passaram as últimas décadas sendo tratados como "bodes expiatórios".

Como nos lembra Saviani, "Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, carreando para ela todos os recursos disponíveis." (SAVIANI, 2008, *online*). E afirma ainda o autor:

Transformada a docência numa profissão atraente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. (SAVIANI, 2008, *online*).

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. (SAVIANI, 2008, *online*).

Inacreditavelmente, traindo todos os compromissos com o desenvolvimento humanístico/estético/artístico de nossos estudantes, a reforma educacional de 1996 não dará condições para a manutenção (e, muito menos, para a ampliação) *deste*

lugar tão especial e ao mesmo tempo tão primordial para uma educação que realmente se quer de qualidade.

Assim, a partir da LDB de 1996 e da reformulação curricular da etapa final da educação básica, agora denominada ensino médio, a disciplina literatura brasileira perdeu o *lugar* recém-conquistado e foi novamente incorporada à disciplina língua portuguesa.

A literatura voltava então a figurar como parte do conteúdo (currículo obrigatório) ministrado nas aulas de língua portuguesa (colocado em qualquer lugar), sem ser, especificamente, uma disciplina.

A partir desse momento, a literatura foi progressivamente desaparecendo dos programas escolares e sendo colocada numa espécie de limbo curricular, um *não-lugar*.

Há muito tempo nossa política educacional vem tratando a literatura com descaso, de modo bastante irresponsável. E é lamentável que há pelo menos duas décadas nossos estudantes tenham sido privados do aprofundamento de seus estudos linguísticos e da ampliação de seus repertórios por meio de nossa disciplina.

Se pensarmos no caminho percorrido pela disciplina literatura desde a segunda metade da década de 1990 até os dias atuais, perceberemos tratar-se de um trajeto cada vez mais cheio de obstáculos.

Descartada dos currículos oficiais da educação básica, a literatura – “esse instrumento poderoso de instrução e educação” (CANDIDO, 1995, p. 175) – conheceu na década de 1990 um rebaixamento sem igual, talvez só comparável com os experimentados nos dias atuais pelas disciplinas sociologia, filosofia, artes e educação física.

Sob o pretexto de tornar mais atrativo para os estudantes o currículo do ensino médio, o governo interino enxugou/revisou a obrigatoriedade e a disposição de tais disciplinas nos currículos oficiais.

Pela nova reforma do ensino médio, muitas disciplinas foram diminuídas em carga horária, e ainda não está bastante claro para os educadores brasileiros como

serão elas disponibilizadas pelas instituições de ensino do país. Tudo isso – frisemos – sem discussão prévia com a sociedade e os profissionais envolvidos.

Tratando da situação atual da educação pública brasileira, Frigotto chama atenção para a perversidade da reforma do ensino médio de 2016 e seu impacto imediato na vida da população brasileira:

A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Hoje observamos de forma nítida uma cisão entre a perspectiva de atingir uma democracia cultural por meio do fortalecimento e da universalização da educação pública (com viés humanístico, propedêutico, reflexivo e crítico) e aquela postulada pelos interesses imediatistas do mercado, que vê na educação um campo fértil para a ampliação de seus negócios.

Vejamos, em outra análise de Frigotto, a constatação de que a educação pública brasileira (de qualidade e para todos) corre grande perigo com a nova reforma do ensino médio:

Ao cidadão atento e preocupado com a educação no Brasil, especialmente a básica, poderá perceber um processo de crescente desmanche do que a define pela Constituição Brasileira: um direito social e subjetivo. Para metade da juventude brasileira, em plena segunda década do Século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o ensino médio e os que o alcançam o fazem em condições precárias. Mutila-se, assim, a perspectiva de futuro tanto da cidadania ativa quanto as possibilidades de integrarem-se ao mundo do trabalho de forma qualificada. (FRIGOTTO, 2016a, p. 11).

Tão preocupante ou mais, tem sido o processo de desqualificar a educação pública, único espaço que pode atender ao direito universal da educação básica, pois o mundo privado é o mundo do negócio. Esta desqualificação não foi inocente, pelo contrário, abriu o caminho para a gestão privada ou com critérios privados da escola pública mediante institutos privados, organizações sociais, etc. E, mais recentemente, para se apropriar por dentro, com a anuência de grande parte dos governantes, da definição do

conteúdo, do método e da forma da escola pública. (FRIGOTTO, 2016a, p. 11).

Junto com esse processo os “denominados especialistas” pela mídia empresarial de TV e revistas semanais, vem sistematicamente desclassificando a formação e o trabalho docente justificando o sequestro de sua função. Sem meias palavras, os docentes são concebidos como entregadores dos conhecimentos definidos por agentes “competentes” sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais. (FRIGOTTO, 2016a, p. 11).

De acordo com o autor, a nova reforma marcaria a continuidade da ideologia neoliberal dos governos Cardoso, tendo, inclusive, nos quadros do atual governo alguns dos protagonistas da reforma da década de 1990:

A reforma do ensino médio que se quer impor por Medida Provisória segue figurino da década de 1990 quando MEC era dirigido por Paulo Renato de Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso. Não por acaso Maria Helena Guimarães é a que de fato toca o barco do MEC. Também não por acaso que o espaço da mídia empresarial golpista é dado a figuras desta década. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Sobre os “reformistas empresariais” da educação e as políticas públicas perversas do atual governo, destacamos os seguintes trechos:

Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entende não a querem para todos. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Com efeito, por rezarem e serem co-autores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, etc., seus compromissos não são com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. Este, uma espécie de um deus que define quem merece ser por ele considerado num tempo histórico de desemprego estrutural. O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

De acordo com o autor, todas as evidências têm indicado que a partir de agora teremos no Brasil uma escola para ricos e outra para pobres:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Desttut de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

[A reforma do ensino médio de 2016] Também retrocede e torna, e de forma pior, a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Sobre o *apartheid* social aludido por Frigotto, gostaríamos de destacar mais alguns pontos fundamentais de sua análise:

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adocece. Os alunos do Movimento Ocupa Escolas não pediram mais aparelhos digitais, estes eles têm nos seus cotidianos. Pediram justamente condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Por fim, uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Desttut de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferença para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Aqui, ainda cabe destacar mais uma lição do autor:

Quando se junta prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso. (FRIGOTTO, 2016b, *online*).

Não podemos nos esquecer de nossos compromissos com uma educação pública de qualidade para todos. As novas perversas políticas já estão gerando uma grande cisão, um *apartheid* social em nosso sistema educacional.

Como nos adverte Frigotto, retrocedemos e, por isso, mais do que nunca, precisamos lutar contra a mercantilização não só da educação, como também da própria vida. O ensino de literatura é a nossa arma; é o nosso modo de vida e de resistência.

1.3 Literatura e resolução de problemas

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito evangelho: “No princípio está a palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano. (Rubem Alves).

Conforme acompanhamos no item anterior, a crise da educação no Brasil não só continua, como todos prognósticos sugerem que ela irá se agravar. Nossos alunos continuam lendo pouco e mal. A culpa não é deles e também não somos os culpados dessa situação.

Nesse cenário de políticas públicas danosas à população, acompanhamos não só a progressiva desvalorização do magistério, como também a multiplicação de discursos demagógicos que mais culpabilizam inocentes (pais, professores e alunos) do que resolvem a questão crucial do país, como apontada por Saviani: a falta de investimento em uma educação pública de qualidade para todos.

É preciso ter em mente que a educação no Brasil tem sido regida por impasses e retrocessos legais que criam brechas cada vez mais reveladoras de que o projeto educativo emancipador previsto na Carta Magna de 1988 está correndo um grande perigo.

Em meados de 2017, pouco sabemos como ocorrerá a implementação da reforma do ensino médio de 2016, que passará a valer a partir do ano de 2018. Igualmente ainda não conhecemos a versão final da Base Curricular Comum Nacional, mas tivemos a desagradável experiência de ver o seu processo consultivo (e todo o debate com a sociedade e com os profissionais da educação que por ela serão atingidos) ser interrompido/“concluído” sem maiores explicações.

Pairam no ar muitas dúvidas: Como serão oferecidas as disciplinas? Que escolhas reais nossos alunos terão para montar seus programas “flexíveis”? Quais disciplinas sobreviverão à flexibilização proposta pelo atual governo? Para ser professor de determinada disciplina bastará apenas comprovar seu notório saber? Enfim, impossível prever exatamente qual a dimensão que o impacto da reforma causará em nosso sistema educacional.

O futuro da educação no Brasil está ameaçado por movimentos que pregam intolerância e preconceito, e, que, inclusive, têm crescido dentro de nossas escolas. Como alerta Frigotto,

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (FRIGOTTO, 2016a, p. 12).

Prossegue o autor:

Nada mais explícito para o aviso da “Escola Sem Partido” e da “Liberdade para Ensinar”. As esfinges mais vorazes são aquelas que nos chegam pela incapacidade de vermos os sinais, pois elas se escondem sob o manto ideológico de “liberdade”, da formação competente para a competitividade e sucesso na vida dos negócios. Manto martelado pelos poderosos meios de comunicação que fazem parte desta ideologia e passam a moer os cérebros de pais, crianças e jovens e de corporações políticas contra a escola pública e os docentes por não ensinarem o figurino que a “arte do bem ensinar” manda. (FRIGOTTO, 2016a, p. 12).

[...]

A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos “especialistas” autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar.

No chão da escola, a esfinge da “Escola sem Partido” e da “Liberdade para ensinar”, quebra o que define a relação pedagógica e educativa: uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara, para as novas gerações, é de “vida provisória e em suspenso”. Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: dedo-duro. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os dedo-duro eram profissionais. (FRIGOTTO, 2016a, p. 12-3).

Além de todas essas ameaças, o cenário que se apresenta atualmente é o da continuidade de políticas públicas danosas que há décadas têm levado ao estreitamento curricular, à desvalorização do magistério e à precarização do trabalho do professor.

Nesse sentido, vale a pena recordarmos que há duas décadas os documentos oficiais que se seguiram à LDB/96 – PCN (1998), PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCN (2004) – geraram alguns mal-entendidos que, ainda hoje, não foram solucionados por completo. Além disso, esses documentos também reforçaram alguns mitos e crenças acerca de nossa disciplina, que abordaremos mais adiante.

Um desses mal-entendidos gerados pelos PCNs tem a ver com o excesso de novas terminologias trazidas por esses documentos e a ênfase num ensino com base nos conceitos de competências/habilidades, interdisciplinaridade e resolução de problemas. A leitura dos PCN+ (2002) é muito interessante nesse sentido. Vejamos, agora, algumas particularidades desses documentos.

Philippe Perrenoud, um dos teóricos mais conceituados da chamada “pedagogia das competências” da atualidade, e um ilustre desconhecido dos professores da rede pública naquele ano de 2002, tornou-se um dos autores mais citados pelos PCN+.

Um autor, que, sem dúvida nenhuma, tem bastante o que dizer, e que não deixa de trazer questões interessantes sobre a formação de professores, os ciclos de aprendizagem e a prática crítica-reflexiva do professor.

Dessa maneira, partimos do princípio de que, gostando ou não de determinadas teorias (ou de determinados autores), devemos conhecê-las para emitirmos um juízo sobre elas. É uma forma de nos mantermos vigilantes em relação às possíveis distorções, aos diversos entraves que podem surgir durante a transposição de determinados autores/teorias/conceitos para nossas salas de aula.

Não podemos simplesmente importar modelos sem antes fazer as necessárias reflexões sobre as possíveis incompatibilidades dessas teorias com a nossa realidade, bem como os devidos ajustes possíveis para que tais limitações sejam atenuadas ou até mesmo ultrapassadas. Conhecemos mais do que ninguém as questões que perpassam nossa sala de aula, nossa comunidade escolar, nosso país.

Uma constatação: tornou-se impossível, por exemplo, tratar da disciplina língua portuguesa sem fugir dos conceitos advindos da pedagogia das competências que estes documentos introduziram, e que se tornaram tão presentes em nossos cotidianos escolares.

Assim, uma questão que merece muita atenção durante a leitura desses documentos é o excessivo uso dessa pedagogia por objetivos. O amplo alcance que o conceito de competência ganhou nas áreas de letras e educação ficou bastante nítido nessas últimas décadas. Torna-se, até mesmo, impossível fugir de seu

emprego quando tratarmos dos temas formação do leitor de literatura e ensino de língua portuguesa, o que será facilmente demonstrável no Capítulo 2.

Um outro aspecto que consideramos importante e que merece ser destacado na leitura desses documentos tem a ver com a ênfase na formação continuada. Não podemos fechar os olhos e normalizar esse discurso que, nos dias atuais, tornou-se um dogma. Na verdade, esconde-se por trás desse discurso “apocalíptico” um sistema perverso regido pela mercantilização da educação. Um sistema que se impõe de forma sutil e, por isso mesmo, é perigoso, porque leva à destruição moral do professor, como demonstrou Freitas.

Vale lembrar que, no texto introdutório à nova edição de *Pedagogia da autonomia*, escrito em setembro de 1996, Paulo Freire mais uma vez ressalta a ameaça da ideologia neoliberal para a educação brasileira:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando à sua sobrevivência. (FREIRE, 2008, p. 19-20).

Prova do perigo que ronda a profissão docente no Brasil é a interminável ladainha sobre a péssima formação dos profissionais brasileiros... Infelizmente a crença de que os professores brasileiros saem das universidades incapazes, mal-formados, péssimos profissionais, cheios de lacunas a serem preenchidas é muito presente nesse documento de 2002. Vejamos alguns exemplos:

Hoje em dia é impensável que o professor se contente apenas com a formação específica que recebeu nos anos de curso superior: cada vez mais se requer uma preocupação com a formação e capacitação contínuas. (PCN+, 2002, p. 89).

E ainda:

O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. (PCN+, 2002, p. 89).

Um outro trecho interessante, desta vez uma referência direta ao livro *Dez novas competências para ensinar* (2000), de Perrenoud, que, inclusive, está presente em quase todas as bibliografias da área Linguagens, códigos e suas tecnologias:

O desenvolvimento das próprias competências parece ser o caminho mais fecundo para que o professor crie e sedimente uma verdadeira identidade com o ofício de ensinar e mediar o conhecimento. O docente de Língua Portuguesa certamente poderá se beneficiar muito se investir no desenvolvimento das dez competências propostas. (PCN+, 2002, p. 89).

Um último exemplo das lições dos PCN+ sobre administração da carreira docente:

Se deseja de fato desenvolver em seus alunos competências e habilidades que possibilitem um progressivo domínio dos recursos que a língua portuguesa oferece, o professor deve atentar para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira. Para tanto, é preciso que invista com rigor em sua formação geral e específica, consciente de que o profissional em serviço precisa estar em constante capacitação. Esse parece ser o melhor caminho para a construção de sua identidade no ofício docente. (PCN+, 2002, p. 90).

Não estamos dizendo que nossos professores sejam os melhores do mundo, não é isso. Também não estamos negando a importância do estudo, da qualificação, de saber administrar as competências/habilidades, a carreira etc... Nem que os estudos posteriores à graduação não sejam necessários para uma formação mais sólida, se assim quiserem. Não se trata disso!

A questão é sermos tutelados, desmoralizados, menosprezados o tempo todo por esses documentos! Será que seus autores não compreendem que o prazer da

leitura, da pesquisa, da curiosidade já fazem parte da escolha de nossa profissão? Que os professores já vivem o seu dia a dia em pleno processo de formação tanto dentro como fora das salas de aula?

Além disso, é importante ressaltar que os PCNs exigiram coisas demais dos professores de língua portuguesa e praticamente deixaram de fora o prazer da leitura literária nas salas de aula, bem como a liberdade de alunos e professores para experimentarem, para descobrirem por si mesmos o que querem e do que precisam.

Os saberes docentes são muito mais do que uma lista de objetivos gerais e específicos, competências/habilidades, “decorebas” e “esquecerebas” de livros didáticos e de apostilas. São muito mais que instruções e recomendações contidas em planos salvadores e documentos mirabolantes.

São saberes que se expandem, que se renovam em cada um e em cada sala de aula. Saberes especiais que se aprimoram com o tempo, com a prática, com a troca, com o diálogo, com o afeto. Portanto, precisamos ter muito cuidado com esse tipo de discurso pessimista de que somos sempre, irremediavelmente, péssimos profissionais.

Se pensarmos que nossas condições de trabalho estão certamente entre as piores do mundo, podemos afirmar sem medo de errar que, na verdade, nunca deixamos de ser heróis, verdadeiros heróis. Com certeza é muito mais fácil dar aula na Finlândia, a campeã do PISA, que na comunidade da Maré, entre tiroteios e balas achadas na maioria das vezes por crianças inocentes *dentro* de suas salas de aula, de suas escolas.

E aqui uma informação importante colhida em Freitas: na Finlândia – o país número 1 no *ranking* do PISA – simplesmente não existe a cultura da avaliação de professores (cultura que, volta e meia, nossos governantes querem importar dos norte-americanos e implementar por aqui). O motivo? Os finlandeses confiam na qualidade de suas instituições de ensino e na capacidade dos professores que por elas são formados:

Nós não temos qualquer avaliação de professores. Após terem sido formados na universidade têm seus documentos e obtêm um posto em uma

escola. Então, ninguém avalia os professores. Nós não temos esse tipo de tradição. Nós tivemos avaliação antes, quando tivemos inspeção na Finlândia nos anos 70 e no início dos 80, mas não mais. Ninguém avalia os professores. [...]. Falamos de uma cultura de confiança, e nós realmente podemos confiar neles, por causa de sua moral e ética de trabalho. É muito alta, e também podemos confiar que eles são competentes, sabem o que fazer. (ZASTROW apud FREITAS, 2012, p. 22).

“Isso sim dá moral para qualquer país do mundo!”, exclamariam nossos alunos secundaristas. Como, então, culpar professores e alunos brasileiros quando está claro que se trata, como vimos, de uma questão perversamente estrutural de nossa sociedade?

Voltando aos PCN+, veremos que o outro mal-entendido tem a ver com a nossa disciplina e sua falta de visibilidade nesses documentos. Nesse sentido, o sumário dos PCN+ é esclarecedor: o termo “literatura” sequer aparece ao lado da disciplina língua portuguesa!

Vejamos:

Figura 1 - Sumário

Sumário

A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento

7

A natureza do ensino médio e as razões da reforma
 Como rever o projeto pedagógico da escola
 A escola como cenário real da reforma educacional
 Novas orientações para o ensino
 Conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes
 A articulação entre as áreas
 A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 23

Introdução
 Caracterização da área
 As competências gerais da área
 Conceitos estruturantes
 Conceitos estruturantes da área
 Comentário final
 Bibliografia

Língua Portuguesa	55
<ul style="list-style-type: none"> Introdução Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos A seleção de conteúdos Temas estruturadores Critérios para a seleção de conteúdos Avaliação Sobre a formação do professor Bibliografia 	
Língua Estrangeira Moderna	93
<ul style="list-style-type: none"> Introdução Conceitos estruturantes e competências gerais A seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira O trabalho por projetos e situações-desafio Avaliação Sobre a formação do professor Bibliografia 	
Educação Física	139
<ul style="list-style-type: none"> Introdução Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos Sugestões metodológicas A construção do projeto pedagógico da escola Avaliação Sobre a formação do professor Bibliografia 	
Arte	179
<ul style="list-style-type: none"> Introdução Competências, habilidades, conteúdos Conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidos Conteúdos Avaliação Bibliografia 	
Informática	207
<ul style="list-style-type: none"> Introdução Conceitos estruturantes Seleção dos temas e conteúdos Sobre a formação do professor Glossário Bibliografia 	
Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio	239
<ul style="list-style-type: none"> A escola como espaço de formação docente As práticas do professor em permanente formação 	

Fonte: (PCN+, 2002, p. 2-3).

Lembremos que na hierarquia dos componentes obrigatórios da LDB/96, expressos no § 1º, a disciplina língua portuguesa continuou encabeçando a lista dos componentes curriculares fundamentais: “o estudo da Língua Portuguesa e da

Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (LDB, 1996, Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 26, § 1º. Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Gostaríamos, assim, de chamar atenção para uma particularidade da implantação da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Tal reformulação curricular impactou o campo da educação literária, a nosso ver, de maneira traumática para várias gerações de professores e alunos que deixaram de ter um tempo fixo semanal para se dedicarem integralmente à disciplina.

A eliminação da disciplina literatura dos programas escolares e dos currículos oficiais tornou o trabalho com o texto literário ainda mais precário. Consideramos, portanto, que a carga horária “perdida” para a leitura propriamente dita *literária* em sala de aula deva ser considerada como fator importante para a progressiva diminuição das abordagens do texto literário na escola brasileira.

Como assevera Leahy, “a literatura como campo de estudo e como fazer artístico não encontra ressonância nas práticas escolares” (LEAHY, 2008, p. 199-200). A autora constata que, ao longo de seu percurso escolar, o aluno será afastado cada vez mais de práticas lúdicas, criativas e autorais que envolvam o livro e todo o universo que o cerca:

Há um desequilíbrio entre a promoção da leitura e o início do estudo formal de literatura como disciplina: nos anos iniciais de escolarização, enfatiza-se a aquisição de livros e revistas, e a promoção da leitura integra o dia-a-dia da sala de aula, reforçando ainda grande parte dos eventos de socialização na escola: feira de livros, presença de autores, manhãs e tardes de autógrafos, festa do livro etc. À medida que se adensa a programação de estudos nas séries finais de educação fundamental e no ensino médio, a leitura é substituída pela aquisição de dados informativos “sérios” nas diversas áreas. Reduz-se o espaço do prazer e da arte de ler, em prol do ensino e da aprendizagem das matérias do núcleo “duro”. O estudo das línguas nacional e estrangeira se dá por meio de dados informativos geralmente esparsos, com informações gramaticais e lexicais. O texto, quando presente, tem a função básica de decodificação e testagem do aprendido. Professores e programas escolares não se constroem em esquivar textos artísticos em prosa ou poesia, se servirem a seus propósitos de ilustração de dada informação gramatical. (LEAHY, 2008, p. 200).

Em tal cenário, tornou-se bastante complicado o próprio trabalho com nossa disciplina: encarada como um coadjuvante/apêndice da disciplina língua portuguesa, o seu desprestígio em sala de aula ao longo desses anos hoje aparece de forma nítida nos baixos índices de letramento de nosso país.

É aqui é importante ter em mente que a ampliação do conceito de leitura e a necessidade da formação de leitores proficientes também é outro tema central desses PCNs. A leitura foi colocada como uma questão central nas aulas de língua portuguesa, mas não a leitura de literatura! Encarada como a parte menos “séria” do programa de língua portuguesa, a literatura praticamente passará a depender da figura do professor e de seu esforço pessoal de valorização da disciplina. No final das contas, será ele quem decidirá como a literatura será tratada em *sua* sala de aula.

Acreditamos que a literatura deva ser fomentada em todos os campos do saber, e não só nas aulas de língua portuguesa (ou de literatura); no entanto, é fundamental que a literatura tenha o *seu* espaço garantido pelos currículos oficiais.

Com a justificativa de ampliar a área de leitura e comprometidos com a formação de leitores proficientes, os PCNs incorporaram a nossa disciplina à língua portuguesa e, assim, *grosso modo*, o texto literário tornou-se, novamente, *apenas* mais um gênero entre os demais a serem estudado nas aulas de língua materna:

A exploração da literatura, da gramática, da produção de textos e da oralidade pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades distintas, ligadas à leitura, aos conhecimentos linguísticos, à escrita e à fala. Assim, na articulação entre conceitos, conteúdos e competências, na elaboração ou escolha dos materiais didáticos, parece interessante contemplar esses quatro grandes eixos. (PCN+, p. 70).

O desaparecimento progressivo da literatura tem a ver com a sua absorção pela disciplina língua portuguesa. A partir de agora a literatura aparecerá nos programas escolares como “texto literário”, em nítida desvantagem em relação aos chamados textos não-literários. Não nos causa, portanto, muito estranhamento que o termo “literatura” não tenha sido usado nenhuma vez nas tabelas a seguir (cf. PCN+, 2002, p. 72-4). Vejamos:

Tabela 1 - Usos da língua

Usos da língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Fonte: (PCN+, 2002, p. 72).

Tabela 2 - Ensino de gramática: algumas reflexões

Ensino de gramática: algumas reflexões	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Fonte: (PCN+, 2002, p. 73).

Tabela 3 - Diálogo entre textos: um exercício de leitura

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Fonte: (PCN+, 2002, p. 72-3).

Tabela 4 - O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: (PCN+, 2002, p. 74).

Esses documentos sugerem ainda para o ensino da língua materna a “relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos” (PCN+, 2002, p. 71), e que “o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos.” (PCN+, 2002, p. 71).

Vale aqui uma reflexão: será que a partir de então as “melhores” escolas do país deixaram de ensinar os conteúdos tradicionais? Será que as “melhores” escolas do *ranking* brasileiro deixaram de ensinar a nomenclatura gramatical aos seus alunos? Ou deixaram de oferecer a leitura e o estudo das obras clássicas da literatura para seus estudantes? Acreditamos que não. Portanto, perguntamos novamente: o currículo *mínimo* é bom para quem?

Essas recomendações apenas nos dão mais uma prova do estreitamento curricular iniciado com a reforma educacional de 1996! Afinal, dada a importância da leitura e da escrita para a vida em sociedade, por que não continuar oferecendo as duas disciplinas separadamente?!

É óbvio que a carga de trabalho do professor de língua portuguesa aumentou (e muito!) nessas duas últimas décadas. O nível de exigência em relação aos conteúdos a serem ensinados nos quatro grandes eixos da disciplina língua portuguesa destacados pelos PCN+ (literatura, gramática, produção de textos e oralidade), acrescido dos saberes intersdisciplinares que agora deveriam ser integrados em projetos inter/intra-áreas, além da necessidade da apropriação de novas tecnologias pelos docentes, dentre outras recomendações, são pontos que ficaram bastante em relevo nestes documentos.

Será que as estratégias propostas pelos PCNs surtiram o efeito desejado para a ampliação de leitores proficientes? Acreditamos que não.

A ênfase nas leituras de diferentes gêneros textuais – com a possibilidade de tantas e tão variadas frentes de trabalho sugeridas para a disciplina língua portuguesa (como vimos nas tabelas anteriores) – praticamente inviabilizou a prática de leitura dos textos literários de forma integral nas salas de aula de nossas escolas públicas.

Acreditamos, portanto, que a falta de nossa disciplina traz gravíssimas consequências: além de retardar a ampliação de repertório e de conhecimento de mundo do aluno, a escola deixa de contemplar uma dimensão lúdica/estética/formadora/humanizadora que é própria da literatura. Deixa de contemplar sua disciplina mais inter/multi/transdisciplinar!

E, por falarmos em inter/multi/transdisciplinaridade: será que, durante essas décadas, a leitura dos textos literários passou a ser mais valorizada na escola, pelas outras disciplinas e mesmo pela disciplina língua portuguesa? Também acreditamos que não.

Será que as escolas ganharam bibliotecas e/ou salas de leitura para que seus alunos possam realmente entrar em contato com os livros de literatura? Temos certeza de que não!

A ênfase nos conteúdos relativos à língua portuguesa (principalmente nas áreas de gramática e produção textual), conteúdos que passaram a ser cada vez mais valorizados pelos concursos públicos de nosso país, submeteram (e ainda submetem) os estudos literários a situações bastante incômodas.

Tal como apontado por Dalvi et al., as práticas escolares com o texto literário ficaram ao longo dessas décadas “submetidas ou constringidas pelos contornos limitados dessas provas [ENEM, ENADE] que não têm natureza formativa, mas discriminatória, seletiva ou classificatória.” (DALVI et al, 2015, p. 228).

Somente no ano de 2004, encontraremos nas Orientações Curriculares Nacionais uma tentativa de consertar erro tão grosseiramente cometido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais anteriores (PCNEM, de 1999 e PCN+, de 2002) acerca da importância de nossa disciplina no ensino médio.

De acordo com o referido documento, a literatura “parece ter sido colocada em questão” (OCN, 2008 [2004], p. 50) pelos seus antecessores. Lamentável que tal reconhecimento tenha sido tardio:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (OCN, 2008 [2004], p. 49).

O profundo desconhecimento acerca do potencial transformador da educação literária (até mesmo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais!) criou uma série mal-entendidos que, somados aos mitos e às crenças que cercam nossa disciplina, tornam cada vez mais desafiador o seu ensino.

Sobre esse aspecto, Rildo Cosson faz menção ao grupo de indivíduos para o qual a literatura seria “desnecessária”, um “saber inútil”, “um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas” (COSSON, 2006, p. 10). Ideias, no mínimo, preconceituosas, desconhecedoras da abertura de horizontes proporcionada pelos textos literários.

Nesse sentido, o autor afirma: “Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio” (COSSON, 2006, p. 10-1).

Como nos lembra Cosson, muitos indivíduos

têm a consciência de que desconhecem a disciplina [literatura], porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino de literatura constitui-se uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, cujos nomes tão-somente devem ser decorados independentemente de qualquer contexto. (COSSON, 2006, p. 11).

Outro grupo apontado por Rildo Cosson é constituído por aqueles que afirmam o “dom” para a leitura: uns têm, outros não, simples assim. Derivada desta crença, encontraríamos, segundo o autor, a afirmação de que “literatura não se ensina, pois [bastaria] a simples leitura das obras, como se faz ordinariamente fora da escola” (COSSON, 2006, p. 12).

Como veremos no Capítulo 2, que trata da formação do leitor de literatura, tanto leitura quanto escrita são ensinadas. Portanto, essa disposição individual, digamos, privilegiada, espécie de vocação, talento, facilidade imaginativa e criativa de *apenas* alguns indivíduos é, na verdade, um *mito*. Como se a escola não fosse um lugar privilegiado para a leitura literária! E mais: como se a escola não fosse o lugar do ensino da leitura, pois é fato que ninguém nasce sabendo decifrar códigos. Como veremos no próximo capítulo, a tecnologia da escrita é aprendida e, habitualmente, isso se faz na escola.

Vejamos ainda um outro grupo destacado por Cosson:

Por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura ou qualquer outra coisa. Todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é retratada, ela se torna inacessível. Para eles, a literatura é um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance. Não surpreende, portanto, que tomem a poesia como um amontoado de palavras difíceis e tenham dificuldade em distinguir a ficção de outros discursos. (COSSON, 2006, p. 11).

Para termos efetivamente um ensino público de qualidade, precisamos que por ele sejam formados cidadãos capazes de ler, escrever e entender o que escrevem e leem. Acreditamos que o melhor caminho para alcançar tais objetivos

seja o da familiarização com a literatura em suas múltiplas formas, gêneros e suportes.

Durante muito tempo o texto literário foi fragmentado em sala de aula para servir como instrumento, como pretexto para o ensino da língua portuguesa e da gramática normativa. É como se o ensino da literatura, dada a exígua carga horária que lhe é reservada, inclusive, se confundisse com uma grande linha do tempo cristalizada pelas histórias da literatura, pelo cânone, pela tradição, onde vão se acomodando estilos, autores, escolas literárias com suas características etc. A literatura pode ser muito mais que isso!

A literatura tem de ser resgatada e vista, acima de tudo, como arte literária. Precisamos avaliar a literatura como experiência estética, como abertura para o mundo da arte, e não apenas como conteúdo de livros didáticos, pretexto para o ensino de gramática e estilística, ou mesmo a leitura de capítulos de Histórias da literatura e o aprendizado de um punhado de conceitos de teoria literária.

Mais do que revoluções curriculares e metodológicas, precisamos olhar para a tradição literária, honrá-la, reverenciá-la, repensá-la, reformulá-la, adaptá-la aos novos tempos. É hora de criarmos um novo cenário. E, para isso, precisamos perceber que o ensino de literatura – hoje agonizante, desgastado – ainda não perdeu sua essência libertadora. Precisamos perceber que a literatura é uma espécie de sobrevivente entre os escombros da ignorância apontados por Rildo Cosson. Perceber que a literatura ainda está ali, pulsante, mas sendo subutilizada em abordagens pouco criativas que mais deformam do que formam leitores. Ainda está viva, apesar das mutilações dos livros didáticos, dos currículos *mínimos*, do apostilamento das redes públicas de ensino e da má qualidade das avaliações a que nossos alunos (cada vez mais pressionados) estão submetidos, e que, como vimos, geram mais estreitamento curricular e precarização da formação de professores. Mesmo desprezada, a literatura sobrevive e ainda está ao nosso alcance lutarmos por sua manutenção em nossas salas de aula.

Aqui, vale a seguinte reflexão: quantas gerações de estudantes brasileiros tiveram o desejo de estudar literatura, mas não lhes foi ofertada uma educação literária adequada na idade apropriada? Quantas gerações de professores-leitores-

ficcionistas-poetas-dramaturgos, enfim, de apaixonados pela arte da palavra, deixaram de dividir com seus alunos as emoções das histórias compartilhadas?

Souza demonstrou que as recentes pesquisas acerca do uso do livro didático de literatura na escola brasileira

sinalizam que: a) apesar de surgirem novas propostas para o ensino de literatura, nos últimos anos, na prática escolar houve pouquíssimas mudanças; b) há uma necessidade urgente de reavaliar o processo de formação do professor e de rever o cânone literário, trazendo para debate em sala de aula as leituras ditas como “marginais”; e c) é imprescindível o trabalho com textos autênticos e integrais, em sala de aula — o que não significa abolir o livro didático das práticas escolares, mas fundar um modo de não se limitar às concepções redutoras de texto e de leitura não raramente encontradas nesse material, levando-nos a crer que o mais adequado, talvez, seja nos apropriarmos desse recurso, como apenas (mais) um instrumento de apoio ao trabalho docente, nas aulas de literatura. (SOUZA, 2015, p. 61).

As aulas de literatura podem valer-se das lições dos livros didáticos. Geralmente figuram nesses livros fragmentos de obras literárias, pequenas notas biográficas, fotografias, ilustrações, exercícios de interpretação do texto, de estilística e de localização dos elementos constitutivos da narrativa que podem ser utilizados por professores e alunos. Mas sabemos que o ensino de literatura é muito mais do que isso; sabemos, por exemplo, que o livro didático não forma o leitor: quem forma o leitor é o livro de literatura.

Não há mal nenhum em saber contextualizar sócio-historicamente uma obra, seus autores e seu público leitor. Mas a experiência literária é, reafirme-se, muito mais que isso. Essa excessiva cristalização da História da literatura em nossas salas de aula tem oferecido aos nossos jovens uma má experiência literária, esvaziando-a, assim, do que há nela de mais particular: o contato do leitor com a obra, o pacto ficcional firmado, a entrega ao diálogo com uma potência artística/estética/criadora, estranhamente surpreendente, desestabilizadora e prazerosa.

Ao longo de nossa tese será possível demonstrar que a literatura deve figurar de um modo diferente na sala de aula: deve deixar de limitar-se a pretexto para voltar a ser texto: um texto motivador/sensibilizador/questionador.

De acordo com Frigotto e Ciavatta,

Vivemos imersos em um mundo de altas tecnologias acessíveis na vida cotidiana e de informações abundantes, caóticas e dispersas, em que as imagens visuais prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita. [...] Não se trata apenas de novas linguagens, mas de uma nova forma de viver e de se inserir no mundo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 101-2).

A escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais completas porque envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102).

Como curiosidade, só para termos ideia da vertiginosa rapidez da tecnologia de nossa época, chamamos atenção para o fato de que, quando Frigotto e Ciavatta escreveram essas palavras, a *internet* já era uma realidade, mas o *Facebook*, essa grande mídia social de nosso tempo, ainda não existia. No Capítulo 3, exploraremos mais o surgimento das novas sensibilidades advindas da cultura digital (cibercultura).

Vale lembrar também que os documentos que orientaram a implementação da reforma de 1996 destacaram fortemente a interdisciplinaridade e o uso de novas tecnologias de comunicação e informação que, na década de 1990, já emergiam com toda a força.

Nesse aspecto, vale ressaltar que, nesses documentos, encontramos muitas questões ligadas à adequação ao mundo do trabalho e às novas questões ligadas à empregabilidade. Será, portanto, nesse contexto, que a ênfase na interdisciplinaridade ganhará força:

Na nova concepção de ensino médio, o saber que se torna objeto de aprendizagem não é um saber universitário simplificado, mas um saber recomposto segundo um processo que deve evitar banalizações que deformam o conhecimento. Esse conhecimento, dito escolar, encontra-se organizado em disciplinas, que compõem o currículo. Visando à articulação dessas disciplinas de acordo com o que se expôs anteriormente, os PCNEM recomendam expressamente que o processo de ensino e aprendizagem privilegie a interdisciplinaridade. (PCN+, p. 28).

O incentivo à interdisciplinaridade é recomendado expressamente, mas nada se diz a respeito do corte da disciplina mais inter/multi/transdisciplinar do currículo!

Como vimos, encontramos nos PCN+ a defesa de um currículo integrado, interdisciplinar, um discurso perfeitamente alinhado com as mudanças tecnológicas de então. A ênfase na apropriação das novas tecnologias por professores e alunos, o incentivo aos trabalhos/projetos/campanhas inter/multi/transdisciplinares a serem promovidos pela escola, bem como o novo arranjo das disciplinas, agora compondo as grandes áreas do conhecimento, eram vistas como questões cruciais para a escola do século XXI.

Como veremos ao longo de nosso trabalho, é verdade que o século XXI não só tem exigido níveis mais elevados de proficiência leitora e escrita, isto é, níveis mais altos de letramento (literacia), como também tem solicitado aos indivíduos os letramentos digitais provenientes da cibercultura (cultura digital).

Para a área Linguagens, códigos e suas tecnologias, os PCN+ sugerem que suas disciplinas (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, artes, educação física e informática) trabalhem de modo articulado.

Ressalte-se que tais documentos incentivam e, inclusive, exemplificam propostas de trabalho multidisciplinares, na articulação entre diferentes áreas do conhecimento (disciplinas inter-áreas) ou de uma mesma área do conhecimento (disciplinas intra-áreas). (Cf. PCN+, 2002, p. 20-2).

A chave para esses trabalhos inter/intra-áreas seria dada pelos “temas transversais”. Dessa maneira, todos os PCNs trazem em suas páginas indicações desses temas a serem trabalhados pelas diferentes disciplinas, tais como trabalho, moradia, ética, meio-ambiente, consumo etc.

E aqui vale uma observação: muitas vezes os trabalhos com os temas transversais mascaram a falta da leitura de textos mais desafiantes, mais exigentes, como os literários. Sobre esse aspecto, Paulino desmascara um expediente que tem se tornado muito comum no mercado editorial do livro didático:

Alguns procedimentos passam a ser desenvolvidos pelas editoras confundindo letramento funcional, prática esta que não rege textos literários, mas sim, textos informativos e técnicos. Em outras palavras, grandes

grupos editoriais estrangeiros lograram em estabelecer uma leitura instrumental, objetiva, eficiente, para o texto que se assume na ficha catalográfica e nas resenhas publicitárias como literário. (PAULINO, 2008, p. 62).

De acordo com Leahy,

[Os PCNs] vieram propor novos rumos à leitura. Na verdade os PCNs recomendam a eliminação da literatura como disciplina independente, incorporada aos processos de ensino através da leitura. De forma muito breve, eu diria que a proposta dos PCNs para o ensino de línguas, baseia-se na leitura das estruturas profundas de variados textos – leitura entendida aqui no sentido mais amplo que a codificação superficial de signos. Essa leitura será auxiliada pelos conhecimentos linguísticos e literários a serviço da compreensão dos textos, que abrangerão as diversas funções da linguagem. (LEAHY, 2008, p. 201).

A ampliação do conceito de leitura e a “leitura de estruturas profundas” a partir dos diversos gêneros textuais é, sem dúvida, matéria de reflexão imprescindível, tanto para a disciplina língua portuguesa quanto para a disciplina literatura.

Nesse sentido, acreditamos que os PCNs trazem muitos impasses para o ensino de nossa disciplina justamente por não reconhecerem suas peculiaridades. Por isso, seguiremos a chave de leitura dos PCNs proposta por Leahy, frisando que nossa postura ainda é um pouco mais radical que a sugerida pela autora, pois estamos alinhados com a formação de uma comunidade de leitores que tem início na sala de aula e chega até mesmo a transcender os muros da educação formal (esclareceremos melhor esse último ponto no Capítulo 3).

Vejamos, então, o interessante atalho dado por Leahy:

Como pôr em prática um projeto coerente, significativo, consistente de leitura, segundo a proposta dos PCNs, de priorização do texto sobre dados informativos a ele exteriores? Minha proposta é tratar a leitura de cada texto como um projeto de pesquisa, estabelecendo os problemas de leitura e os elementos de análise que poderão responder às perguntas ou hipóteses, a partir de determinados métodos de produção de dados. (LEAHY, 2008, p. 203-4).

Não desejamos tratar a leitura literária apenas como “projeto de pesquisa”. Queremos que ela volte a ocupar as salas de aula e os corações de alunos e professores. Queremos que a literatura volte a ser lida em voz alta por professores e alunos. Queremos novamente a emoção da leitura compartilhada. Queremos, como Barthes, desfrutar do saber-sabor que essas obras podem nos oferecer. Queremos que a arte da palavra ocupe o seu merecido lugar na educação básica!

Dessa maneira, propomos (re)colocar em nossas sala de aula a leitura integral das obras literárias e o convívio com esses textos. Precisamos (re)apresentar a literatura aos nossos alunos, sensibilizá-los, motivá-los para a leitura dos bons livros de literatura.

Para tanto, partiremos da revisão das artes pela metodologia de resolução de problemas que, por sinal, está muitíssimo presente nos PCNs.

Sobre a resolução de problemas e sua atualidade, de acordo com Verschaffel et al.:

A reflexão sobre o papel da resolução de problemas (*problem solving*) está no centro de uma reavaliação radical dos objetivos do ensino. Durante grande parte do século passado, a missão principal das escolas consistiu em ensinar competências correspondentes a um nível baixo de literacia, isto é, ler, escrever e contar. As evoluções do final do século XX – com a expansão dos conhecimentos e do acesso a eles, a globalização, os problemas de instabilidade política, de gestão dos recursos e de mudanças climáticas – tornaram mais urgente a necessidade de um nível elevado de literacia, incluindo a capacidade de reunir e interpretar novas informações, de avaliar situações complexas, além de identificar e resolver problemas. (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 708).

Nesse sentido,

O ensino da, e pela, resolução de problemas pode aumentar o interesse, a motivação e o sentimento de se apropriar da aprendizagem no estudante individual, além de ser essencial para educar cidadãos criativos e críticos que, coletivamente, tomam posição diante dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pela humanidade. (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 710).

Vale lembrar que o conceito de interdisciplinaridade diz respeito à capacidade de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Aí encontraremos o verdadeiro diálogo travado entre os diversos conhecimentos que, agora integrados, estarão voltados para a mesma questão.

De acordo Verschaffel et al., o processo de resolução de problemas caracteriza-se “por sua circularidade e não tanto pela sua linearidade”. Isso significa que as diferentes fases do processo tornam-se às vezes indefinidas, não tão bem demarcadas.

E ainda: se problema é “uma tarefa que ainda não dispõe de um método para resolvê-la” (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 708), resolver problemas significa saber abordar uma questão, dar uma resposta a uma situação e, por isso, implica também agir com consciência de sua ação no mundo. Resolver problemas: ser ativo, estratégico, criativo, conciliador, ousado.

Verschaffel et al. também assinalam que a resolução de problemas passa pelo domínio integrado de: a) “acervo de conhecimentos específicos”; b) “estratégias para análise e transformação dos problemas”; c) “conhecimento metacognitivo” e d) “afeto”. (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 709).

Vale ainda ressaltar que, de acordo com os autores, inclui-se no conhecimento metacognitivo “também a inteligência emocional, isto é, o conhecimento de suas próprias motivações e emoções” (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 709). E ainda que o afeto “tem a ver com as crenças, com as convicções pessoais e com o prazer envolvido na aprendizagem.” (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 709). Exploraremos mais detalhadamente esses aspectos no próximo capítulo quando tratarmos da formação do leitor de literatura.

Ainda segundo os autores, “ser capaz de resolver um problema depende do maior ou menor grau de iniciação de um indivíduo na cultura, nas práticas e nas ferramentas do grupo.” (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 709). No nosso caso específico: como ensinar literatura sem lermos efetivamente literatura com nossos alunos? Como ensinar a ler literatura sem mostrar como se faz?

De acordo com Verschaffel et al., as artes deveriam ser (re)vistas pelo prisma da resolução de problemas: elas estariam incluídas nos chamados “problemas de concepção”. Estes, segundo os autores, tratam de “criar algo novo, respeitando certo número de determinadas exigências” (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 709).

Dessa maneira, segundo os autores, “atos criativos tais como escrever um poema e pintar um quadro” seriam englobados nesta categoria (VERSCHAFFEL et al, 2011, p. 709). E aqui acrescentaríamos a leitura em voz alta de uma obra literária para um público. A nosso ver, esta seria uma marca distintiva de uma boa e proveitosa aula de literatura: a sinergia criada pela leitura compartilhada!

Como nos ensina Fernández, “Não é o mesmo falar de uma situação ou dramatizá-la, porque nesse caso aparece o corpo com toda a expressividade a que dá acesso.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 146). A respiração, a voz, o corpo, os gestos são próprios da função primeira da arte da palavra: a contação de histórias. E, como nos lembra Pennac (1993), essa dimensão ancestral da contação de histórias deve ser honrada em nossas salas de aula!

Fernández ressalta que o prazer deve estar integrado no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a autora nos chama atenção para a questão da apropriação do conhecimento e de sua profunda relação com o prazer:

Assim o educador não deveria bastar-lhe que seu aluno faça bem as multiplicações e as divisões, ou responda a uma avaliação. Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta. A apropriação do conhecimento significa o domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 59).

Fernández afirma também que o espaço da aprendizagem, o espaço educativo, deve ser um espaço de confiança, de liberdade, em suma, um espaço transicional, onde jogo, brincadeira e criatividade se convertem em conhecimento, expressão e prazer de ensinar-aprender.

Dessa forma, os vínculos emocionais criados – a empatia, a afetividade, o acolhimento do outro, o respeito pela diferença – serão a base de uma relação de

confiança, uma vez que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52).

Daniel Pennac descreve o poeta Georges Perros como uma espécie de professor/mestre trovador que não “inculcava o saber”, mas “oferecia o que sabia” (PENNAC, 1993, p. 91).

Os alunos de Perros, como poderemos acompanhar pelo relato encontrado em Pennac, aprenderam muito mais que lições de literatura nas aulas de literatura:

– Sim, era a vida: uma meia tonelada de livros, cachimbos, fumo, um exemplar dos jornais FranceSoir ou l'Equipe, chaves, carnês, recibos, uma vela de sua moto... Dessa desordem ele puxava um livro, nos olhava, começava com um riso que nos aguçava o paladar e se punha a ler. Ele caminhava, lendo, uma das mãos no bolso, a outra, a que segurava o livro, estendida, como se, lendo-o, ele o oferecesse a nós. Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. Quando a atenção de um ou de uma entre nós esmorecia, parava de ler um segundo, olhava o sonhador e assobiava. Não era uma repreensão, era um alegre apelo à consciência. Ele não nos perdia nunca de vista. Mesmo do fundo de sua leitura, ele nos olhava por cima das linhas. Tinha uma voz sonora e clara, um pouco nasalada, que enchia perfeitamente o volume das salas de aula, como teria ocupado todo um anfiteatro, um teatro, o Champ de Mars, sem que jamais uma palavra fosse pronunciada mais alto que outra. Guardava, instintivamente, as dimensões do espaço e dos nossos miolos. Ele era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem. Por sua voz, descobriríamos de repente que aquilo tudo tinha sido escrito para nós. Essa descoberta surgia após uma interminável escolaridade em que o ensino das Letras nos havia mantido a uma respeitosa distância dos livros. O que fazia ele a mais que os nossos outros professores? Não muito. Sob certos aspectos, fazia mesmo muito menos. Só que não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso.

[...]

Ele nos dava uma hora de curso por semana. Essa hora se parecia com sua mochila: uma mudança. Quando nos deixou no fim do ano, fiz as contas: Shakespeare, Proust, Kafka, Vialatte, Strindberg, Kierkegaard, Molière, Beckett, Marivaux, Valéry, Huysmans, Rilke, Bataille, Gacq, Hardellet, Cervantes, Laclos, Cioran, Tchecov, Henri Thomas, Butor... cito-os na desordem e esqueço outros tantos. Em dez anos, eu não havia conhecido um décimo!

Ele nos falava de tudo, nos lia tudo, porque não supunha que tivéssemos uma biblioteca na cabeça. Seria má-fé a merecer grau zero. Ele nos tomava pelo que éramos, jovens colegiais incultos e que mereciam saber. E nada

de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida. Lembro da nossa decepção quando abordou os “grandes”, aqueles de quem nossos professores haviam até mesmo falado, os raros que imaginávamos conhecer bem: La Fontaine, Molière... Em uma hora eles perderam a estatura de divindades escolares para se tornarem íntimos e misteriosos – isto é, indispensáveis. Perros ressuscitava autores. Levanta e caminha: de Apollinaire a Zola, de Brecht a Wilde, eles apareciam todos na nossa sala, bem vivos, como se tivessem saído do Chez Michou, o café em frente. [...]. E quanto mais líamos, mais, em verdade, nos sentíamos ignorantes, sós sobre as praias de nossas ignorâncias, e face ao mar. Com ele, no entanto, não tínhamos medo de nos molharmos. Mergulhávamos nos livros, sem perder tempo em braçadas friorentas. Não sei quantos, entre nós, se tornaram professores... não muitos, sem dúvida, o que é uma pena, no fundo, porque fazendo de conta que não, ele nos legou uma bela vontade de transmitir. Mas de transmitir a todos os ventos. (PENNAC, 1993, p. 86-9).

Defensor da leitura de livros de literatura na escola, retiramos de Pennac outra passagem que destaca o papel do professor no resgate do prazer de ler:

Ser insensível, face ao livro fechado. E agora nadar, alongando-se em suas páginas.

É claro que a voz do professor ajudou, nessa reconciliação: economizando o esforço da decifração, desenhando claramente as situações, delineando o cenário, encarnando os personagens, sublinhando os temas, acentuando as tonalidades, fazendo, o mais claramente possível, seu trabalho de revelador fotográfico.

Mas bem depressa a voz do professor interfere: prazer parasita de uma alegria mais sutil.

– O senhor nos ajuda a ler, professor, mas eu fico contente, depois, ao me encontrar sozinho com o livro.

É que a voz do professor – narrativa oferecida – me reconciliou com a *escrita*, e assim fazendo, me devolveu o gosto da minha secreta e silenciosa voz de alquimista, essa mesma que, alguns anos atrás, se maravilhava de mamãe escrito no papel correspondesse, bela e formosa, à mamãe da vida real.

O verdadeiro prazer do romance está ligado à descoberta dessa intimidade paradoxal: o autor e eu... A solidão dessa escrita reclama a ressurreição do texto por minha própria voz, muda e solitária.

O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés. (PENNAC, p. 115, grifo do autor).

Uma aula de literatura, constitui, a nosso ver, um momento único, especial. É o lugar da resolução de problemas. É o lugar da crítica, da autoria, da ousadia, do risco, da expressão da criatividade, onde podemos experimentar também as dúvidas, os ajustes necessários, os cálculos, os erros e os acertos.

Assim, acreditamos que, ao lermos os bons livros de literatura com nossos alunos, estaremos recolocando em nossas salas de aula essa atividade indispensável, que nos possibilitará unir o intelectual e o emocional necessários para uma experiência de aprendizado significativa.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA

Quando nos referimos a um leitor de literatura, não estamos falando de um leitor qualquer. Não há dúvidas de que tratamos de um leitor proficiente, do tipo que faz suas escolhas e que se entrega ao diálogo com o texto literário, ativando e ampliando seus repertórios, seus conhecimentos de mundo, criando suas estratégias de leitura e construindo sentidos para o texto lido. Um leitor que, acima de tudo, lê com prazer. Esse leitor que, desde a educação infantil, seguindo por toda sua vida escolar e acadêmica descobriu o prazer da escolha e da leitura de um livro de literatura. Trata-se, acima de tudo, de um leitor apaixonado, curioso, que não mede esforços para reencontrar seu objeto de desejo: o livro.

Se é certo que esse tipo de leitor se constrói ao longo de toda uma vida, pois está sempre se (auto)formando, também não há dúvidas de que esse processo se inicia em seus primeiros anos de vida dentro do núcleo familiar. Mesmo antes de entrar na escola, a criança não só está exposta às diversas práticas leitoras utilizadas em nosso dia a dia, desde as mais ordinárias tarefas até as mais prestigiadas, como também observa e participa de uma série de eventos de letramento, dos mais simples aos mais complexos.

Neste capítulo iremos, num primeiro momento, verificar (a) o papel da escola e do professor na formação do leitor, para (b) refletirmos sobre a aprendizagem da leitura do ponto de vista cognitivo: que competências e habilidades são requeridas para esta tarefa? A partir daí, demonstraremos que o desenvolvimento da prática leitora dependerá não só da motivação e do prazer envolvido na tarefa, como também da tomada de consciência pelo indivíduo de seu papel ativo no processo de aquisição da leitura e no desenvolvimento de seu letramento. Assim, poderemos reconhecer neste leitor proficiente (c) o domínio de uma série de competências e habilidades de leitura, bem como o uso de estratégias eficientes para a leitura de textos tão complexos quanto os pertencentes ao gênero literário. Em outras palavras, estaremos tratando de um leitor de literatura, mais especificamente, de um leitor autônomo, fluente e ativo. Um indivíduo, portanto, que terá a possibilidade de melhorar seu letramento literário ao longo da vida.

2.1 A escola como formadora de leitores

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(Paulo Freire).

É na instituição escolar que o jovem, desde sua infância até adolescência, rotineiramente entra em contato, de modo prático e reflexivo, com o mundo das linguagens. É em sala de aula, interagindo com colegas e professores, que o aluno irá, paulatinamente, tomar consciência de seu lugar no mundo da leitura e da escrita.

Precisamos, primeiramente, ter consciência de que a escrita é “apenas uma das aprendizagens necessárias para a socialização” (Franchi, 2012, p. 10). Nesse sentido, além de se apropriar da leitura e da escrita, é na escola que a criança/jovem aprende/desenvolve/refina diversas habilidades cognitivas (atenção, memória, raciocínio etc.) e socioemocionais (autocontrole, motivação para aprender, empatia, etc.) necessárias para a vida em sociedade.

Também precisamos deixar bastante claro que a escola não é a única instituição responsável pela formação do leitor: família, associações religiosas, amigos, enfim, tudo em torno da criança e do adolescente concorre para que o indivíduo construa suas práticas e suas experiências de leitura. No entanto, é indiscutível o fato de a escola ser um local privilegiado para esta formação.

Para os jovens das classes dominantes, a escola cumpre o papel de legitimar seus desempenhos escolares. Esses jovens originados de famílias de classe média/alta a veem como uma instância de confirmação de suas capacidades intelectuais, um passaporte para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, para as classes dominantes, a escola tem “sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos” (SOARES, 2008b, p. 73), como, por exemplo, o acesso aos chamados bens simbólicos: “informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro” (SOARES, 2008b, p. 55), em suma, uma série de recursos de ordem cultural.

Em outras palavras,

as crianças das classes sociais superiores recebem de suas famílias recursos culturais os mais diversos (estruturas mentais, ferramentas intelectuais, linguagem, cultura geral, posturas comportamentais, disposições estéticas, bens culturais variados etc.) que se transmutam em vantagens no mercado escolar. (NOGUEIRA, 2011, p. 80).

Como veremos adiante, no item 2.2, o acesso aos bens culturais apontados por Soares e Nogueira tem grande impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo também para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da capacidade leitora dos indivíduos.

Quanto aos jovens de baixa renda, estes permanecem estigmatizados socio-econômico e culturalmente. Sem acesso pleno à cultura, esporte e lazer, tais jovens serão mais uma vez prejudicados, agora por um sistema educacional perverso. Ao ingressarem na educação formal, esses jovens terão seus percursos escolares incrementados, ainda, por turmas superlotadas, distorções idade-série, colegas indisciplinados, diretores e professores extenuados, escolas em área de risco e demais contingências características do ensino público (indicadoras, inclusive, de sua baixa qualidade em nosso país), e assim dificilmente competirão em condições de igualdade na entrada para o mundo do trabalho.

Assim, muitos destes jovens prosseguirão seus estudos “carregando” deficiências estruturais advindas, muitas vezes, da educação infantil ou da alfabetização, passando pelos primeiros anos do ensino fundamental (outra etapa crítica da escolarização), até chegarem ao ensino médio (os que conseguirem essa façanha).

Apesar das mazelas da educação pública brasileira, é preciso ressaltar que a escola é, por excelência, uma agência privilegiada de formação, letramento e cidadania, e que, para esses jovens advindos das camadas populares, é “a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios” (SOARES, 2008b, p. 73). Os estabelecimentos de ensino não precisam se limitar

a retratar e validar as desigualdades de origem. Eles podem, de fato, intervir, por intermédio de suas formas de organização e de suas dinâmicas internas, nos processos de aquisição de conhecimento pelos alunos, em particular em favor dos jovens originários dos meios sociais desfavorecidos. (NOGUEIRA, 2011, p. 82).

Nesse sentido, acreditamos que a escola do século XXI deva estar cada vez mais preparada para lidar não só com o enfrentamento dessas carências advindas das desigualdades, mas também com a natureza e a diversidade sócio-cultural de seus alunos, uma vez que suas diferenças “exigem variados procedimentos de ensino” e “tornam necessárias formas diferenciadas de ação pedagógica” (FRANCHI, 2012, p. 8).

Além disso, outro desafio a ser enfrentado pela escola é o da intolerância religiosa, que desrespeita os direitos humanos, os direitos de grupos socialmente organizados, além de amplificar as diversas formas de violência e racismo enraizadas em nossa sociedade.

É papel da escola combater todos os tipos de preconceito, e, para isso, seu discurso deve estar alinhado ao mais profundo respeito pelo ser humano. O respeito ao outro e, por extensão, o convívio com as diferenças deve ser a estrutura fundante de um espírito comunitário escolar.

De acordo com Houssaye,

A razão de ser da escola e sua justificativa é, precisamente, a democracia; enquanto sistema que organiza a interação da diversidade, das oposições e dos antagonismos, a democracia constitui um conjunto heterogêneo de soluções pragmáticas, contingentes e provisórias para tolerar diferentes sistemas de valores, regular os conflitos e apreender suas dinâmicas. (HOUSSAYE, 2011, p. 778-9).

Neste ponto, vale a pena tecer algumas considerações acerca do tema preconceito linguístico. Acreditamos que a escola democrática luta ativamente contra esta forma de intolerância/violência.

De acordo com Marcos Bagno,

a desconsideração e/ou depreciação da língua materna e a hipervalorização paranoica da norma-padrão como única língua encaixam-se num projeto de manutenção de um modelo de sociedade assentado na distribuição profundamente desigual dos benefícios sociais, entre eles o acesso à educação. Só uma longa frequência dos bancos escolares permite a aquisição plena das regras linguísticas padronizadas e da ortografia oficial. E já sabemos como essa frequência é dificultada no Brasil, pelos mecanismos de exclusão social que atuam vigorosamente no afunilamento progressivo das oportunidades educacionais, reservando os graus médio e superior a uma minoria. (BAGNO, 2010, p. 173).

Em sua dimensão afetiva, a escola deve acolher, respeitar as diferenças linguísticas e ajudar na criação de vínculos, sempre pautada por um trabalho de sensibilização, empatia e mobilização. Esta escola entende que diferenças linguísticas não são deficiências linguísticas (SOARES, 2008b).

Portanto, ao acolher alunos das classes menos favorecidas, a escola precisa valorizar seus saberes e registros, precisa desestigmatizar a abordagem do chamado “não-padrão”, mas também precisa garantir que falantes do registro “não-padrão” aprendam o registro “padrão” para “usá-lo nas situações em que ele é requerido” (SOARES, 2008b, p. 49).

Acreditamos que é preciso construir uma relação mais equilibrada entre as diferenças linguísticas e a garantia democrática à aprendizagem do registro “padrão” e seu efetivo uso. É função da escola garantir a todos os alunos o acesso à língua portuguesa padrão, isto é, gramatizada, normatizada; e também assegurar o acesso aos saberes que são construídos por meio da língua escrita.

Dessa forma, o papel da escola seria o de garantir não só a educação universal, mas também a integração/inclusão de estudantes, oferecendo as condições necessárias para o aprendizado.

É importante ter em mente que vivemos em uma sociedade grafocêntrica (Gnerre, 1998) por excelência, isto é, uma sociedade marcada pela centralidade e pela importância da escrita. Organizados em torno de um sistema de escrita, compartilhamos uma

cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas

ou ágrafas (a-letradas ou pré-letradas), que utilizam apenas a língua oral e não possuem sistema de escrita nem sofrem influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. (MORATTI, 2004, p. 98-9).

Em outras palavras, vivemos em uma sociedade na qual a proficiência escrita é fator decisivo para a inclusão e a aceitação social do indivíduo, ao passo que a falta desse domínio acarreta discriminação e exclusão. Como nos lembra Gnerre, “a linguagem é o arame farpado mais eficaz para impedir o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p. 22).

Nesse sentido, podemos afirmar que

a sociedade atual avalia o desenvolvimento de uma criança notadamente pela habilidade de leitura. A leitura, portanto, constitui-se não só o principal foco da pesquisa educacional, mas também o próprio alicerce do currículo escolar (FISCHER, 2006, p. 296).

De acordo com Cosson,

a primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano. (COSSON, 2006, p. 16).

É, portanto, de extrema importância que a escola e seus professores (de todas as disciplinas) valorizem a leitura e a escrita, e que também desenvolvam suas práticas educativas pautadas no estímulo à leitura e, conseqüentemente, na formação de leitores.

Assim, mesmo que a criança não tenha os estímulos à leitura em casa, é fato que, ao ingressar nos primeiros anos da educação infantil, estará adentrando no mundo da leitura e do conhecimento, por excelência.

É fundamental, portanto, que, ao longo de sua formação, o aluno continue recebendo estímulos para a leitura, expressão oral e escrita e produção artística, a fim de que participe plenamente da cultura letrada-escolar-comunitária.

Em seu livro *Leitura e alfabetização*, Silvia Lúcia Braggio argumenta que as crianças, quando chegam à escola, já possuem os seus processos de aquisição da linguagem escrita iniciados de forma natural, e que é importante começar onde os aprendizes se encontram no processo:

[...] é importante determinar o que as crianças já sabem com relação à linguagem escrita, que estratégias as crianças usam para abordá-la, que usos fazem dela nas comunidades, bem como *expandir a consciência das crianças sobre para o que serve a linguagem escrita na sociedade*. (BRAGGIO, 1992, p. 58, grifos nossos).

Os saberes valorizados em nossa sociedade e ensinados na escola – isto é, o conjunto de saberes constituintes do currículo escolar – devem dialogar constantemente com os conhecimentos trazidos pelos alunos. Portanto, caberá à escola e aos professores não só o respeito, como também o acolhimento desses saberes e sua integração no universo escolar.

Caberá também, durante a aprendizagem, o respeito aos estágios de desenvolvimento de seus alunos, uma vez que a experiência da escolarização, para cada um desses indivíduos, supõe uma experiência única, singular, irrepetível, de apropriação do conhecimento.

Com Paulo Freire aprendemos que não há aquele que não sabe, e sim saberes diferentes, e que a prática educativa (crítica, emancipatória e amorosa) deve se nutrir de um respeito profundo ao educando: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2008, p. 59).

Nesse sentido, Freire argumenta:

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento [...] Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2008, p. 122-3, grifo do autor).

O professor que ensina aprendendo e aprende ensinando é o mediador por excelência: aquele que orienta seus alunos a produzir conhecimentos, saberes, a experimentar novas práticas. É o que instrui de forma ética, respeitosa e promove o trabalho colaborativo, ao mesmo tempo em que respeita as diferenças individuais de seus alunos; um profissional crítico-reflexivo, enfim, que sabe que seu trabalho é construir pontes.

Um professor curioso, no sentido dado pela “curiosidade epistemológica” freiriana: a curiosidade fundante da produção de conhecimento, uma curiosidade que, de acordo com Paulo Freire, seria a base da *educação libertadora*, isto é, a educação que tem nas incertezas e nas dúvidas as suas raízes: “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148).

Uma pedagogia emancipatória, por sua vez, é aquela que não se perde em “conteudismos sem horizonte”, que tem como objetivo a construção do sujeito autônomo, aquele que pratica a liberdade e, por isso, é capaz de se reinventar: “Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo” (FREIRE apud BECKER, 2010, p. 153).

Como nos ensina Freire, “a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 2008, p. 31).

De acordo com Tardif, o professor é um profissional que

trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com os outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. (TARDIFF, 2013, p. 13).

Para Freire, “ninguém ensina ninguém”; os homens aprendem em comunhão, trocando saberes, compartilhando suas visões de mundo, sendo solidários. Assim, a aprendizagem é mediada pelo mundo, pela palavra, pela alegria: “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 2008, p. 142). E ainda:

[...] embora diferentes ente 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 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 aprener. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido não se pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2008, p. 23-4, grifos do autor).

E aqui uma questão apontada por Houssaye: à escola caberia ensinar quais saberes e quais valores?

Mas então o que vale a pena ser ensinado na escola? Em primeiro lugar, o que contribui para a união, a integração de cada indivíduo, de maneira duradoura, a uma comunidade tão ampla quanto possível (daí, p. ex., a opção no sentido de privilegiar as línguas em relação aos dialetos, as ciências em relação aos autores na moda). Em segundo lugar, o que torna livre: na educação física (exercitar o corpo); na educação artística (ser capaz exprimir-se sem constrangimento); na educação intelectual (manifestar-se e pensar por si mesmo); e na educação moral (livrar-se do

que subjuga e obnubila). O ensino torna livre na medida em que é transferível e ativo, ou melhor, em que faz agir. Seu critério – sinal de que ele consegue tornar livre e, ao mesmo tempo, contribuir para a integração – é a alegria que, por sua vez, não se confunde com o prazer passivo e parcial, nem com a felicidade externa e efêmera, mas assinala a descoberta, às vezes comovente, de um valor que ainda era desconhecido. No entanto, ela exige que comecemos por nos esforçar para encontrá-la ou conservá-la. A alegria é a união entre rigor e inspiração, o sinal de que houve uma verdadeira aprendizagem, o sentimento de que há a passagem de um valor menor para um valor superior. (HOUSSAYE, 2011, p. 776).

Perceber e compreender a importância da escrita e da leitura para a sua inserção na cultura letrada, bem como ter consciência da complexidade dessas duas modalidades, como veremos adiante, são estágios constituintes para a formação desse aluno enquanto leitor.

É importante ressaltar que, desde o século XX, a escola vem-se aprimorando, enfrentando novos desafios, e hoje as demandas da vida em sociedade ultrapassaram o “domínio do falar-ler-escrever”, que, ao longo do século XX, “tornou-se uma exigência funcional no sentido de propiciar a todo indivíduo o desenvolvimento de seus conhecimentos, sua capacitação para a vida profissional e o exercício de suas funções na sociedade” (CRINON, 2011, p. 337).

Conforme veremos mais adiante, no Capítulo 3, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, a escola tem sido cada vez mais pressionada a se reformular e se adaptar à cultura digital característica do século XXI, a cibercultura.

De acordo com Kleiman, na escola tradicional concebe-se a atividade de ler e escrever como “um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Atividade intelectual altamente complexa, a leitura é definida pela autora como

processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura: a

faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (KLEIMAN, 2013, p. 16).

Nessa concepção, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolverá, progressivamente, até o domínio de competências que possibilitem uma leitura cada vez mais autônoma e fluente dos diversos gêneros do discurso.

Aqui vale lembrar que ler e escrever

são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento de linguagens sociais [...] que historicamente e culturalmente foram se organizando oralmente e por escrito, por meio de recursos expressivos, como modos de dizer os conhecimentos das diferentes esferas sociais criadas pelo homem. [...]. As linguagens sociais ligadas às esferas sociais do conhecimento nos dizem das muitas possibilidades que temos de olhar para o mundo, são perspectivas sociais; e gêneros do discurso são formas de ação social nesse mundo, nessa realidade. Ampliam, portanto, nossas possibilidades de participar de forma mais ativa e compreensiva da sociedade. (GOULART, 2007, p. 63).

A título de exemplificação, vejamos, a seguir, algumas competências que, segundo Kleiman, devem ser alcançadas no final dos primeiros anos do ensino fundamental:

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Durante o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno na educação básica, ele deve ser capaz de “[experienciar] a linguagem nas suas várias possibilidades” (SMOLKA, 2012, p. 60), e, ainda, de desenvolver e mobilizar “estratégias diferenciadas de leitura segundo as demandas da situação” (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Para isso, os alunos precisam reconhecer as diferentes linguagens sociais (gêneros do discurso), além de serem capazes de acionar, quando solicitados, “diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias” (KLEIMAN, 2007, p. 8). Precisam criar estratégias de leitura, isto é, lançar mão de um “conjunto de procedimentos de ordem cognitiva” (KLEIMAN, 2005, p. 28), sem o qual não alcançarão seus objetivos como leitores.

É notório que uma parcela bastante expressiva de nossos alunos termina seus estudos sem conseguir *atribuir sentidos ao que lê e escreve*. Para uma reflexão mais detalhada sobre o processo altamente complexo que estas modalidades envolvem, trataremos a partir de agora desta aprendizagem, que, como vimos, nos insere na cultura letrada e nos torna efetivamente autônomos.

2.2 A aprendizagem da leitura e da escrita

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a todo instante (Paulo Freire).

Philippe Perrenoud chama atenção para duas condições básicas para a aprendizagem complexa: a primeira seria “sentir-se em segurança”, e a segunda, “mobilizar-se, construir sentido e ficar envolvido” com as tarefas a serem realizadas.

Além disso, o teórico afirma que “isso não será suficiente se as tarefas não solicitarem de cada pessoa, tão frequentemente quanto possível, em sua ‘zona próxima de aprendizagem’” (PERRENOUD, 2004, p. 64-65).

A alusão ao conceito vigotskiano de “zona de desenvolvimento proximal” pelo autor tem o objetivo de chamar atenção para a seguinte constatação: “só se combatem seriamente os obstáculos transponíveis. Se o aluno recebe uma missão impossível, vai renunciar logo que se der conta dela, quase sempre muito depressa” (PERRENOUD, 2004, p. 65).

Nesse sentido, devemos ter em mente também que os jovens aprendem aquilo que têm significado e propósito para eles. Assim, a aprendizagem se dá

quando, a partir da experiência, os alunos constroem seus saberes, seus significados: “a mobilização está no princípio de toda pedagogia ativa: aprende-se fazendo.” (PERRENOUD, 2004, p. 61).

Neste contexto, durante a relação de ensino-aprendizagem, professores e alunos realizam diversas interações e exercitam competências de diversas naturezas; portanto, torna-se importante ressaltar que a educação não se restringe/reduz a aspectos de ordem puramente cognitiva.

É preciso ter em mente, antes de mais nada, que nossa ideia de educação, como aponta Vigotski (2008), engloba outras duas dimensões fundamentais que também condicionam a aprendizagem: as dimensões social e afetiva.

Neste ponto, tomaremos a interação social como origem e motor do processo de ensino-aprendizagem, lembrando que o sujeito biológico durante este processo vai atingindo cada vez mais a consciência de si e, pois, aprendendo consigo, bem como sempre mais e mais percebendo o outro, e, pois, aprendendo com ele.

As aprendizagens, assim, se constroem por intermédio das múltiplas interações sociais, e, nesse contexto, não podemos deixar de levar em conta a dimensão afetiva, isto é, os aspectos emocionais da inteligência envolvidos nesse processo. O ato de ensinar é também permeado por emoções e, sendo um ato afetivo, comporta “uma forte dimensão relacional, uma vez que os professores trabalham *com e para* alunos” (GENDRON, 2011, p. 83, grifos nossos).

Importante ressaltar que tais competências, na maioria das vezes, são “ignoradas pelos modelos tradicionais de economia do capital humano. Não mensuráveis, elas continuam subvalorizadas, embora sejam essenciais para o exercício das profissões emocionais como a profissão de docente.” (GENDRON, 2011, p. 83).

A gestão e o domínio das emoções fazem parte da chamada inteligência emocional, que pode ser definida como “habilidade para regular as emoções em si mesmo e nos outros, perceber e exprimir as emoções, integrá-las para facilitar o pensamento, compreender e raciocinar com as emoções” (GENDRON, 2011, p. 83). Assim, a inteligência emocional pode ser descrita como um conjunto de competências emocionais tanto de ordem pessoal quanto de ordem social:

As primeiras [competências de ordem pessoal] reúnem a autoavaliação (capacidade para compreender as suas emoções, reconhecer a sua influência e utilizá-las para guiar decisões: autoconhecimento, autoestima e autoconfiança...) e a autorregulação (domínio de suas emoções e impulsos e capacidade de adaptar-se à evolução das situações: autodomínio, autenticidade, diligência, adaptabilidade, iniciativa...). As segundas [competências de ordem social] englobam a gestão das relações (capacidade de inspirar e influenciar os outros, favorecendo o desenvolvimento alheio, e gerir conflitos: saber comunicar, saber ajudar os outros em seu desenvolvimento, gerir conflitos, propor mudanças, trabalhar em equipe...) e sob o termo “consciência social”, a capacidade de detectar e compreender as emoções alheias e reagir (empatia, estar ao serviço dos outros...). (GENDRON, 2011, p. 83).

É importante ter em mente também que autoconhecimento, motivação e sentido para suas ações/intervenções são componentes fundamentais para aprendizagem:

Para que os indivíduos que conhecem (pelo menos parcialmente) as suas próprias características e dispõem de estratégias adaptadas a uma determinada tarefa, possam executar estas últimas, é preciso que tenham recursos cognitivos (de atenção e de memória temporária) suficientes para conduzir a tarefa principal e mobilizar os seus conhecimentos estratégicos controlando sua utilização. O esforço aplicado situa provavelmente os indivíduos no limite de suas capacidades, o que explica os frequentes fracassos e a importância que desempenham no êxito a motivação e o sentimento de que o desempenho depende do investimento da tarefa. (FAYOL, 2011, p. 120).

Assim, torna-se fundamental, para o seu desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem, que o aluno tome consciência de seu papel ativo:

o essencial é fazer com que os alunos compreendam o interesse e a utilidade dos saberes e saber-fazer que devem aprender, que percebam que são capazes de aprender, conscientes dos esforços que devem fazer. Diversos trabalhos mostraram que o valor que os alunos atribuem aos saberes e às tarefas com as quais devem lidar em contexto de classe desempenham um papel fundamental na mobilização dos conhecimentos, das estratégias, e dos processos de autocontrole cognitivo, afetivo e comportamental que toda a aprendizagem exige. (CEBÉ; PELGRIMS, 2011, p. 228-9).

Cada indivíduo em seu processo de ensino-aprendizagem possui o seu tempo de aprender. E isso deve ser respeitado tanto pela escola quanto pelo professor. Em seus percursos escolares, progressivamente à apropriação do currículo, os alunos vão-se conhecendo como pessoa (dimensão individual) e aprendendo os valores da comunidade escolar (dimensão social).

Não se pode compreender, apropriar-se dos saberes, construir competências, sem se questionar, refletir por si mesmo, se investir fortemente na tarefa. É preciso um nível mais elevado de mobilização, somente possível se o conteúdo da tarefa ou de seus objetivos forem mobilizadores em si mesmos, se suscitarem curiosidade, desejo, desafio, adesão pessoal, prazer. O sentido não é então extrínseco, ligado a um cálculo, mas intrínseco. O aluno “entra no jogo”, trabalha sem se dar conta disso, sem poupar seu tempo e seus esforços, para si e não para a escola, para os professores ou para os pais. (PERRENOUD, 2004, p. 63).

Ao acolher a leitura de mundo que o aluno traz, apresentar novos saberes, construir um aprendizado a partir de situações complexas exequíveis (isto é, de acordo com a maturidade do aluno, o grau de seu domínio dos instrumentos necessários para enfrentar os desafios propostos), a escola deve “realizar atos profissionais precisos” para que os alunos tomem consciência “do que é feito (e do que eles mesmos fazem) com a língua para aprender nas várias disciplinas”, uma vez que “o uso da linguagem não pode ser trabalhado independentemente das experiências de vida, mas também, e, sobretudo, do universo do saber” (CEBÉ; PELGRIMS, 2011, p. 228).

Nesse sentido, a escola deve possibilitar uma formação integral do aluno, para que ele possa enriquecer seu aprendizado com práticas realmente significativas para si e para o grupo. Precisamos levar em conta a diversidade de seus percursos de formação. Daí o foco da ação pedagógica ser direcionado ao aluno que, ativamente, enfrenta situações, demonstrando assim aptidão (ou não) para lidar com elas, isto é, para superar seus obstáculos pessoais, mobilizar seus recursos cognitivos, desenvolvendo, desse modo, suas competências.

De acordo com Perrenoud et al.,

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD et al, 2002, p. 19).

Embora nossa pesquisa não se proponha a um aprofundamento em outras áreas do conhecimento, tais como psicolinguística, psicologia, neurologia e ciências cognitivas, acreditamos que, neste ponto, torna-se fundamental uma reflexão acerca da cognição, que pode ser entendida como

conjunto dos processos pelos quais os dados sensoriais são transformados, elaborados, armazenados, recuperados em memória e utilizados. Ela trata, portanto, da percepção, da atenção, da memória, do raciocínio, da tomada de decisão, da resolução de problemas, mas também da linguagem, das imagens mentais, da inteligência, das emoções e da consciência. Ela diz respeito, por outro lado, e consecutivamente, à natureza e à organização dos conhecimentos, bem como às restrições que pesam na sua utilização e na sua modificação pela aprendizagem. (FAYOL, 2011, p. 116).

Ainda de acordo com Fayol,

os indivíduos confrontados às atividades complexas como a leitura ou a composição escrita, ou ainda à aprendizagem de inúmeros conhecimentos acadêmicos são aparentemente levados a desenvolver procedimentos complexos de autorregulação, ou seja, por um lado, de controle prospectivo ou retrospectivo e, por outro, de modalidades adaptadas de intervenção: estratégias. Os estudos disponíveis apontam que a aprendizagem do controle e das estratégias não se efetua espontaneamente, exceto talvez numa minoria de indivíduos, mas necessita de uma instrução explícita e da execução de dispositivos para garantir a transferência e a conservação no tempo. (FAYOL, 2011, p. 119).

A aprendizagem da leitura e da escrita, como foi dito, precisa ser ensinada. No item 2.3 de nossa tese, exploraremos mais esta questão, quando apresentarmos detalhadamente o conceito de letramento e pensarmos mais detidamente no que

denominamos letramento literário. No entanto, é preciso adiantar algumas informações sobre o processo de alfabetização, uma vez que não podemos deixar de ter alguns fundamentos acerca desse processo que, em conjunto com o letramento, marca o início da formação de todo leitor.

Nesse sentido, por acreditarmos ser fundamental uma reflexão mais detalhada sobre a aquisição da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização, buscaremos agora descrever os métodos mais difundidos entre nós, com a finalidade de compreendermos melhor essa etapa tão crítica do desenvolvimento infantil, uma fase determinante que deixará marcas na história de vida e de leitura de cada indivíduo.

De acordo com Fischer, desde o século XIX os métodos de alfabetização mais empregados pelos educadores são o fonético e o da palavra inteira. No método fonético, enfatiza-se a decodificação e a conexão das letras: “identificando as relações letra/som num alfabeto, a [abordagem] fonética as emprega para ‘decodificar’ ou construir foneticamente uma palavra inteira: *g/g/ + a/a/ + t/t/ + o/u/* formam a palavra ‘gato’.” (FISCHER, 2006, p. 297). Este método teria, segundo o autor, “a vantagem da fundamentação, pois a maioria das palavras (mas não todas) pode ser decodificada dessa forma: é o princípio básico da escrita alfabética.” (FISCHER, 2006, p. 297).

Já o método da palavra inteira é centrado em uma “relação um-a-um imediata entre o grafema e aquilo que ele se refere” (FISCHER, 2006, p. 298). Nesse sentido, aprendemos a identificar as palavras, sem desmembrá-las. Retomando o exemplo da palavra “gato”, o autor nos diz que, por meio dessa abordagem, “gato é simplesmente ‘gato’, não uma combinação de quatro letras de sons diferentes”. No entanto, o método da palavra inteira teria uma grande desvantagem em relação ao fonético, uma vez que não dá conta da decodificação de palavras desconhecidas. Neste caso, tais obstáculos atrasariam o desenvolvimento de uma leitura fluente.

Além desses dois métodos mais utilizados, existe um terceiro: o método silábico. Espécie de intermediário entre o fonético e o da palavra inteira, o método silábico permite, por meio do uso de cartões silábicos, a identificação das sílabas que, combinadas, formam palavras, frases e sentenças.

Para Fischer, o ideal seria a combinação dos três métodos, pois o ato da leitura envolveria todos eles, com destaque para a abordagem fonética:

todos os métodos devem receber a mesma ênfase no processo de aprendizado, embora hoje se acredite que o primeiro contato com a leitura seja mais fácil se empregarmos uma abordagem do menor para o maior: ou seja, fonética > silábica > da palavra inteira > da frase > da sentença. (FISCHER, 2006, p. 298).

Os estudos descritos por Ziegler, referentes ao desenvolvimento da leitura, apontam que a consciência fonológica exerce um papel crucial no processo de alfabetização. É por meio dela que percebemos, de modo consciente, que a fala pode ser segmentada, decorrendo dela, ainda, a habilidade de manipular tais segmentos.

O processo de decodificação fonológica é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras (emparelhamento entre grafia e fonia), e estaria, portanto, no âmago da aprendizagem da leitura.

A rapidez da aprendizagem depende da eficácia e da automatização desse emparelhamento. Ora, a implementação do emparelhamento está longe de ser trivial porque o tamanho das unidades diretamente acessíveis no nível da fonia e no nível grafia não é o mesmo: as unidades mais salientes, do ponto de vista fonológico, são unidades de grande porte (palavras, sílabas, rimas), ao passo que as unidades ortográficas mais fáceis de memorizar, são unidades de pequeno porte (letras, grafemas). Deste ponto de vista, a aprendizagem da leitura é um processo que deve ir em direção ao melhor emparelhamento possível entre grafia e fonia. Em cada nível psicolinguístico, as correspondências mais frequentes, regulares e salientes serão as mais úteis para o fortalecimento desse emparelhamento. Ao tratar-se de um processo bidirecional (grafia em direção à fonia e fonia em direção à grafia), a escrita desempenha um papel fundamental nesse processo [de aprendizagem da leitura]. (ZIEGLER, 2011, p. 541).

Decorreria daí a “importância decisiva de possuir um vocabulário, em quantidade e qualidade, para uma criança que vai aprender a ler”. (ZIEGLER, 20011, p. 541).

De acordo com Rego,

[...] os resultados de Wells (1983) e Kroll (1983) na Inglaterra reforçam o valor preditivo da qualidade das experiências precoces com a língua escrita na família, e o futuro sucesso da criança em leitura e escrita na escola. De todas as variáveis estudadas, a que mais se correlacionou com o conhecimento da língua escrita revelado pelas crianças ao ingressar na escola e com o sucesso das mesmas na escola, foi a atividade de ler histórias em voz alta para a criança nos anos que antecederam a instrução formal em leitura. A performance das crianças que haviam sido expostas a este tipo de experiência foi mais alta tanto em testes de compreensão de leitura como tarefas de escrita. (REGO, 2002, p. 106).

Nesse sentido, Kleiman afirma que “um dos fatores de correlação entre habilidade linguística e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do leitor, isto é, ao número de palavras que ele conhece e que têm um espaço mental” (KLEIMAN, 2013, p. 101-2).

Discorrendo acerca do reconhecimento instantâneo de palavras e da ampliação, decorrente disso, do vocabulário do indivíduo, a autora sugere ser

razoável propor o ensino do vocabulário como uma maneira de criar as condições para o leitor iniciante ir aumentando o conjunto de palavras que reconhece instantaneamente, sem necessidade de decodificação. Obviamente, o ensino deverá estar ligado ao enriquecimento de vocabulário do aluno, e não a uma mera tarefa burocrática de procura de palavras num dicionário, como costumeiramente é feito em contexto escolar. (KLEIMAN, 2013, p. 102).

Ainda de acordo com a autora,

Outras habilidades linguísticas que têm altas correlações com a capacidade de ler são a capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, recontando, respondendo perguntas sobre o texto [...]. Consideramos que [tais habilidades] decorrem das estratégias cognitivas cuja utilização determina a compreensão bem sucedida. Isto é, se o leitor for capaz de segmentar e fazer relações estruturais na linguagem escrita, rápida e eficientemente, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas suas intenções e objetivos pessoais, então, ele fará as operações necessárias (desde a apreensão de estruturas globais até a inferência de intenções, passando pela paráfrase) para garantir sua compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 102).

Importa aqui também descrevermos alguns aspectos essenciais para o ato da leitura, mais especificamente, aqueles ligados ao seu processamento neuropsicológico.

Durante o processamento de um texto, realizamos diferentes ações que estão diretamente ligadas ao controle dos movimentos oculares, à atenção visual-espacial e à visão periférica.

Vale lembrar que

o processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado em nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica). (KLEIMAN, 2013, p. 46-7).

De acordo com a autora,

o movimento ocular durante a leitura é um movimento sacádico, e não-linear. Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra [...], pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto, (a fixação) para depois pular um trecho (a sacada), e fixar-se num outro ponto mais adiante [...]. Durante a leitura, os olhos vão para a frente, num movimento progressivo, mas também retrocedem, num movimento regressivo. Novamente, o fator determinante para a direção do movimento é a dificuldade do material, havendo muito mais movimentos regressivos quando o material é mais difícil. Isto indica que o leitor eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão e volta para trás, ou relê, quando não compreende. (KLEIMAN, 2013, p. 48).

Sobre a diferença dos movimentos oculares e suas implicações, a autora ainda afirma que

Durante a fixação, o olho percebe claramente o material focalizado. Durante a sacada, entretanto, a visão fica muito reduzida [...], acredita-se que há uma visão periférica, mas muito diminuída, que certamente não permite ao leitor enxergar claramente as palavras que ocorrem entre cada fixação. Isso aponta para um fato extremamente importante, a saber, que grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido. E, ainda, como apontávamos anteriormente, o que é percebido

depende em grande medida do indivíduo [...]. Daí que a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações. Assim como podemos reconhecer à distância uma pessoa conhecida, a partir de algumas características (altura, cor, maneira de caminhar, por exemplo), assim também durante a leitura, podemos reconhecer as estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra (sendo que a configuração acima ou abaixo da linha parece ser extremamente relevante); a nossa familiaridade com a palavra (que pode permitir o reconhecimento instantâneo, sem necessidade de análise). Esse reconhecimento está estritamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto. (KLEIMAN, 2013, p. 48-9).

Como curiosidade, Bresson nos informa que “[a leitura silenciosa] se desenvolve, para os bons leitores, em velocidades muito superiores (duas a cinco vezes) àquelas que exigem a articulação da fala.” (BRESSION, 2011, p. 33).

Em obra seminal para a área dos estudos da leitura, Mary Kato também aponta uma série de processos subjacentes à leitura, chamando atenção para algumas estratégias que auxiliam na extração e na construção dos sentidos do texto.

Para a autora, as estratégias cognitivas e metacognitivas que utilizamos para o processamento de um texto “são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura, etc.” (KATO, 2007, p. 68).

Em seu estudo, ela define as estratégias cognitivas em leitura como “princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, ao passo que as estratégias metacognitivas são “princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (KATO, 2007, p. 124).

Isso significa que, no primeiro grupo (estratégias cognitivas), encontramos dois princípios básicos que regem o comportamento inconsciente na leitura – o princípio da canonicidade (ou da ordem natural) e o princípio da coerência –, atuando nos níveis sintático e semântico (KATO, 2007, p. 129).

Sobre o primeiro nível, o sintático, a autora afirma que

o conhecimento da sintaxe atua de duas maneiras na leitura. Uma que é mecânica e inconsciente e que atua na base de reconhecimento

instantâneo de padrões e funções e a segunda que é consciente e que atua em situações de equívoco e incerteza. O reconhecimento automático e instantâneo dos padrões sintáticos pode ser atribuído a duas competências: a) o conhecimento da tipologia sintática da língua e b) o conhecimento da regência das palavras. (KATO, 2007, p. 120).

Sobre o segundo nível, o semântico, ainda de acordo com Kato, é possível afirmar que

o conhecimento lexical do leitor não se limita contudo, à informação do comportamento sintático interno das entradas lexicais. Ao contrário do dicionário comum, onde os itens aparecem alistados de forma alfabética, acredita-se que, no léxico mental, o item lexical não aparece isolado, mas sim dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Assim, o aparecimento de um item no texto deverá ativar outros da mesma área, fazendo o leitor prever o desencadeamento temático possível a partir desses itens. (KATO, 2007, p. 121).

No caso do segundo grupo (estratégias metacognitivas), a autora afirma que tais estratégias “ocorrem geralmente quando o leitor sente algum equívoco em sua compreensão”, funcionando, assim, “como mecanismos detectores de falhas” (KATO, 2007, p. 104). Para Kato, elas funcionam a partir da necessidade de “estabelecer um objetivo explícito para a leitura”, bem como de “monitorar a compreensão do texto, tendo em vista esse objetivo [o próprio objetivo da leitura]” (KATO, 2007, p. 130).

Nesse sentido, a autora distingue três tipos de leitores: o leitor que processa a informação de modo ascendente, isto é, um indivíduo que “faz mais uso de seu conhecimento prévio que da informação efetivamente dada pelo texto”; o leitor que realiza um processamento descendente das informações, sendo, portanto, aquele que “[construiria] o significado com base nos dados do texto”; por fim, o leitor que faz uso dos dois tipos de processamento da informação (ascendente e descendente) de maneira complementar, “de forma adequada e no momento apropriado” (KATO, 2007, p. 51).

O leitor maduro, para Kato, portanto, é um leitor “ao mesmo tempo fluente e preciso”. Segundo a autora, o leitor proficiente “é o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento” (KATO, 2007, p. 51).

A autora afirma ainda que, durante o processamento do texto,

a velocidade e a precisão com que uma palavra é percebida, ou lida, depende: a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela incorporado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo; e c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite antecipar itens ainda não vistos. (KATO, 2007, p. 39).

Kato ressalta que muitas falhas no ensino de leitura podem ser atribuídas à falta de objetivos claros para a atividade:

Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar a sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma. (KATO, 2007, p. 135).

Aqui entrariam, mais uma vez, os saberes dos professores, saberes compostos tanto da experiência quanto da proficiência desses indivíduos; saberes bastante específicos, pois, como aponta Tardif:

o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2013, p. 11, grifo do autor).

Inserido nesse circuito, o professor-mediador promoveria/criaria situações que solicitem a aplicação de determinadas estratégias de leitura. Nesse sentido, “questões formuladas a partir de uma predição do professor de que houve falhas na compreensão podem levar a criança a uma re-leitura do texto em um nível em que ela provavelmente não operou” (KATO, 2007, p. 137).

Ainda de acordo com Kato,

o professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem da criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva (KATO, 2007, p. 138).

Temos novamente uma importante função do professor, que é a de determinar quais são as “práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade” (KLEIMAN, 2007, p. 9). Trata-se de uma atividade complexa, porque essas abordagens devem partir da

bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Como veremos no Capítulo 3, as novas tecnologias trouxeram consigo novas implicações para as práticas de leitura e escrita, tornando-as ainda mais complexas. Aqui gostaríamos apenas de chamar atenção para o fato de que os usos do computador pessoal e da *internet* no nosso dia a dia trouxeram novas sensibilidades e, inclusive, modificações cognitivas importantes, como, por exemplo, as diferenças entre a escrita manuscrita e a escrita no teclado.

A máquina de escrever, por exemplo, essa fantástica invenção oitocentista que será aprimorada ao longo de todo o século XX, apresenta-se atualmente em diferentes suportes, que vão desde a sua versão original, analógica e manual, passando pela versão elétrica, digital, adaptando-se, por fim, aos modernos dispositivos digitais de escrita (computador pessoal, *laptops*, *ipads*, *tablets*, *smarthphones*, por exemplo). Desde o seu surgimento até as suas mais recentes adaptações, a máquina de escrever trouxe consigo importantes mudanças corporais e cognitivas:

Os movimentos implicados na escrita manuscrita e na escrita no teclado diferenciam-se em certo número de parâmetros: enquanto a escrita manuscrita é unimanual e os movimentos são geridos no contexto da

assimetria hemisférica para a linguagem (hemisfério esquerdo para destros), por sua vez, a escrita no teclado é bimanual e requer uma cooperação estreita entre os dois hemisférios cerebrais. A escrita no teclado emancipa-se das exigências de orientação esquerda para a direita e do sentido de rotação anti-horário das letras cursivas: o espaço que separa as palavras é um caractere do teclado, ao passo que ele é materializado por um movimento de levantamento da caneta e um salto para o começo da palavra seguinte. Na datilografia, o espaço motor e o espaço visual estão dissociados entre os indivíduos experientes e não são controlados pelas mesmas modalidades sensoriais; entre os novatos, a partilha de atenção entre esses dois espaços acarreta numerosos movimentos de cabeça da tela para o teclado. Na escrita manuscrita a folha de papel é, ao mesmo tempo, espaço motor e espaço visual. Mas, sobretudo, [...] os dois tipos de escrita dependem de duas categorias de movimento classicamente opostos, ou seja, as morfocinesias e as topocinesias. As primeiras produzem formas: a cada letra manuscrita corresponde um padrão motor específico, imutável independentemente do tamanho da letra. Esse modelo interno do movimento é memorizado sob uma forma abstrata. Para as segundas, a correspondência entre o movimento e a forma da letra é arbitrária: em datilografia, trata-se de atingir uma das teclas do teclado na qual se encontra uma forma definida; ora, no movimento de tocar as teclas, nada informa sobre a configuração especial, nem sobre a orientação da letra formada. (KAIL; CARAGLIO, 2011, p. 100-1).

Também não poderíamos deixar de abordar em nosso estudo outro ponto que merece atenção. Este se refere ao processo cognitivo da linguagem, no sentido apontado por Marcuschi, quando afirma:

as habilidades comunicativas não são puramente linguísticas, mas estão mescladas com outras. Postula-se que a linguagem não é autônoma nem independente de outras habilidades humanas tais como o afeto, as imaginação, a memória, a atenção, as capacidades motoras e todas as formas de sensação humana. (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Partindo da concepção de língua como mais do que um código, a abordagem de Marcuschi ultrapassa a “semântica centrada na língua enquanto sistema morfossintático-lexical” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). Isso significa que uma “representação linguística” envolve “todas as formas semiológicas, sejam elas, alfabéticas, ideográficas, gestuais, pictóricas, fílmicas etc.” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Ainda de acordo com o autor,

Basta “ler” as propagandas e muitos dos textos inscritos em locais públicos para constatar que neles a escrita tipicamente lexical não vai além de 50% do que temos de observar para interpretá-los. Há cores, tamanhos de letras,

ilustrações, locais, influenciando a compreensão efetiva. (MARCUSCHI, 2007, p. 33)

No nosso caso particular, isto é, no de um estudo voltado para o ensino de literatura, a reflexão sobre a forma pela qual nos apropriamos, construímos e transmitimos o conhecimento linguístico será fundamental para professores e alunos compreenderem a língua em sua complexidade. Como nos lembra Smolka, é “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, [que] a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SOMLKA, 2012, p. 60).

A língua é “uma forma de apropriação sociocognitiva da realidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 48). Dessa maneira, constituindo-se como um conjunto de práticas sociais, a língua “não *transmite* informações, mas colabora na construção de informações” (MARCUSCHI, 2007, p. 43, grifo do autor). Nesse sentido, o modo como nos comunicamos, segundo o autor, constitui uma elaboração sociocognitiva:

A maneira como nós dizemos as coisas aos outros é decorrência de nossa atuação linguística *sobre* o mundo com a língua, de nossa inserção sociocognitiva no mundo e de componentes culturais e conhecimentos diversos. A experiência não é um dado, mas uma construção cognitiva, assim como a percepção não se dá diretamente com os sentidos, mas é a organização de sensações primárias. (MARCUSCHI, 2007, p. 64, grifo do autor).

Ainda de acordo com o autor,

língua aqui tomada como uma atividade sociocognitiva (um conjunto de práticas sociais) e não como um sistema de regras apenas. Não importa se escrita ou falada, a língua não é autônoma e só opera como uma forma de apropriação do real pela mediação da experiência. Não de uma experiência direta e individual, mas de uma experiência socializada, pois a língua não surge em cada um individualmente e se dá sempre como um evento sociocognitivo. (MARCUSCHI, 2007, p. 48)

Conforme observa Bakhtin (2000), o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não é algo que preexista a essa interação. Por meio da interação com o texto, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos

são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos e para nossa atuação no mundo.

Pela importância do conceito de interação para a construção de nossa tese, merece também destaque a definição dada por Koch acerca da concepção de leitura baseada na interação autor-texto-leitor:

na concepção *interacional (dialógica) da língua*, os sujeitos são vistos como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação [...]. *A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2008, p. 10-1, grifos da autora).

Como aponta a autora, compreender um texto significa acessar um conhecimento prévio, isto é, utilizar o que já sabemos, o que aprendemos ao longo de toda nossa vida. É importante ter em mente também que alunos e professores têm “bagagens cognitivas” diferenciadas, individuais (KOCH, 2008, p. 61). Isso significa que para haver entendimento “é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes.” (KOCH, 2008, p. 61).

Além disso, a autora destaca que “a compreensão do texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores [de compreensão da leitura], complexos e inter-relacionados entre si”. (KOCH, 2008, p. 24). Assim, “fatores [de compreensão da leitura] relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo.” (KOCH, 2008, p. 24). Tais fatores, continua a autora, “referem-se a conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc.), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido.” (KOCH, 2008, p. 24).

Dessa forma, o contexto sociocognitivo

reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal:

- O conhecimento lingüístico propriamente dito;
- O conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“*frames*”, “*scripts*”) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana);
- O conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade);
- O conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais);
- O conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- O conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2008, p. 63-4).

Em outras palavras, “o processamento estratégico do texto depende não só de características textuais, como também de características cognitivas dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo.” (KOCH, 2010, p. 10).

Dessa maneira, o leitor precisa

mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido. (KOCH, 2008, p. 7).

Como nos lembra Koch, o contexto é um “conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” (KOCH, 2008, p. 7). Mobilizamos saberes individuais, experiências, “modelos mentais”, isto é, “representações cognitivas de nossas experiências” (DIJK, 2012, p. 94), e por isso tais saberes são únicos e pessoais.

Os modelos mentais, segundo o autor, “não representam objetivamente os eventos de que fala o discurso, mas antes a maneira como os usuários da língua interpretam ou constroem cada um a seu modo esses eventos.” (DIJK, 2012, p. 92). Assim, “a natureza pessoal e subjetiva dos modelos mentais não se limitam a representar os-fatos-tais-como-os-participantes-os-veem, mas também opiniões e emoções.” (DIJK, 2012, p. 94).

Quando lemos, ativamos nossos modelos mentais e nossas memórias. Assim, constantemente, no ato da leitura, acionamos a chamada memória de longo prazo, isto é, uma memória que armazena as informações mais permanentes. Nessa memória estão arquivadas “as nossas experiências pessoais e também os conhecimentos convencionalizados a respeito do mundo, leituras e experiências anteriores” (LOPES; FLÔRES, 2014, p. 26).

A memória de longo prazo compreende a memória semântica e a memória episódica. A primeira suporta “as estruturas do conhecimento geral sobre o mundo e reflete padrões inerentes à organização do conhecimento, como por exemplo, as estruturas de eventos e situações comuns a grupos de indivíduos.” (LOPES; FLÔRES, 2014, p. 26). Já a memória episódica contém “informações sobre vivências pessoais, armazenando episódios, isto é, eventos espaço-temporalmente situados, portanto, apresentando sensibilidade às variações contextuais.” (LOPES; FLÔRES, 2014, p. 27).

Nossos conhecimentos, opiniões e experiências são profundamente marcados pelas emoções. Quando lemos, alinhamos nossos conhecimentos prévios com os que estão sendo apresentados no texto – os conhecimentos novos –, agregando-os, expandindo-os.

Demonstraremos no próximo item que, a partir da leitura de obras literárias, enriqueceremos nossas visões de mundo, entraremos em contato com um universo infinito de saberes e exploraremos diferentes espaços e tempos. Em nosso entendimento, a literatura deveria constar do currículo de todos os níveis e etapas da educação básica. Mais especificamente, a partir do ensino fundamental, proporíamos que ela passasse a ser uma disciplina autônoma.

Nesses mundos feitos de palavras, de textos que dialogam entre si ininterruptamente, descobriremos constelações de sentidos a serem experienciados. Aprenderemos a estar abertos ao outro, ao diferente, ao “estranho”, e a interagir com ele. Tomaremos consciência de nosso papel ativo na construção de sentidos, ampliando, assim, nosso autoconhecimento como leitores. Resgataremos, enfim, o papel da literatura como força humanizadora imprescindível para a sociedade.

2.3 Letramento Literário

A boa leitura é aquela que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. (Paulo Freire).

Apesar de a palavra letramento, tradução do vocábulo da língua inglesa *literacy*, causar certo estranhamento, seu campo semântico (“letrado”; “alfabetizado”/ “iletrado”; “analfabeto”) nos é bastante familiar.

Leitura obrigatória sobre o fenômeno letramento, o estudo de Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado no ano de 1998, nos oferece o seguinte entendimento sobre o tema:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo -*cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – têm consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2006, p. 17-8).

Para Magda Soares, esse neologismo veio preencher uma lacuna terminológica: enquanto o conceito de alfabetização nos remete à aquisição da leitura e da escrita, o de letramento envolve questões de uso dessas competências em práticas e eventos sociais que as requeiram.

Vale recordar, que, em meados da década de 1980, os primeiros estudos sobre letramento chegaram ao Brasil. No ano de 1986, com o livro *No mundo da*

escrita: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Aizawa Kato, o termo começou a circular em nossas publicações acadêmicas.

De lá pra cá, muitos livros e artigos sobre letramento/letramento literário foram publicados no país, tais como Tfouni (2010), Soares (2004; 2006; 2008c), Kleiman (1995), Franchi (2012), Paulino (1998), Cosson (2006), Goulart (2007) e Zilberman (2007).

Hoje, além de uma vasta literatura sobre o tema, contamos também com importantes centros de pesquisa em Alfabetização e Letramento, como o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Um adulto analfabeto, por exemplo, que vive em um meio de leitura e de escrita, pode ser considerado, de certa forma, letrado, quando se interessa em ouvir a leitura de jornais e quando dita cartas para outra pessoa alfabetizada escrevê-las. Da mesma forma, uma criança que ainda não aprendeu a ler e a escrever pode ser inserida no mundo do letramento quando percebe o material escrito que a rodeia, e começa a dar sentido a esse material por meio de uma leitura e escrita não-convencionais.

Mesmo quando expostos a diversos portadores textuais, não desenvolvemos uma leitura espontânea, natural, isso porque ler e escrever são práticas culturais e, como tais, são ensinadas. Os processos de leitura e escrita

não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir. A passagem da forma oral primitiva da língua a uma forma gráfica codificada nunca é imediata, e é útil perguntar-se por que, mesmo em sociedades como a nossa, completamente alfabetizadas e onde o escrito é constantemente colocado sob nossos olhos, a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino: não é suficiente que em nossa vida cotidiana o cartaz, a embalagem, os sinais de trânsito ou as paradas de ônibus ou metrô sejam oferecidas aos nossos olhares desde a mais tenra idade. (BRESSION, 2011, p. 26).

Foi possível demonstrar, no item 2.2, que leitura e escrita são atividades intelectuais altamente complexas. Naquela ocasião, descrevemos o processo de

alfabetização, no qual somos apresentados ao código linguístico (alfabeto) e aprendemos decifrá-lo (domínio das convenções som-grafia).

Durante esse processo, aumentamos nosso repertório semântico, aprimoramos a sintaxe da língua, enfim, segmentamos, recombina-mos, parafraseamos e ampliamos o sentido da palavra escrita.

Vimos também que a alfabetização é uma das práticas mais valorizadas em nossa sociedade, uma vez que

as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics* (relações fonema-grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão –, [...] têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004, p. 13).

O ensino formal da língua materna é um elemento crucial para a inserção plena do indivíduo na sociedade letrada. Isso é indiscutível. Assim, diante dessa perspectiva, reconhecemos que é durante o seu percurso escolar que o aluno constrói seus repertórios, seus conhecimentos de mundo e suas competências linguísticas. Dessa forma, torna-se, progressivamente, um leitor que entende o que lê, que compreende os sentidos do texto, e que também é capaz de produzir textos em diferentes situações de leitura e escrita (letramento).

Na definição de Soares, letramento é “o resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2006, p. 18).

Nesse sentido, a questão do letramento, entendida também como o nível de proficiência leitora e escrita dos indivíduos em diversas situações/interações sociais, traz novas questões relativas aos usos da língua e novos desafios à escola e aos professores.

É importante ter em mente que “os processos de alfabetização e letramento são distintos”, mas também “interdependentes e indissociáveis. Se de um lado reconhecemos [...] a necessidade e o desafio de alfabetizar letrando, de outro, entendemos também a necessidade de letrar, alfabetizando” (GOULART, 2007, p. 62).

Segundo Magda Soares,

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas, e psicolinguísticas de leitura e de escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Como nos lembra Corrêa, “o processo de formação de leitor [...] é contínuo, incessante e até mesmo interminável. Mas a partir de certas competências e habilidades, pode-se considerar um indivíduo como leitor competente e autônomo, enfim, como indivíduo letrado” (CORRÊA, 2007, p. 55).

O que se espera de um sujeito que aprende a ler e a escrever é que se envolva em práticas de leitura e de escrita e, dessa forma, busque a sua inserção na cultura e na sociedade. O sujeito letrado, além de viver em estado de letramento, exercita socialmente as práticas de leitura e escrita, adequando-as às diversas situações sociais que se apresentam durante a sua vida.

É no contexto das interações sociais dentro de uma cultura e de uma história de vida que construímos nossas significações. Quando o sujeito passa a valorizar as práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se atento ao mundo que o cerca, ou seja, alguém que não apenas se utiliza dos recursos linguísticos, mas também se interessa em atingir o outro com seu próprio discurso.

A aquisição social da leitura e da escrita, iniciada na escola, redimensiona o sujeito e o insere de modo singular no mundo:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da

vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Uma questão relevante apontada por Kleiman é a de se (re)pensar os objetivos da prática em sala de aula, tomando-a como o lugar da experimentação e da descoberta de habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva,

o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que valem a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social. (KLEIMAN, 2007, p. 20).

Nesse sentido, novamente chamamos a atenção para um debate público, de suma importância, que está ocorrendo em nosso país durante a escrita desta tese: a implementação das transformações curriculares para toda a educação básica do país (Base Curricular Comum Nacional). Isto significa que, em breve, serão colocadas em vigor novas orientações acerca dos conteúdos que devem ser ensinados, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, durante o seu processo de escolarização.

Sem entrarmos especificamente no debate acerca da pertinência e de da qualidade do referido documento, gostaríamos de explicitar seu entendimento acerca do letramento, chamando atenção também para a importância dada ao ensino dos gêneros textuais. Vejamos:

A vida em sociedade requer que os sujeitos se apropriem dos sistemas de representação e de repertórios historicamente construídos. Assim, cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do letramento, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura

nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajam. (BCCN, 2015, p. 29).

Durante a sua trajetória escolar, importa também que, além do domínio do código linguístico, o aluno tenha “conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 11). Isso porque a familiaridade com diferentes gêneros textuais contribui decisivamente para criação de estratégias de leitura/escrita específicas, que mobilizem um amplo feixe de recursos cognitivos para o alcance dos objetivos em questão.

Segundo Marcuschi, os gêneros textuais podem ser definidos como

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O autor ainda afirma que tais gêneros são “formas textuais escritas e orais bastante estáveis, história e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Assim, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Vale lembrar que

as linguagens sociais apresentam a noção de esferas de conhecimento com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, associadas a gêneros do discurso que foram se elaborando para dar conta das necessidades humanas nas situações sociais. [...]. [As linguagens sociais] nos dizem das muitas possibilidades que temos de olhar para o mundo, são perspectivas sociais; e os gêneros do discurso são formas de ação social nesse mundo, nessa realidade. Ampliam, portanto, nossas possibilidades de participar de forma mais ativa e compreensiva da sociedade. (GOULART, 2007, p. 63).

Esses diferentes gêneros de materiais escritos são “matrizes sociocognitivas e culturais que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se

participou” (MATÊNCIO apud KLEIMAN, 2007, p. 2). Dessa forma, a plasticidade própria da aprendizagem nos capacita/habilita para agirmos diante de circunstâncias que nunca havíamos experimentado antes. Para tanto, essas “novidades” solicitam novas operações cognitivas, novos esquemas mentais, novas estratégias.

De acordo com Goulart, aprendizagem significa mudança, mas não qualquer mudança. A autora qualifica como aprendizagem “os processos de mudança caracterizados como *emergências de novidades*, isto é, aqueles processos em que aparecem condutas que indicam novas formas de ver, pensar, fazer ou falar” (GOULART, 2007, p. 61, grifos nossos).

A questão da educação no século XXI tem de passar necessariamente pela questão de como a escola tem lidado com as novas demandas da sociedade tecnológica atual. Precisa, pois, responder à seguinte pergunta crucial: Quais são os múltiplos saberes necessários, hoje, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho? A concepção de letramento que acabamos de examinar chama a atenção para a autonomia de leitura dos indivíduos, bem como para a autoria em diferentes suportes e modalidades de texto, multiletramentos fundamentais para a vida em nossa sociedade letrada e tecnologizada. Estas e outras questões serão matéria de nossa reflexão no Capítulo 3.

Importa agora pensarmos mais detidamente no alcance do conceito letramento. De acordo com Magda Soares (2008c), o fenômeno do letramento é “multifacetado”, pois a “diversidade de suas relações com a sociedade e cultura” possibilita “diversas perspectivas teóricas e metodológicas” para analisá-lo.

Após enumerar as diferentes perspectivas do processo – histórica; antropológica; sociológica; psicolinguística; sociolinguística; linguística; discursiva; textual; literária; pedagógica e política –, Soares acrescenta:

Dessa enumeração, certamente incompleta, pode-se concluir que o estudo do alfabetismo [letramento] tem de ser forçosamente multidisciplinar, e que só a contribuição de diferentes ciências poderá conduzir a um entendimento claro desse fenômeno. (SOARES, 2008c, p. 40).

Na atualidade, a heterogeneidade das práticas de leitura em nossa sociedade letrada impõe o uso do termo *letramento* no plural (*letramentos*), como veremos mais detidamente no próximo capítulo, o que não nos impede de adiantarmos com Paulino que

talvez seja uma forma no plural [letramentos] o modo mais adequado de explicitar diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos. (PAULINO, 2008, p. 56).

Diante da complexidade de tal fenômeno, iremos, dentro de uma perspectiva multidisciplinar, investigar o que chamamos *letramento literário*. Nossos esforços, a partir de agora, estarão voltados para uma reflexão acerca do ensino da literatura (e de *seus* diversos gêneros) na escola básica brasileira.

Para tanto, precisamos chamar atenção para o que há de mais peculiar em nossa disciplina: o seu caráter transdisciplinar. Mais ainda: a ficção, matéria-prima da literatura, é uma necessidade antropológica, estrutural, própria mesma da condição humana. Nesse sentido, a imaginação criativa, o faz de conta, o *como se* da literatura ampliam o repertório humano de sensações, emoções e conhecimento.

Como nos ensina Iser, “o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” (ISER, 2002, p. 105).

Sobre esse aspecto, Paulino ressalta as importantes contribuições da teoria literária para o campo da teoria da leitura, mais especificamente da estética da recepção de Wolfgang Iser.

A autora destaca a ruptura com a imanência textual levada a cabo pela teoria de Iser como um marco para o estudos na área da leitura:

Wolfgang Iser (1983) argumentou que a grande lacuna dos estudos literários estruturalistas tinha sido pensar a literatura em si mesma, deixando pensá-la em suas funções sociais, em seus usos pelos leitores [...]. Ligando a literatura às suas condições de produção e de uso, Iser afirma que o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros

textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais. (PAULINO, 2008, p. 60).

Prossegue a autora:

Entretanto, assim definida essa função do texto literário, ainda seria necessário estabelecer esteticamente o papel de seu leitor. É nesse ponto que Iser enfatiza o conceito de comunicação, ou melhor, o modelo de interação entre o texto e o leitor que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto. Os automatismos da percepção textual do leitor passariam para um segundo plano, embora, por outro lado, os protocolos culturais estabeleçam limites e regras para suas ações, como estabelecem para as textualizações. Institui-se, assim, um jogo entre tais protocolos e o caráter difuso, alógico, do imaginário, configurado e mobilizado pela ficção. Cria-se, ao mesmo tempo, uma ponte e um abismo entre um real social representado ficcionalmente – representação esta que, entre outras dimensões sociais impõe uma necessidade de interpretação coerente pelo leitor – e a dimensão imaginária envolvida na leitura. (PAULINO, 2008, p. 60).

Além da teoria literária, representada por Iser, que coloca em evidência a recepção e essa intrincada relação autor-obra-leitor, Paulino destaca outras duas importantes vertentes atuais para as pesquisas sobre práticas de leitura, a saber: a sociologia de Bernard Lahire e a teoria da complexidade de Edgard Morin.

Sobre a primeira vertente, a autora destaca que as pesquisas de Lahire desmentem um certo “fatalismo” presente na maioria das teorias sociológicas em voga no século XX, tornando-se um grande passo para o avanço das pesquisas na área de leitura:

O tradicional determinismo na abordagem das disposições faz com que muitos considerem que as camadas pobres da população não detenham disposições para a leitura literária, já que seu passado não se liga ao letramento, especialmente o de sentido estético. [...]. Ora, na perspectiva de Lahire, se as disposições podem ser enfraquecidas ou reforçadas, se são históricas, não se pode reduzir previamente a potencialidade da leitura literária a certos indivíduos, excluindo outros. Ela pode ser encarada como situação nova e não interiorizada como “pessoal” por muitos indivíduos pobres, o que exigiria poderosas estratégias de socialização que a incluíssem. Em suma, tornar relevante a competência social de leitura

literária depende de prioridades políticas e econômicas, capazes de influenciar opiniões e pensamentos coletivos. (PAULINO, 2008, p. 64-5).

Tratando da teoria da complexidade, a autora destaca a abordagem transdisciplinar operada por Morin:

O pensamento complexo busca equilíbrios temporários, aceita o acaso, a criatividade e o inesperado como componentes do processo de vida social, questiona a linearidade das ações humanas e atua com base em redes que simultaneamente separam e unem conhecimentos, em sistemas de organização abertos e recursivos que permitem não só a recuperação como a transformação de percursos. Esse posicionamento sociológico/epistemológico, se, por um lado, justifica a relevância social das competências literárias, por outro, as aproxima de outras práticas, de outros discursos, de outras dimensões culturais. Aliás, de modo surpreendente, essa teoria da complexidade vem se fortalecendo mais rapidamente nas chamadas “ciências duras”, como Física e Química, que nas Ciências Humanas. (PAULINO, 2008, p. 65-6).

Paulino também nos chama atenção para a relevância social da leitura de literatura, ressaltando a importância do letramento literário nos dias atuais:

E muitos perguntam: porque a leitura literária deveria ser tomada como uma competência socialmente relevante hoje? [...] lembremos que os textos informativos tendem a dominar uma situação social de premência e falta de tempo para acesso a dados que se multiplicam com rapidez, tanto em contextos científicos quanto em contextos midiáticos. As motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos. (PAULINO, 2008, p. 65).

Vale recordar também com a autora a longa tradição dos textos literários nos livros didáticos brasileiros e seus usos em nossas salas de aula:

Sabe-se que, na história dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil, por exemplo, houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais. Líamos trechos belíssimos d'*Os Lusíadas* para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o

objeto da leitura, não o eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção. (PAULINO, 2008, p. 57).

A partir das últimas décadas, como ressalta Paulino, os textos informativos ganharam cada vez mais destaque em avaliações internacionais, como o PISA:

Entramos, quando se tornou hegemônica a Teoria da Comunicação, numa fase de escolarização da leitura literária em que os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão? Lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados. Aliás, as observações que a já citada ensaísta Magda Soares faz acerca dos testes do PISA dizem também respeito a isso: as habilidades de leitura avaliadas são referentes a textos informativos, o que indica os alunos finlandeses como os melhores leitores desses textos, enquanto se continua sem avaliar sua performance com relação à leitura de textos filosóficos ou poéticos, por exemplo. (PAULINO, 2008, p. 58).

De acordo com a autora, devemos ter em mente que “as habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas”. (PAULINO, 2008, p. 59). Além disso, informa Paulino que pesquisas recentes demonstraram que a leitura literária também envolve habilidades “simultaneamente intelectuais e estéticas” (PAULINO, 2008, p. 62):

Quando se destaca esse processamento requerido em tarefas nas quais incluímos tal leitura [a leitura literária], Gatti (p. 5) [Gatti, B. A. *Habilidades cognitivas e competências sociais*. UNESCO] cita Snow e Lohman como autores que, nos anos 90, desenvolveram pesquisas sobre componentes dessa habilidade social humana de processar percepções. Aceitar que o próprio ato de perceber seja o exercício legítimo e suficiente de uma habilidade intelectual complexa já é um avanço significativo de nossa época. Snow e Lohman enfatizam as tarefas de codificação de estímulos, comparação de características, uso de regras de indução e aplicação e justificação no sentido de respostas. Trata-se de uma via que permitiria considerar o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de

interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva buscada em Bakhtin. (PAULINO, 2008, p. 62).

Prossegue a autora chamando atenção, agora, para outro estudo:

Por outro lado, diferenças individuais passaram agora também a ser consideradas como adaptações estratégicas e não como possíveis equívocos. Trata-se de estratégias qualitativamente diferentes, não só ao se iniciar o processamento cognitivo, mas também em meio a ele, por adaptações sucessivas. A denominação para essas idiosincrasias bem-sucedidas é de “habilidades fluidas de raciocínio” (HARKTEL; Wiley, apud Gatti, p. 80), variáveis desenvolvidas em função das dificuldades e novidades encontradas pelos indivíduos durante o processamento. Para a leitura literária, essa mudança de paradigma interessa muito, pois institui um outro modo de encarar as diferenças individuais no processamento linguístico-formal do texto. Em vez de perguntas prévias feitas pelo professor, com suas respostas padronizadas, a assunção desse modelo compreensivo-dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que deixem, por isso, de serem sociais. Trata-se de uma outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo e que está se mostrando necessária, através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades. (PAULINO, 2008, p. 62-3).

Explicamos que a necessidade das citações indiretas tem a ver com a importante constatação de Paulino: uma outra abordagem da leitura literária é necessária, e esta necessidade tem sido revelada – ressaltamos com a autora – “através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades.” (PAULINO, 2008, p. 63).

Nossa tese se fundamenta na necessidade da ampliação do letramento literário, isto é, do efetivo ensino da leitura literária na escola básica brasileira. Assim, a proposta de Rildo Cosson (2006; 2014), baseada no fortalecimento e na ampliação da educação literária, alinha-se com o objetivo de nossa pesquisa, na medida em que refletiremos acerca de metodologias que possam contribuir para a sensibilização/formação de novos leitores, bem como para a revisão da abordagem dos textos literários em sala de aula, muitas vezes fragmentados e restritos aos livros didáticos.

Chamamos letramento literário a interação de um leitor proficiente com um gênero específico de texto, o literário. Reconhecemos a proficiência desse leitor pela sua desenvoltura, suas estratégias de leitura, seu repertório, enfim, pela mobilização de diversos recursos para a conclusão da tarefa – neste caso, o término da leitura de um livro de literatura – e para a ampliação de seu conhecimento de mundo, bem como para os desdobramentos de sua ação sobre o texto (releitura, estabelecimento de relações intertextuais, dentre outras formas de recriação, diálogo e afetividade).

Ao atingir a autonomia na leitura, o indivíduo entra em contato com diversos gêneros de textos, que também possuem diversos níveis de dificuldade. Os mais complexos e mais prestigiados, por exemplo, os científicos e os literários, exigem mais do leitor comum.

Diferentemente dos textos informacionais, os científicos supõem a familiaridade do leitor com o jargão, com as técnicas e as especificidades da área em questão. Já os literários, jogam (literalmente) com a expressividade da língua e com o leitor, plurissignificando e ampliando os sentidos do texto.

A escola, agência privilegiada de letramento, por meio da disciplina literatura brasileira, oferece ao aluno a possibilidade de dialogar com diferentes linguagens, manifestações artísticas e áreas do conhecimento.

É fundamental, como já dissemos anteriormente, que os alunos possam experimentar variadas situações de escrita e leitura, a fim de participarem plenamente da cultura letrada:

Adquirir a linguagem escrita é [...] um processo ativo de procura do significado guiado pela necessidade de comunicação, necessidade esta preenchida pelos papéis sociais que a linguagem escrita pode desempenhar nas sociedades letradas. (BRAGGIO, 1992, p. 58).

De acordo com Goulart,

A literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar. A abertura de janelas no texto literário torna-o um grande hipertexto. Podemos pensar

sobre letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés de nosso olhar. (GOULART, 2007, p. 64-5).

Não podemos também nos esquecer de que o trabalho com o texto literário pode encontrar algumas resistências:

Democratizar o acesso ao texto considerado de qualidade porque não é previsível, porque não se repete em fórmulas preconcebidas, porque desinstala o leitor do conforto de seu lugar comum, não é tarefa fácil! O leitor muitas vezes resiste, e, até mesmo, num ato de reafirmação de sua identidade, não quer ser desinstalado. (EITERER, 2008, p. 153).

Precisamos, mais do que nunca, de políticas públicas que nos possibilitem o acesso ao objeto livro. Nossos alunos precisam manipulá-los e lê-los em sua integridade, e não mutilados, como os encontramos nos manuais didáticos. Se os professores da rede pública contassem com bibliotecas bem equipadas e com materiais para trabalhar com seus alunos, estaríamos dando um passo importante para a revalorização da literatura na educação básica e, assim, para a democratização da leitura.

Precisamos de um espaço próprio para o ensino de literatura na educação básica, e concordamos, quanto à ausência de nossa disciplina na escola, com a seguinte afirmação:

No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento [estreitamento do espaço da literatura na escola] pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação das obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. 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 do conhecimento. (COSSON, 2014, p. 15).

A proposta de Cosson passa necessariamente pela formação de uma comunidade de leitores que saibam “reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.” (COSSON, 2006, p. 12).

Como ressalta Magda Soares, quando lemos “por prazer, por opção, não por obrigação” (SOARES, 2008a, p. 19), atingimos um outro nível de proficiência leitora. A leitura gratuita, segundo a autora, é aquela sem objetivos de instrução/informação, a que nos deixa livres em nossas escolhas.

É através desse tipo de leitura que construímos nossos percursos leitores individualíssimos ao longo de nossa existência: “Somos o que lemos, e não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles” (SOARES, 2008a, p. 32).

A biblioteca ideal pensada por Italo Calvino é aquela biblioteca que cada indivíduo, ao longo de sua jornada, inventará à sua maneira. Segundo Calvino, ela “deveria incluir uma metade de livros que já lemos e que contaram para nós, e outras de livros que pretendemos ler e pressupomos possam vir a contar. Separando uma seção a ser preenchida pelas surpresas, as descobertas ocasionais.” (CALVINO, 1993, p. 16). No prazer do encontro fortuito com o livro, chega-se a uma equação que tem o acaso e a surpresa como componentes.

Calvino ainda nos oferece catorze ótimas definições para as obras consideradas clássicas – tais como “[o clássico] é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe” (CALVINO, 1993, p. 12) e “[os clássicos] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12) –, e alguns excelentes motivos para lermos tais livros:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que deles tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a

introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 1993, p. 12).

Cabe ressaltar que encontraremos um interessante ponto de convergência entre os autores citados: são unânimes em relação à centralidade do texto literário no processo educativo. Assim, compartilhando posição parecida, Todorov nos adverte:

Poderíamos apostar que Rousseau, Stendhal e Proust permanecerão familiares aos leitores muito tempo depois de terem sido esquecidos os nomes dos teóricos atuais ou suas construções conceituais, e há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma. Nós – especialistas, críticos literários, professores – não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes. Além disso, não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. *Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar de literatura.* (TODOROV, 2009, p. 31, grifos nossos).

E ainda:

Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor a si mesmo. O conhecimento de literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 32-3).

O texto literário deve ser sempre o ponto de partida, como já nos ensinou Tzvetan Todorov: “o estudante deve entrar em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos” (TODOROV, 2009, p. 10). Daí insistirmos com Calvino:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993, p. 13).

E com Pennac:

Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado.

Tudo isso é defensável, entende-se.

E não faltam argumentos.

A escola não pode ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade. Ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço. As matérias ensinadas são, ali, os instrumentos da consciência. Os professores encarregados dessas matérias são os iniciadores e não se pode exigir que eles proclamem a gratuidade da aprendizagem intelectual, quando tudo, absolutamente tudo na vida escolar – programas, notas, exames, classificações, ciclos, orientações, seções – afirma a finalidade competitiva da instituição, ela mesma impulsionada pelo mercado de trabalho.

Que o escolar, uma vez ou outra, encontre um professor cujo entusiasmo pareça considerar as matemáticas em si mesmas, que as ensine como uma das Belas Artes, que as faça serem apreciadas pelas virtudes de sua própria vitalidade, graças à qual o esforço se torna prazer, tudo isso se deve ao acaso e não à disposição natural da Instituição.

É próprio dos seres vivos fazer amar a vida, mesmo sob a forma de equação de segundo grau, mas a vitalidade não esteve jamais inscrita no programa das escolas.

A função é que está lá.

A vida está em outro lugar.

Ler é algo que se aprende na escola.

Gostar de ler... (PENNAC, p. 78-9).

Também fazemos coro aos dez direitos imprescindíveis do leitor formulados por Pennac:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler qualquer coisa.
- 6) O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar. (PENNAC, 1993, p. 139).

E do eruditíssimo “abc” de Erza Pound escolhemos duas lições:

Se alguém quiser saber alguma coisa sobre poesia, deverá fazer uma das duas coisas ou ambas. I. É, olhar para ela ou escutá-la. E, quem sabe, até mesmo pensar sobre ela.

E se precisar de conselhos, deve dirigir-se a alguém que entenda alguma coisa a respeito dela.

Se vocês quiserem saber alguma coisa sobre automóveis, iriam procurar alguém que tivesse construído e guiado um carro, ou alguém que apenas ouviu falar de automóveis? E entre dois homens que construíram automóveis, vocês procurariam o que fez um bom carro ou o que fez um calhambeque?

Vocês iriam ver o carro ou se contentariam com a sua descrição?

No caso da poesia, há ou parece haver uma porção de coisas a olhar. E parece haver muito poucas descrições autênticas que tenham alguma utilidade.

Dante diz: “Uma *canzone* é uma composição de palavras postas em música.”

Não conheço melhor ponto de partida. (POUND, 2013, p. 37).

A ambição do leitor pode ser medíocre e a ambição de dois leitores não há de ser idêntica. O professor só pode ministrar os seus pensamentos àqueles que mais querem aprender, mas ele pode sempre despertar os seus alunos com um “aperitivo”, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista

das coisas que vale a pena aprender em literatura ou num determinado capítulo dela.

O primeiro pântano da inércia pode ser devido à mera ignoância da extensão do assunto ou ao simples propósito de não se afastar de uma área de semi-ignorância. A maior barreira é erguida, provavelmente, por professores que sabem um pouco mais que o público, que querem explorar sua fração de conhecimento e que são totalmente avessos a fazer o mínimo de esforço para aprender alguma coisa mais. (POUND, 2013, p. 42).

A escola precisa promover o desenvolvimento das múltiplas inteligências, precisa incentivar um enfoque holístico da aprendizagem: integrar diferentes disciplinas; valorizar a leitura literária, as artes plásticas, a música e a dança.

Marshall Macluhan, num ensaio publicado na década de 1960 intitulado “Aula sem paredes”, diz:

É ilusório supor que existe qualquer diferença básica entre entretenimento e educação. Essa distinção apenas serve para aliviar as pessoas da responsabilidade de aprofundarem o problema. É como estabelecer a distinção entre poesia didática e lírica, com o fundamento que uma ensina e a outra diverte ou dá prazer. Contudo, sempre foi verdade que tudo o que agrada ensina mais eficientemente. (MACLUHAM, 1968, p. 20).

Precisamos resgatar o prazer de professores e alunos nas aulas de literatura, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e estimulante.

O professor de literatura é um mediador, um tradutor que consegue transmitir e atingir com a sua emoção. O letramento literário tem a ver com o interesse pela literatura (e tudo o que ela engloba), tem a ver com o desejo de ler que é despertado no indivíduo seja ele pertencente a qualquer faixa etária ou condição social.

Os professores podem recriar suas práticas pedagógicas a partir do exercício de autoria: criar suas próprias atividades, projetos, materiais didáticos, em suma, um resgate da autoria, da autonomia em suas salas de aula, pelo desenvolvimento de um processo de aprendizagem realmente colaborativo, isto é, feito a partir da troca, do diálogo e das descobertas mediadas pelo professor.

Por meio da disciplina literatura brasileira, teremos a oportunidade de interagir, efetivamente, com o texto literário em sala de aula, contribuindo, por

consequente, para o letramento literário do aluno. É neste espaço que experiência estética, fruição, prazer, curiosidade, fantasia, jogo e imaginação devem estar presentes, a fim de ajudar a formar leitores ativos, proficientes, críticos e cidadãos.

3 MULTILETRAMENTOS PARA O SÉCULO XXI

Vivemos em um mundo em plena transformação, onde a palavra de ordem parece ser “tudojuntomisturado”: tudo está conectado, em rede e em tempo real.

Experimentamos uma era singular no que diz respeito às novas sensibilidades que emergiram, principalmente, nos últimos quarenta anos com o surgimento do computador pessoal e diversas outras tecnologias de informação e de comunicação que inauguraram novos modos de vida em nossa sociedade.

É certo que a virada do milênio trouxe consigo mudanças estruturais no modo de se comunicar, relacionar, estudar, trabalhar, produzir cultura etc. No campo da educação, especificamente, temos o desafio de construir uma escola alinhada aos multiletramentos necessários para o século XXI.

Na história recente de nosso país, experimentamos mais de uma década de estabilização econômica e isso, sem dúvida, proporcionou o acesso de milhões de brasileiros às novas tecnologias, não se restringindo mais o computador pessoal, o telefone celular e a *internet* apenas às classes mais abastadas.

O acesso à *internet* – ao lado de outros serviços, tais como luz e telefone – pode ser considerado atualmente como um serviço de extrema relevância para a vida em sociedade. Isso porque tornou-se um instrumento barato de comunicação e sua utilidade não se restringe apenas ao lazer. Ela pode ser estendida à educação, ao trabalho e à própria cidadania. Ou seja, pode constituir-se no mais variado leque de cultura, conhecimento e informação a que um cidadão pode ter acesso, servindo também como meio de comunicação com o mundo.

Nesse sentido, apresentaremos neste capítulo (a) um panorama da cibercultura e do advento dos letramentos digitais, seguido de (b) uma reflexão acerca do ensino de literatura dentro da perspectiva dos multiletramentos, por meio do relato de experiência de nossas atividades com o *blog* educacional *Algumas palavras*. Por fim, defenderemos (c) a incorporação de elementos da cultura *hacker* na escola, tendo em vista o desenvolvimento de uma nova relação com o saber.

3.1 Cibercultura e letramentos digitais

Estamos em 1985: quinze anos apenas nos separam do início de um novo milênio. Por ora não me parece que a proximidade dessa data suscite alguma emoção particular. Em todo caso, não estou aqui para falar de futurologia, mas de literatura. O milênio que está para findar viu o surgimento e a expansão das línguas ocidentais modernas e as literaturas que exploraram suas possibilidades expressivas, cognoscitivas e imaginativas. Foi também o milênio do livro, na medida em que viu o objeto-livro tomar a forma que nos é familiar. O sinal talvez de que o milênio esteja para findar-se é a frequência com que nos interrogamos sobre o destino da literatura e do livro na era tecnológica dita pós-industrial. Não me sinto tentado a aventurar-me nesse tipo de previsões. Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar. (Italo Calvino).

Na história das novas tecnologias, como nos ensina Johnson (2001), dois pontos são fundamentais: o primeiro diz respeito às “interpretações desviantes” (JOHNSON, 2001, p. 109), isto é, trata das inovações trazidas pelos próprios usuários a partir de suas experiências com essas novas máquinas: “Como William Gibson escreve em *Neuromancer*. ‘A rua descobre seus próprios usos para as coisas – usos que os fabricantes nunca imaginaram’.” (JOHNSON, 2001, p. 108).

O outro ponto importante a ser considerado é o das “dificuldades perceptivas que decorrem de uma *proximidade* muito grande com a tecnologia emergente” (JOHNSON, 2001, p. 108), dificuldades que criariam “pistas falsas” e poderiam aumentar as chances de erros de “escala” e de “finalidade” (JOHNSON, 2001, p. 109):

Não deveria surpreender, portanto, que o trajeto evolutivo da máquina pensante seja juncado de voltas e desvios equivocados. Alguns são erros de *escala*, como a legendária declaração do presidente da IBM, Thomas Watson Jr., em 1943, de que o mercado mundial final para computadores seria de umas cinco máquinas. (JOHNSON, 2001, p. 109, grifos do autor).

[...] Alguns são erros de *finalidade*, em que a aplicação final da tecnologia é mal compreendida [...].

Em meados da década de 1970, vários anos antes de o Apple II explodir no mercado, um engenheiro da Intel convocou uma reunião do conselho de diretores da companhia para fazer uma defesa veemente da fabricação de um computador pessoal. Expôs sua visão de um futuro em que os consumidores comprariam máquinas digitais para suas casas tal como então compravam televisões, aparelhos estéreos e aspiradores de pó. O fato de a Intel já possuir a tecnologia – os chips, o circuito integrado, a fonte de alimentação – para fazer uma máquina por menos de dez mil dólares tornava a argumentação especialmente convincente, embora os gigantescos *mainframes* da época fossem vendidos regularmente por centenas de milhares de dólares. Mas o conselho quis uma resposta para uma pergunta que hoje nos parece óbvia: que iriam as pessoas *fazer* com estes computadores pessoais? Espantosamente o engenheiro não tinha uma resposta satisfatória: a perspectiva mais convincente que apresentou envolvia o arquivamento de versões eletrônicas de receitas culinárias. De todas as aplicações que acabaram de ser concebidas para o computador pessoal, todas essas planilhas, processadores de texto e video games, o melhor que lhe ocorreu foi uma versão digital do guisado de atum da mamãe. Foi como inventar a roda e passar imediatamente a demonstrar que esplêndida escora de porta ela dava. (JOHNSON, 2001, p. 109, grifos do autor).

Vale recordar que, ao longo da década de 1970, os computadores ainda operavam por meio de “linhas de comando”. Isso significa que o seu usuário teria de saber programar a máquina, isto é, conhecer sua linguagem, para dela obter qualquer resultado. Em síntese, um universo de zeros e uns incompreensível para a população em geral.

Neste contexto, para apresentarmos um panorama do que se tem convencionalmente denominado cibercultura desde a década de 1980 – se levarmos em conta o “neologismo” (LÉVY, 1999, p. 17) que foi empregado pela primeira vez no romance de William Gibson (*Neuromancer* [1984]) até os dias atuais –, precisaremos visitar o final da década de 1960 para compreendermos a revolução operada por Douglas Engelbart, um engenheiro visionário que deu forma à mais incrível mudança cognitiva e comportamental que viria a ser instrumentalizada por meio do acesso aos computadores pessoais no século XX.

Vejamos como Johnson nos conta essa página da história da computação:

No outono de 1968 um homem de meia-idade e poucos encantos chamado Doug Engelbart se postou diante de uma plateia heterogênea de

matemáticos, diletantes e hippies no San Francisco Civic Auditorium e fez uma demonstração de produto que mudou o curso da história.

Era um cenário improvável para um evento de tamanho porte. A plateia fazia pensar numa convenção de Jornada nas Estrelas ou na exposição maravilhosamente kitsch de detetives particulares e “especialistas em segurança” de *A conversa*, de Coppola. (JOHNSON, 2001, p. 15, grifos do autor).

De acordo com Lemos (2010), “O radicalismo californiano, que deu origem a essa nova configuração sociotécnica [a microinformática], era então uma mistura de Zen, ecologia e ficção científica.” (LEMOS, 2010, p. 105). Sob esse aspecto, Lévy constata que esse “verdadeiro movimento social nascido na Califórnia na efervescência da ‘contracultura’ apossou-se das novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal.” (LÉVY, 1999, p. 31).

Voltando à história de Engelbart: como ressalta Johnson “A ideia de espaço-informação esteve no ar por milhares de anos, mas, até a demonstração de Engelbart, foi sobretudo exatamente isso: uma ideia.” (JOHNSON, 2001, p. 15). Em seus trinta minutos de apresentação, Engelbart tornou-se o “pai da interface contemporânea” (JOHNSON, 2001, p. 17).

Sua demonstração partia de uma técnica retórica milenar, mais especificamente a do “palácio de memória”, criada pelo poeta grego Simônides e da leitura de um ensaio intitulado “We may tinhk”, de Vannevar Bush – ensaio que “descrevia um processador de informação teórico, chamado Memex, que permitia ao usuário ‘abrir caminho’ por gandes coleções de dados, quase como um navegador da web de nossos dias.” (JOHNSON, 2001, p. 17).

A interface gráfica idealizada por Engelbart (que também criou o *mouse*) e aperfeiçoada ao longo das três décadas seguintes tornou-se um marco na história da computação e a razão do sucesso do computador pessoal. A interface finalmente tornou o computador amigável!

Nas palavras de Johnson,

[...] Em seu sentido mais simples, a palavra [interface] se refere a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua

como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação *semântica*, caracterizada por significado e expressão, não por força física. Os computadores digitais são “máquinas literárias” [...] Trabalham com sinais e símbolos, embora seja quase impossível compreender essa linguagem em sua forma mais elementar. Um computador pensa – se pensar é a palavra correta no caso – através de minúsculos pulsos de eletricidade, que representam um estado “ligado” ou um estado “desligado”, um 0 ou um 1. Os seres humanos pensam através de palavras, conceitos, imagens, sons, associações. Um computador que nada faça além de manipular sequências de zeros e uns não passa de uma máquina de somar excepcionalmente ineficiente. Para que a mágica da revolução digital ocorra, um computador deve também *representar-se a si mesmo* ao usuário, numa linguagem que este compreenda. (JOHNSON, 2001, p. 17, grifos do autor).

A ruptura tecnológica decisiva reside antes na ideia do computador como um sistema simbólico, uma máquina que lida com representações e sinais e não com a causa-efeito mecânica do descaroçador de algodão ou do automóvel. (JOHNSON, 2001, p. 19).

Nesse sentido,

[Os pulsos de eletricidade] são símbolos que representam zeros e uns, que por sua vez representam palavras ou imagens, planilhas e mensagens de e-mail. O enorme poder do computador digital contemporâneo depende dessa capacidade de auto-representação. (JOHNSON, 2001, p. 18).

O mais das vezes, essa representação assume a forma de uma metáfora. Uma sequência de zeros e uns – ela própria um tipo de linguagem, embora ininteligível para a maior parte dos seres humanos – é substituída pela metáfora de uma pasta virtual que reside num desktop virtual. Essas metáforas são o idioma essencial da interface gráfica contemporânea. (JOHNSON, 2001, p. 18).

A interface “[tornou] o mundo prolífico e invisível dos zeros e uns perceptível para nós” (JOHNSON, 2001, p. 19), além constituir-se como uma “estranha nova zona entre o meio e a mensagem.” (JOHNSON, 2001, p. 35).

Nesse sentido, a metáfora da mesa de trabalho (*desktop*) “foi a decisão de design [...] mais importante da última metade do século [passado], tendo alterado não apenas nossa percepção do espaço de dados como também nossa percepção do mundo real.” (JOHNSON, 2001, p. 38).

De acordo com o autor,

Muitos de nós batalhamos com processadores de textos no tempo da interface da linha de comando, mas a facilidade e a fluidez da escrita digital de hoje se deve muito às inovações estéticas da metáfora do desktop. Não se trata somente do software ter acumulado mais possibilidades. Ele também ficou mais sedutor, visualmente mais convidativo ao longo desse período. Para a mente criativa, em luta com a linguagem na tela, essa maior sensibilização visual pode ser enormemente reconfortante. (JOHNSON, 2001, p. 105).

E ainda:

[...] o uso de um processador de textos muda nossa maneira de escrever – não só porque estamos nos valendo de novas ferramentas para dar cabo da tarefa, mas também porque o computador transforma fundamentalmente o modo como concebemos nossas frases, o processo de pensamento que se desenrola paralelamente ao processo de escrever. Podemos ver essa transformação operando em vários níveis. O mais básico diz respeito a simples volume: a velocidade da composição digital – para não mencionar os comandos voltar e o verificador ortográfico – tornam muito mais fácil aviar dez páginas num tempo em que teríamos conseguido rabiscar cinco com caneta e papel (ou uma Smith-Corona). (JOHNSON, 2001, p. 105).

E aqui entramos em mais um capítulo interessante da história dos computadores pessoais: o esforço colaborativo dos inovadores cientistas da Xerox PARC (Palo Alto, Califórnia) que, na década de 1970, elaboraram pela primeira vez uma “genuína interface de desktop, como parte de um sistema operacional experimental chamado Smalltalk” (JOHNSON, 2001, p. 40).

Segundo o autor,

[...] nunca conseguiram fazer coisa alguma com o Smalltalk – meteram-no num pacote junto com um caro sistema computacional chamado Xerox Star que foi um fracasso retumbante no início da década de 1980 –, mas a metáfora da escrivãzinha era uma ideia poderosa demais para ficar aprisionada num laboratório de Palo Alto. No fim das contas o desktop foi libertado por um jovem e obstinado homem de negócios que pôs os olhos no Smalltalk pela primeira vez durante uma visita às instalações do Xerox PARC. Seu nome era Steve Jobs. (JOHNSON, 2001, p. 40).

Jobs, é claro, era um dos fundadores da Apple Computer, e estava em busca da Próxima Grande Inovação, o avanço tecnológico que iria revolucionar a computação tal como o Apple II original o fizera vários anos antes. Encontrou no Smaltalk o que estava procurando. Em dois anos a Apple tinha uma interface desktop rodando em sua máquina Lisa, um produto caro, deficiente, que nunca encontrou mercado. No ano seguinte, no entanto, a Apple lançou o Macintosh – *The computer for the rest of us* (o computador para o resto de nós) – com uma metáfora do desktop inventiva, fascinante, que introduziu na imaginação popular quase todos os elementos da interface atual: menus, ícones, pastas, lixeiras. Mais de uma década depois, ela continua sendo o padrão pelo qual todas as interfaces são julgadas. Pode-se dizer com segurança que todos os aperfeiçoamentos de interface feitos desde então são meras variações em torno desse tema original. (JOHNSON, 2001, p. 40-1, grifos do autor).

Mais que qualquer outra coisa, o que tornava o Mac original tão revolucionário era o seu *caráter*. Tinha personalidade, senso de humor. Exibia uma magistral integração de forma e função, é claro, mas havia também elementos de forma *gratuita*, arte pela arte. Janelas se abriam de estalo. Menus cintilavam. Podíamos alterar o padrão do nosso desktop, criar nossos próprios ícones. O Macintosh era de uso muito mais fácil que qualquer outro computador no mercado, e além disso tinha estilo. A expressão canhestre, “olhe-e-sinta”, popularizada por defensores do Mac reflete exatamente o quanto a ideia era nova. Não havia uma palavra para definir a sensibilidade visual de um computador porque até aquela altura os computadores não tinham possuído nenhuma. O Mac mudou tudo isso. (JOHNSON, 2001, p. 41, grifos do autor).

Além de Johnson, podemos elencar mais outros dois importantes analistas da cibercultura – Lévy (1993; 1999) e Lemos (2010; 2013) –, que também são unânimes em relação ao legado do Apple Macintosh:

O surgimento do Apple Macintosh, em 1984, acelerou a integração da informática ao mundo da comunicação, da edição e do audiovisual, permitindo a generalização do hipertexto e da multimídia interativa. Numerosas características de interface típicas do Macintosh foram em pouco tempo retomadas por outros fabricantes de computadores e hoje, em 1990, não podemos mais conceber a informática “amigável” sem “ícones” e “mouse”. (LÉVY, 1993, p. 48).

A noção de interface gráfica (a manipulação de ícones pelo intermédio de um apontador – o *mouse*) foi popularizada com o Apple Macintosh. O objetivo do Macintosh era trazer ao grande público um sistema de manipulação de informações de fácil manuseio fazendo analogias com os objetos do nosso dia a dia (pastas, arquivos, lixeiras...). O Macintosh, através de sua interface gráfica, instaura um diálogo entre o homem e o computador de forma quase orgânica. Hoje, quando falamos de interface gráfica (ou GUI – *Graphic Users Interface*), pensamos no *mouse*, nos

ícones e nas barras de menus. Mas a evolução das interfaces homem-computador começou lentamente com os *plugs* e válvulas até chegar à imersão completa com a realidade virtual. (LEMOS, 2010, p. 110).

E aqui vale a pena ressaltar mais um ponto crucial dessa história, o ativismo dos movimentos sociais que lutaram pela democratização dos computadores e pelos direitos de liberdade de expressão e privacidade:

O Macintosh, simbolizado por uma maçã mordida, criado em uma garagem e pretendendo ser interativo, convival e democrático, estava em ruptura total com os ideais modernos, cujo modelo era a IBM, um empreendimento gigantesco, centralizado e relacionado à pesquisa militar. Mais que simples inovações técnicas, o nascimento da microinformática (e da cibercultura) é fruto de movimentos sociais. (LEMOS, 2010, p. 105).

A democratização dos computadores vai trazer à tona a discussão sobre os desafios da informatização das sociedades contemporâneas, já que estes não só devem servir como máquinas de calcular e de ordenar, mas também como ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio. A microinformática, base da cibercultura, é fruto de uma apropriação social. Como sabemos, a sociedade não é passiva à inovação tecnológica, sendo o nascimento da microinformática um caso exemplar, mostrando a apropriação social das tecnologias para além de sua funcionalidade econômica ou eficiência técnica. (LEMOS, 2010, p. 106).

Como nos ensina Lévy,

A informática não intervém apenas na ecologia cognitiva, mas também nos *processos de subjetivação* individuais e coletivos. Algumas pessoas ou grupos construíram uma parte de suas vidas ao redor de sistemas de trocas de mensagens (BBS), de certos programas de ajuda à criação musical ou gráfica, da programação ou da pirataria nas redes [...]. Mesmo sem ser pirata ou *hacker*, é possível que alguém se deixe *seduzir* pelos dispositivos de informática. Há toda uma dimensão estética ou artística na concepção das máquinas ou dos programas, aquela que suscita o envolvimento emocional, estimula o desejo de explorar novos territórios existenciais e cognitivos, conecta o computador a movimentos culturais, revoltas, sonhos. Os grandes atores da história da informática, como Alan Turing, Douglas Engelbart ou Steve Jobs, conceberam o computador de outra forma que não um autômato funcional. Eles trabalharam e viveram em sua dimensão subjetiva, maravilhosa ou profética. (LÉVY, 1993, p. 57, grifos do autor).

Em 1997, há exatos vinte anos, Pierre Lévy publicava *Cibercultura*, enfatizando que a “informática pessoal” só foi possível por causa dessa intensa luta travada pelos ativistas californianos contra as grandes corporações empresariais que detinham toda a tecnologia de ponta da época:

[...] o movimento social californiano Computers for the People quis colocar a potência de cálculo dos computadores nas mãos dos indivíduos, liberando-os ao mesmo tempo da tutela dos informatas. Como resultado prático desse movimento “utópico”, a partir do fim dos anos 70 o preço dos computadores estava ao alcance de pessoas físicas, e neófitos podiam aprender a usá-los sem especialização técnica. O significado social da informática foi completamente transformado. Não há dúvida de que a aspiração original do movimento foi recuperada e usada pela indústria. Mas é preciso reconhecer que a indústria também *realizou*, à sua maneira, os objetivos do movimento. Ressaltemos que a informática pessoal não foi decidida, e muito menos prevista, por qualquer governo ou multinacional poderosa. Seu inventor principal e motor foi um movimento social visando a reapropriação em favor dos indivíduos de uma potência técnica que até então havia sido monopolizada por grandes instituições burocráticas. (LÉVY, 1999, p. 127, grifo do autor).

Nesse sentido,

[...] o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para torna-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos), nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos. (LÉVY, 1999, p. 32).

Assim, a partir da década de 1980, foi possível experimentarmos um outro tipo de relação com a “máquina pensante”:

Os anos 80 viram o prenúncio do horizonte contemporâneo da multimídia. A informática perdeu, pouco a pouco, seu status de técnica e de setor industrial particular para começar a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão. A digitalização penetrou primeiro na produção e gravação de músicas, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo domínio da comunicação. Novas formas de mensagens “interativas” apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da

informática “amigável” (interfaces gráficas e interações sensório-motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM). (LÉVY, 1999, p. 32).

A partir de então a ideia de hipertexto vai migrar dos textos impressos para os digitais. Como ressaltado por Lemos,

Na leitura clássica, por exemplo (textos impressos) o leitor se engaja em um processo também hipertextual, já que a leitura é feita por interconexões (à memória do leitor, às referências do texto, aos índices) que remetem para fora de uma “linearidade” do texto. Assim, todo texto escrito é também, em sentido lato, um hipertexto, onde o motor da interatividade se situa na memória do leitor e a interatividade na relação ao objeto livro. (LEMOS, 2010, p. 123).

Nesse sentido,

Os hipertextos, seja *on-line* (Web) ou *off-line* (CD-ROM), são informações textuais, combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma a promover uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em indexações e associações de ideias e conceitos, sob a forma de *links*. Os links funcionam como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações. O hipertexto é uma obra com várias entradas, onde o leitor/navegador escolhe seu percurso pelos *links*. (LEMOS, 2010, p. 122).

E aqui vale recordar que a ideia de colocar computadores em rede começou a ser desenvolvida a partir do ano de 1969 pelo Departamento de Projetos de Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana (DARPA). A Arpanet desenvolvida pelos militares será o embrião da *internet* que conhecemos nos dias atuais. Inicialmente restrita ao acesso militar e acadêmico, a *internet* vai se popularizar a partir da década de 1990, possibilitando ao cidadão comum tornar-se também um usuário da grande rede (LEMOS, 2010).

A partir de então, poderemos falar da existência de um ciberespaço – “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (LÉVY, 1999, p. 17) – e de uma cibercultura, isto é, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Sobre a incrível revolução operada pela *internet*, Lemos ressalta:

A revolução do impresso, com a invenção de Gutenberg, retirou os livros do monopólio da Igreja, o telefone permitiu uma comunicação instantânea entre pessoas, a TV e o rádio levaram informações a distância para uma massa de espectadores. A internet cria, hoje, uma revolução sem precedentes na história da humanidade. Pela primeira vez o homem pode trocar informações, sob as mais diversas formas, de maneira instantânea e planetária. (LEMOS, 2010, p. 116).

Dessa forma, acompanharemos na década de 1990 o amplo acesso ao computador pessoal e a conexão à *internet* cada vez mais popularizada – com a ressalva de que a *internet* era ainda discada (utilizávamos um aparelho chamado “*modem*”, que permitia a comunicação dos computadores via telefone), bastante lenta comparada aos dias atuais. Quem experimentou a *web 1.0* durante os anos de 1990, com certeza há de se lembrar que navegar na *internet* significava ver conteúdo: digitávamos o endereço de um *site* e podíamos observar sua informação, copiá-la, mas não podíamos modificá-la nem interagir com ela e com outras pessoas.

A partir do ano 2000, a *web 2.0* tornou-se um potente meio de comunicação, permitindo que as pessoas criassem seus próprios conteúdos, colaborassem entre si e construíssem comunidades virtuais. Será nesta nova fase da *web* que aparecerão as redes sociais.

Como afirma Murray,

[...] O computador ligado em rede atua como telefone, ao oferecer a comunicação pessoa-a-pessoa em tempo real; como uma televisão ao transmitir filmes; um auditório, ao reunir grupos para palestras e discussões; uma biblioteca, ao oferecer grande número de textos de referência; um museu, em sua ordenada apresentação de informações visuais; como um quadro de avisos, um aparelho de rádio, um tabuleiro de jogos e, até mesmo, como um manuscrito, ao reinventar os rolos de textos dos pergaminhos. Todas as principais formas de representação dos primeiros 5 mil anos da história humana já foram traduzidas para o formato digital. Não há nada criado pelo homem que não possa ser representado nesse ambiente multiforme: das pinturas do interior das cavernas de Lascaux às fotografias de Júpiter feitas em tempo real; dos pergaminhos do Mar Morto ao primeiro exemplar de Shakespeare [...]. E o reino digital assimila, o tempo todo, mais capacidades de representação, à medida que

pesquisadores tentam construir dentro dele uma realidade virtual tão densa e tão rica quanto a própria realidade. (MURRAY, 2003, p. 41).

Dessa maneira, seguindo a divisão proposta Lemos, teríamos então as seguintes fases da informática:

- Primeira fase – compreendida entre as décadas de 1940-1960: “Na primeira informática, o analista programador é um matemático-programador, um analista de sistemas ligado à pesquisa militar e às grandes universidades e institutos de pesquisa.” (LEMOS, 2010, p. 108-9);
- Segunda fase – compreendida entre as décadas de 1960-1970: “Na segunda informática, a dos minicomputadores, esse profissional torna-se um expert em informática, trabalhando em escritórios de grandes empreendimentos”. (LEMOS, 2010, p. 109);
- Terceira fase – compreendida entre as décadas de 1970-1990: “Com o surgimento da microinformática, o usuário não é mais, ou não precisa necessariamente ser, um profissional, um especialista, um analista de sistemas ou programador.” (LEMOS, 2010, p. 109);
- Quarta fase – compreendida entre as décadas de 1990-2000: “Com a microinformática, e a atitude anárquica de apropriação social, podemos começar a falar de uma incipiente cibercultura em formação. Estamos, assim, na quarta fase da informática, a do ciberespaço e seus computadores conectados [...]” (LEMOS, 2010, p. 109).

Nesse sentido, Silva chama atenção para uma mudança estrutural advinda da nova “modalidade comunicacional interativa”:

As novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento. São de fato um novo modo de

produção do espaço visual e temporal mediado. Elas permitem o redimensionamento da mensagem, da emissão e da recepção. Na modalidade comunicacional massiva (rádio, cinema, imprensa e tv), a mensagem é fechada uma vez que a recepção está separada da produção. O emissor é um *contador de histórias* que atrai o receptor de maneira mais ou menos sedutora e/ou impositora para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita. Quanto ao receptor, seu estatuto nessa *interação* limita-se à assimilação passiva ou inquieta, mas sempre como recepção separada da emissão. Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas, há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula. Quanto ao emissor, este assemelha-se ao próprio *designer* de *software* interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações, vindas da parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se “utilizador”, “usuário”, que manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceitor. (SILVA, 2000, p. 11, grifos do autor).

Como também enfatiza Shirky, a relação entre os participantes da comunicação mudou radicalmente:

Estamos vivendo em meio a um extraordinário aumento da nossa capacidade de compartilhar, de cooperar uns com os outros e de empreender ações coletivas, tudo isso fora da estrutura de instituições e organizações tradicionais. (SHIRKY, 2011, p. 23).

Em obra mais recente, Lemos atualiza a quarta fase da sociedade de informação:

[...] nos anos 1990, o surgimento de empresas de busca e mineração de dados (Google – busca de dados) e hoje, a partir dos anos 2000, grandes empresas sociais de rastreamento e produção de perfis a partir de ações individuais dos usuários (Facebook, Twitter, Youtube...). (LEMOS, 2013, p. 244).

O autor também sugere que, a partir do ano de 2010, ingressamos numa quinta fase, em que a “rede digital é, cada vez mais, uma rede que está sendo acoplada a todos os objetos e lugares do cotidiano.” (LEMOS, 2013, p. 245). Vejamos algumas características desta nova fase:

A fase atual [quinta fase], e vamos ver o crescimento nos próximos anos (2010 em diante) é a do desenvolvimento de projetos, empresas e programas investindo em serviços de hiperlocalização e comunicação generalizada das coisas integrados aos diversos serviços já existentes na internet. O século XXI já é do “*Big Data*”, da “*Smart City*”, da computação nas nuvens e da IoT [internet das coisas] ou, em síntese, o IoE (“*internet of everything*”). (LEMOS, 2013, p. 244).

É bastante interessante como a ideia de uma *internet* “lá em cima” – um mundo virtual, espécie de mundo paralelo – já tenha se tornado, em tão pouco tempo, uma ideia datada, completamente diferente dos nossos usos atuais: a *internet* já está tão incorporada no nosso cotidiano, no nosso modo de pensar e de se relacionar que torna-se difícil imaginarmos nossa vida sem ela.

De acordo com Lemos, nesta quinta fase, a *internet* “baixou” e agora está nas coisas. O telefone celular, por exemplo, é um exemplo de mobilidade (não precisamos ficar mais presos à mesa com um computador em cima dela) e de convergência de diferentes mídias – hoje, com o aparelho celular, podemos navegar na *internet*, compartilhar informações na rede; usar o GPS; tirar fotos, trocar mensagens de texto; gravar sons, produzir filmes etc.

O mundo contemporâneo é, portanto, marcado pela a velocidade das comunicações, pela convergência das mídias, pelo excesso de informações e de conteúdos (textos, imagens, áudios, games e vídeos) gerados/modificados pelos usuários da rede.

Neste contexto emergem os chamados letramentos digitais, que podem ser compreendidos como “o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos lançar mão de certas técnicas e práticas sociais de leitura e escrita no computador” (Novais, 2012, p. 12).

As novas tecnologias digitais possibilitaram a proliferação de textos multimodais – textos que “colocam em jogo diversas modalidades sensoriais” (LÉVY, 1999, p. 67) –, criando, assim, novas possibilidades de leitura, de escrita e de expressões artísticas e comunicacionais.

Nesse sentido, Lorenzi e Pádua destacam:

[...] as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso de tecnologias digitais), visual (uso de imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

A multimodalidade dos textos contemporâneos em circulação, portanto, tem requerido novas ferramentas, novas práticas, novos letramentos:

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e outras, cada vez mais novas ferramentas; b) de análise crítica como receptor. (ROJO, 2012, p. 21).

E aqui se torna importante insistirmos com Cosson:

Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. [...] um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (COSSON, 2006, p.12).

O novo milênio tem travado um diálogo permanente com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Assim, concordamos plenamente com a afirmação de Lévy, sobre a importância das novas tecnologias digitais na educação e dos novos caminhos abertos por elas:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quando mais ativamente uma pessoa pode participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou

mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 1993, p. 40).

Já estamos em 2017: trinta e dois anos nos separam dos últimos escritos de Calvino e o novo milênio caminha para o final de sua segunda década. Ingressamos plenamente na cibercultura: a *internet* é uma realidade para milhões de professores e estudantes brasileiros e, como veremos, tem se tornado um interessante meio para a educação e para a difusão literária.

Podemos, inclusive, constatar que uma grande parcela dos novos empregos envolvem trabalhos que necessitarão dos letramentos digitais advindos das novas tecnologias de informação e comunicação que estiverem em vigor – e aqui é fundamental não esquecermos de que algumas tecnologias caem em desuso, tornam-se obsoletas, enquanto outras são inventadas, se renovam ou se recriam.

Castells, por exemplo, nos lembra que o trabalho na era da economia eletrônica tem passado por grandes mudanças:

A nova economia, tendo os negócios eletrônicos como ponta de lança, não é uma economia on-line, mas uma economia movida pela tecnologia da informação, dependente de profissionais autoprogramáveis, e organizada em torno de redes de computadores. (CASTELLS, 2003, p. 85).

Nesse sentido, se pensarmos que um dos papéis da escola também é preparar os jovens para um mundo do trabalho em constante mudança, precisamos ter em mente a importância dos letramentos digitais na formação dos nossos alunos:

[...] uma economia eletrônica requer o desenvolvimento de um aprendizado eletrônico como companheiro permanente da vida profissional. As características mais importantes desse processo de aprendizado são, em primeiro lugar, aprender a aprender, já que a informação mais específica tende a ficar obsoleta em poucos anos, pois operamos numa economia que muda com a velocidade da internet; em segundo lugar, a capacidade de transformar a informação obtida a partir do aprendizado em conhecimento específico. (CASTELLS, 2003, p. 77-8).

Na atualidade, é fundamental aprender a transitar pela *internet*, interagir nesse universo fluído, labiríntico e veloz, selecionar/filtrar o excesso de informações;

criar nós e redes, desenvolver novas habilidades sociais, exercitar a autoria, a autonomia e o pensamento crítico.

Assim, além da apropriação social das novas tecnologias, dois pontos destacados anteriormente por Castells são de extrema importância para a nossa reflexão: 1) aprender a aprender é uma competência fundamental a ser ensinada nos dias de hoje e 2) a informação deve ser transformada em conhecimento – e aqui, insistimos, a mediação do professor é importantíssima.

Diante do cenário atual, insistimos que a escola do século XXI deva estar cada vez mais comprometida com os multiletramentos: uma escola aberta à diversidade cultural, em que alunos e professores apropriam-se dos novos recursos midiáticos, de suas diferentes linguagens e códigos. E aqui empregamos o conceito de multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres, em colóquio no ano de 1996, endossado por Rojo:

[o conceito de multiletramentos] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Como veremos nos próximos itens, com o auxílio da *internet* e adotando a perspectiva dos multiletramentos, será possível pensarmos em soluções criativas para ultrapassarmos alguns dos obstáculos, apontados nos capítulos anteriores, decorrentes do cenário perverso de nossas políticas públicas para a educação.

3.2 A história de um *blog*

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e

reordenado de todas as maneiras possíveis. (Italo Calvino).

Como usuários da *web*, cada vez mais temos acesso aos recursos multimidiáticos, aos aparelhos/aplicativos/dispositivos digitais. Como vimos anteriormente, computadores pessoais, *internet*, *faces*, *twitters*, *instagrams*, *e-mails*, *blogs*, *sites*, *smarthphones* criaram novos hábitos, novas sensibilidades, novos modos de estar no mundo (LEVY, 1999; LEMOS, 2010).

Hoje, por exemplo, é fácil fazer circular, por *e-mail*, *blogs*, *smarthphones*, um conto de Clarice Lispector, um poema de Bandeira, um quadro de Chagall, um concerto de Mozart etc. Também vale lembrar que hoje somos capazes de criar nossas próprias bibliotecas digitais e aproveitar o dinamismo e as possibilidades desses novos suportes e ferramentas oferecidos pela *web*.

Nesse sentido, é importante (re)pensarmos o saber/fazer do professor a partir de sua relação com as novas tecnologias. Como pesquisadora, professora e blogueira, vislumbro o potencial desse universo que há poucas décadas começamos a explorar, no que diz respeito à formação de leitores e ao compartilhamento de experiências no campo do ensino de literatura.

Os *blogs*, por exemplo, surgiram no final da década de 1990 e, por serem ferramentas de publicação bastante simples e versáteis, em pouco tempo conquistaram milhões de adeptos.

Inicialmente os *blogs* eram tidos como diários eletrônicos, mas, com o passar dos anos, eles extrapolaram essa primeira configuração: “[o *blog*] adquiriu diversas finalidades, pois além do fácil espaço de escrita [...] tornou-se também um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa.” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

Ainda de acordo com as autoras,

O *blog* pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos, isto é, uma condição diferente de produção para aqueles que

exercem práticas de escrita e leitura no *blog* e por meio dele. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

O crescimento da blogosfera nas últimas décadas deixa bastante claro que um número gigantesco de pessoas deseja publicar seus conteúdos na *web*. Neste cenário, o *blog* pode ser visto como um lugar de autoria e de empoderamento tanto para o professor quanto para o aluno.

Com a finalidade de demonstrar a versatilidade do *blog* e de como essa ferramenta pode nos auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, farei um breve relato sobre minha experiência como blogueira.

No ano de 2008, quando ministrava aulas de literatura brasileira e redação em um curso pré-vestibular, tive a ideia de criar o *blog Algumas palavras* (<www.pameusalunos.blogspot.com>).

As aulas eram muito divertidas e meu alunos incríveis! Simpáticos, curiosos e antenados às novas tecnologias, esses adolescentes adoravam navegar na *internet* em suas horas livres. E como o tempo dos nossos encontros presenciais (apenas duas horas por semana!) passava muito rápido, muitos temas interessantes a serem explorados em sala de aula ficavam de fora.

A solução encontrada para esse primeiro impasse foi criação do *blog*: a criação de um *lugar* para nos encontrarmos virtualmente e, assim, podermos dar continuidade aos debates iniciados em sala de aula.

Não foi preciso ser uma grande conhecedora de informática para acessar a plataforma Blogger disponibilizada pelo Google gratuitamente e, a partir de alguns *clicks*, criar o *site*. Na verdade, fiquei bastante surpresa com a simplicidade dessa ferramenta de publicação e com a amigabilidade de sua interface.

Pelo fato de ser um gênero híbrido, multimodal – uma vez que pode comportar vídeos, imagens, músicas, textos, animações etc. –, o *blog* nos serviu como uma interessante porta de entrada para a aprendizagem dessa “nova gramática dos meios audiovisuais” (SILVA, 2000). O *blog* é na verdade um grande hipertexto: possui diversas “entradas”, possibilitando que o usuário escolha seus

trajetos, além de colocar em primeiro plano a interatividade (participação por meio dos comentários), potencializando, dessa forma, a comunicação e a aprendizagem.

Como editora do *blog* passei a publicar (postar) todo conteúdo que achasse interessante, divertido, relevante e inspirador para mim e para os meus alunos. Pude então dar asas à imaginação: sugerir *links* que considerava interessantes para o aprofundamento de temas tratados durante as aulas; garimpar na *internet* imagens, filmes, músicas, vídeos de grandes nomes de nossa literatura, discorrendo acerca de suas obras, recitando seus poemas, além de publicar em forma de postagens materiais didáticos de minha autoria. E, principalmente, apresentar aos meus alunos uma grande quantidade de textos literários!

Assim, a partir do diálogo com múltiplas linguagens pude construir práticas significativas com meus alunos, redimensionando o texto literário, trazendo-o novamente para o centro do processo educativo. Com o *blog*, desse modo, foi possível criamos uma pequena comunidade de leitores, isto é, um espaço para o compartilhamento de experiências de leitura e de resgate do prazer proporcionado pela arte da palavra.

Após duzentas e quarenta e seis postagens, ao longo de quase dez anos como blogueira, pude vivenciar essa experiência interativa com diversas turmas de pré-vestibular, ensino médio e graduação. Alguns ex-alunos, inclusive, criaram seus próprios *blogs* para tratarem dos mais variados assuntos (desenhos animados japoneses, cinema, música etc.).

Como nos ensina Shirky, “Toda página na *internet* é uma comunidade latente.” (SHIRKY, 2011, p. 89). Isso significa que a *internet* possibilita um outro nível de visibilidade e, assim, o *blog* criado inicialmente para os meus alunos acabou sendo encontrado na rede por usuários (leitores) que, em suas mais variadas pesquisas pela *internet*, eram para lá direcionados. Nesse sentido, é importante frisar que atualmente o *blog* conta com mais de 160.000 visualizações, sem qualquer tipo de divulgação que não tenha sido aquela feita em sala de aula. Isso demonstra uma repercussão positiva do trabalho realizado, reforçada pelas interações de alunos e usuários da rede em geral.

Precisamos, assim, levar em conta um outro desafio de nossa época, que é o de (re)pensarmos os diferentes espaços da educação. De acordo com Gadotti, o

advento das novas tecnologias de informação e comunicação criou um alargamento do conceito de sala de aula:

novos espaços de formação (mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar, internet...) [que] alargaram a noção de escola e de sala de aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica, e a escola estendeu-se para a cidade e para o planeta. (GADOTTI, 2010, p. 155).

Ao entrar em contato com tais recursos multimidiáticos, o professor certamente experimentará uma nova dimensão para sua atuação, uma vez que trabalhará com seus novos modos de leitura hipertextuais; mediará leituras e discussões; registrará a interação com os alunos, além da possibilidade de criar materiais didáticos, verbetes (*wiki*) e bibliotecas virtuais.

O desafio dos dias atuais não é apenas o acesso à tecnologia, mas sim o que fazer com todos instrumentos que ela nos disponibiliza. Nesse sentido, nossa hipótese de trabalho se fundamenta na utilização do *blog* como um espaço não formal de educação, aberto à multiplicidade de pontos de vista, enfim, como uma outra perspectiva para o ensino de nossa disciplina: o resgate da natureza integradora, transdisciplinar, da literatura.

De acordo com Silva, a educação nos moldes do século XIX, centrada apenas no professor como fonte e transmissão do saber, precisa ser atualizada:

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (SILVA, 2004, p. 64-5).

O *blog* pode ser um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), somando, dessa maneira, a experiência presencial da sala de aula à experiência à distância, possibilitando, assim, discussões síncronas e assíncronas. Ao explorarmos as novas possibilidades de leitura proporcionadas pelos ambientes digitais, estaremos

também desenvolvendo as habilidades necessárias de navegação na *web* com nossos alunos.

O *blog*, sem dúvida, tornou possível a abertura de mais um canal de diálogo com meus alunos, inclusive, uma comunicação mais particularizada, afetiva e duradoura. E aqui a possibilidade de interação por parte dos leitores que o visitam, através de comentários às postagens publicadas, faz toda a diferença.

Sob esse prisma, Shirky ressalta que o mundo conectado criou uma inédita “cultura da participação”, uma vez que não precisamos mais pedir permissão para publicarmos algo ou para falarmos publicamente sobre qualquer assunto. O autor ainda destaca que, na atualidade, temos ampliado consideravelmente o sentimento de conexão e de pertencimento às comunidades virtuais:

Um sentido de integração, de pertencimento a um grupo que é animado pelo compartilhamento de uma visão ou um projeto, pode iniciar um circuito de resultados no qual a autonomia e a competência também aumentam. As pessoas que fazem parte de uma rede em que se tornam melhores naquilo que amam tendem a permanecer na rede. À medida que a capacidade do grupo de aprender e trabalhar junto se fortalece, ele atrai mais participantes. (SHIRKY, 2011, p. 95).

Nesse sentido, não só pude compartilhar minhas experiências de leitura, como também apresentei aos meus alunos diferentes leituras de mundo, reforçando o respeito às diferenças e, assim, contribuindo com o desenvolvimento ético e estético dos estudantes. O *blog* nos possibilitou a criação de um universo lúdico e atraente para a ampliação de nossos repertórios e de imersão na poesia, na literatura, no cinema e em outras artes.

O *blog* pode ser um repositório de recursos educacionais criados pelos professores blogueiros. Nesse sentido, vale lembrar que um tema específico tratado em sala de aula pode ser expandido na *web* a partir de uma sequência de *links*, auxiliando, dessa forma, o estudante no aprofundamento de seus estudos. Com tais recursos, o professor poderia antecipar as dúvidas, questões, dificuldades e curiosidades dos seus alunos.

Além disso, o *blog* também pode servir como uma espécie de portfólio do trabalho do professor, um registro de suas atividades e interações com seus alunos

presenciais e virtuais, fazendo dele uma espécie de sala de aula virtual (acessível, portanto, a qualquer usuário da rede). Documentada no *blog* do professor, a experiência é compartilhada e posta à disposição de qualquer usuário da *internet*.

Essa ferramenta também nos ajudaria a resolver um grande problema enfrentado nas salas de aula brasileiras: o *blog* permite a disponibilização de material sem custo.

No caso das aulas de literatura, sabemos o quanto é frustrante nossos alunos não terem acesso aos livros. Assim, ele possibilita a difusão da leitura literária, na medida em que podemos ter acesso aos textos com a facilidade de apenas alguns *clicks*. O ideal, obviamente, é que tivéssemos à nossa disposição os exemplares para trabalharmos com nossos alunos. No entanto, poucas instituições no país possuem bibliotecas com bons acervos ou livros em quantidade suficiente para leitura em sala de aula. Os professores também não contam com salas de aula (ou mesmo salas de multimídia) equipadas com *datashows*, televisores, computadores, caixas de som etc. O *blog* vem nos mostrar novos caminhos para o trabalho em sala de aula, que, inicitimos, não deve ficar engessado aos currículos *mínimos* nem limitado às cópias de apostilas e livros didáticos.

Acreditamos, portanto, que o *blog* pode ser um grande aliado para o ensino de literatura, e, assim, vislumbramos em um futuro próximo a construção de uma rede de professores blogueiros que desejem trocar/compartilhar suas experiências, expandido desse modo suas salas de aulas e tornando-as mais interativas.

Dessa maneira, propomos que o ensino de literatura dialogue com as novas tecnologias, servindo também como um potente instrumento para refletirmos sobre arte, cultura, educação, cidadania, comunicação, inclusão social/digital, autoria, dentre outros temas fundamentais para enfrentarmos os desafios e as complexidades do século XXI.

3.3 Sala de aula interativa?

Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe

nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que as pessoas sabem. A luz do espírito brilha mesmo onde se tenta fazer crer que não existe inteligência: “fracasso escolar”, “execução simples”, “subdesenvolvimento” etc. O juízo global de ignorância volta-se contra quem o pronuncia. Se você cometer a fraqueza de pensar que alguém é ignorante, procure saber em que contexto o que essa pessoa sabe é ouro. (Pierre Lévy).

Diversos estudiosos do século XXI (CASTELLS, 2003; LÉVY, 1999; SCHIRK, 2011; LEMOS, 2010) têm pensado os impactos das novas tecnologias na economia, na cultura, nas relações sociais e na educação.

Como vimos anteriormente, uma nova lógica da comunicação foi instaurada pela cibercultura: uma lógica pautada na interatividade. Com ela, deixamos de ser receptores passivos para sermos produtores de sentido, “usuários” (LÉVY, 1999; LEMOS, 2010). Dessa maneira, somos convocados a participar, criar, dialogar, compartilhar, colaborar, descobrindo, assim, novas formas de aprender, de ensinar e de produzir conhecimento.

Don Tapscott (2010) chama os primeiros jovens a crescerem em um ambiente digital da década de 1990 de “geração *internet*”: essas crianças e jovens da década de 1990 cresceram, e agora, um pouco mais de duas décadas depois, são jovens adultos, vivendo num mundo interativo em alta velocidade.

De acordo com Tapscott, essa geração teria oito características fundamentais: 1) prezam a liberdade, especialmente a liberdade de escolha; 2) querem personalizar as coisas, apropriar-se delas; 3) são colaboradores naturais, que gostam de conversas e não de sermões; 4) são críticos com produtos e empresas (consciência do poder de mercado); 5) insistem na questão da integridade (valores); 6) querem se divertir (tanto na escola quanto no trabalho); 7) consideram a velocidade uma coisa normal e precisam dela; 8) consideram que a inovação faz parte da vida.

Cada vez mais imersos nos ambientes virtuais, esses jovens já apontam para mudanças significativas na aprendizagem: “Visões lineares, de cima para baixo,

postulados fixos e inamovíveis já não funcionam [...] não combinam com a dinâmica disruptiva do pensamento” (DEMO, 2011, p. 17).

E aqui se torna importante tratarmos do conjunto de valores e crenças difundidos desde o surgimento da cibercultura. Neste ponto, compartilhamos a posição de Alex Primo que, em uma palestra disponível no *youtube* (2011, *online*), faz a defesa de uma ética *hacker* para crianças e adolescentes.

O ciberteórico defende uma escola que siga os princípios da ética *hacker*, tais como: compartilhamento; abertura; descentralização; livre acesso aos computadores e melhoria do mundo.

Primo aponta os seguintes valores da ética *hacker*: 1) a informação livre; 2) a ética do trabalho: o trabalho é visto como algo que dá prazer; é encarado como liberdade de escolha; deseja-se ter paixão pelo que se faz; 3) a remuneração: o valor do trabalho não está centrado no dinheiro: deseja-se poder produzir algo que tenha valor na sociedade (o valor social é maior que o financeiro).

Primo ressalta que na cultura *hacker* o sentimento comunitário tem um papel bastante forte. O aprendizado compartilhado, a ideia de que o conhecimento e a informação devem ser abertos – mantendo e reconhecendo a autoria de todos os envolvidos – é um valor estrutural dessa cultura.

Assim, o espírito coletivo, comunitário e o trabalho colaborativo movem a cultura *hacker*. E aqui destacamos com Primo que é crucial a ideia de que os aprendizados devem ser compartilhados a fim de que outras pessoas aprendam com eles.

Outro aspecto importante enfatizado por Primo é o da desconfiança que os *hackers* têm das autoridades: justamente por isso eles fazem a defesa da privacidade e do direito à liberdade de expressão.

Primo também destaca que os *hackers* trabalham sob o viés da tecnomeritocracia: você será reconhecido por aquilo que você fizer; a reputação, portanto, é algo que se constrói na comunidade; o reconhecimento será dado pelos seus pares, pelo grupo.

Assim, chegamos à questão do compartilhamento. Tudo que é criado deve ser compartilhado:

Prestígio, reputação e estima social estão ligados à relevância da doação feita à comunidade. Assim, não se trata apenas da retribuição esperada pela generosidade, mas da satisfação imediata que o hacker tem ao exibir sua engenhosidade para todos. [...] O reconhecimento vem não só do ato de doar, como da produção de um objeto de valor (software inovador). (CASTELLS, 2003, p. 42-3).

Como ressalta Castells, “A cultura hacker é, em sua essência, uma cultura da convergência entre seres humanos e suas máquinas num processo de interação liberta.” (CASTELLS, 2003, p. 45). E ainda: “É uma cultura de criatividade intelectual fundada na liberdade, na cooperação, na reciprocidade e na informalidade.” (CASTELLS, 2003, p. 45).

Muitas características da cultura *hacker* mencionadas por Primo e Castells se relacionam àquelas apontadas por Tapscott: ação, criatividade, inovação, abertura, liberdade de expressão, trabalho colaborativo e tecnomeritocracia tornam-se peças fundamentais dessa cultura emergente.

Como nos ensina Silva, a escola de hoje precisa entrar “em sintonia com a emergência da interatividade” (SILVA, 2000, p. 70). Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de ultrapassarmos o “modelo fabril de escola” ainda vigente em nossa sociedade, no qual “o professor apresenta-se como aquele que perde a autoria sobre o seu trabalho, uma vez que encontra-se confinado ao cumprimento de determinações vindas da administração superior, na hierarquia rígida do sistema.” (SILVA, 2000, p. 80).

Silva ressalta que o professor “desfruta de certa autonomia em sala de aula e pode começar modificando aí sua maneira de comunicar-se com os alunos.” (SILVA, 2000, p. 79), sugerindo então a ideia do “professor como *designer de software*” (SILVA, 2000, p. 75).

Dessa maneira, o autor propõe que a *lógica da distribuição* (modelo fabril) seja trocada pela *lógica da comunicação* (modelo interativo):

O professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de

conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas, etc. (SILVA, 2000, p. 77).

Silva também argumenta que mesmo uma “sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a presença da infotecnologia” (SILVA, 2000, p. 78).

Nesse sentido,

Em sala de aula essa aprendizagem é interativa porque ocorre mediante participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, portanto, mediante simulações/experimentação. Mesmo que não haja tecnologias hipertextuais na sala de aula é possível engendrar essa modalidade de aprendizagem. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões – no sentido mesmo do hipertexto, do rizoma –, utilizando textos, fragmentos da programação da tv, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, músicas, falas, *performances*, etc. Nesse ambiente o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potenciações (dos temas e dos suportes). (SILVA, 2000, p. 78).

De acordo com Lemos, “a tecnologia deve tornar-se um instrumento fundamental de compartilhamento de experiências, de prazer estético e de busca de informação multimodal e multidirecional.” (LEMOS, 2010, p. 245).

Acreditamos, portanto, que a apropriação dessas novas mídias por professores e alunos pode contribuir como um estímulo positivo para criarmos práticas mais significativas de aprendizagem. A cibercultura tem nos oferecido a possibilidade de tornarmos ainda mais interativas nossas salas de aula, permitindo que ela seja ao mesmo tempo um espaço de sensibilização, fruição, experimentação, reflexão e criação.

Como ressalta Lévy,

A cultura da rede ainda não está estabelecida, seus meios técnicos encontram-se na infância, seu crescimento não terminou. Ainda não é tarde demais para refletir coletivamente e tentar modificar o curso das coisas. [...] Mas, se avaliássemos a tempo a importância do que está em jogo, os novos

meios de comunicação poderiam renovar profundamente as formas do laço social, no sentido de uma maior fraternidade, e ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade hoje se debate. (LÉVY, 1998, p. 13).

Em pouco mais de quatro décadas foi possível acompanharmos uma incrível expansão dos conhecimentos proporcionada pelas novas tecnologias de comunicação e informação. No entanto, como nos alerta Lévy, esta etapa na história da humanidade está apenas começando e o rumos que ela vier a tomar dependem seriamente de nosso compromisso, de nossa participação e de nossa intervenção para construirmos um mundo melhor.

CONCLUSÃO

Os estudos relacionados às realidades das salas de aula de nosso país precisam ser incentivados nos programas de pós-graduação em literatura. Está mais do que na hora de olharmos para fora da “torre de marfim” e, de uma vez por todas, enxergarmos o que tem sido feito com a nossa disciplina ao longo de toda a vida escolar dos estudantes brasileiros nas últimas décadas.

Nesse sentido, foi possível identificarmos, a partir da revisão da legislação educacional brasileira e de seus (confusos) documentos orientadores, que o ano de 1996 deu início às mudanças que impactaram negativamente nossa área de estudo.

Naquela ocasião, quando nossa disciplina perdeu o seu lugar nos currículos da educação básica brasileira e passou a ser uma espécie de coadjuvante da disciplina língua portuguesa, professores e alunos deixaram de ter um tempo fixo semanal para se dedicarem integralmente aos estudos literários, o que contribuiu decisivamente para o progressivo desaparecimento da leitura literária de nossas salas de aula.

Várias gerações de professores e alunos foram (e continuam sendo) privadas dos benefícios proporcionados por nossa disciplina. É, portanto, urgente unirmos esforços para modificar essa triste realidade que vem se construindo há pelo menos duas décadas.

Ao longo de nossa tese, foi possível demonstrar que tanto a leitura como a escrita são atividades altamente complexas e, como tais, precisam ser ensinadas. Vimos também que, habitualmente, essa aprendizagem se faz na escola, lugar privilegiado para a alfabetização e para os diversos letramentos, dentre os quais o literário.

É inquestionável o fato de a literatura contribuir efetivamente para a formação de leitores proficientes, críticos e emancipados. Com ela, além da ampliação de nossos conhecimentos gerais e linguísticos, alargamos nossos horizontes de leitura, aumentamos nossos repertórios e desenvolvemos posturas mais críticas diante da realidade em que vivemos.

Também constatamos em nosso trabalho que as obras literárias nos ensinam muito mais do que imaginamos, uma vez que elas nos humanizam. Nesse sentido, educando-nos para o respeito às diferenças, a literatura nos aproxima de visões de mundo diferentes das nossas, tornando-nos mais empáticos e flexíveis, qualidades que consideramos fundamentais na atualidade, visto que enfrentamos perigosas ondas de racismo, preconceito e intolerância.

Nossa disciplina, devido à sua natureza integradora (inter/multi/transdisciplinar), possibilita o diálogo com diferentes linguagens, manifestações artísticas e áreas do conhecimento, contribuindo, assim, para uma formação comprometida com os valores humanísticos de promoção, valorização e manutenção do legado da cultura escrita.

A realidade tem nos mostrado que o novo milênio exige níveis mais altos de letramento, diferentemente do cenário que vigorou até grande parte do século passado. Para tanto, sugerimos o contato com os mais diferentes gêneros literários e a leitura integral dessas obras, a fim de que nossos alunos percebam e experienciem a riqueza da arte literária em suas múltiplas facetas.

Ao colocarmos o texto literário no centro do processo educativo, resgataremos a intimidade com estes textos complexos e sofisticados que tanto nos ensinam. Dessa maneira, a leitura do texto literário propriamente dito reinsere em nossas salas de aula a experiência estética, a fruição, o prazer, o lúdico, a curiosidade, o jogo, a fantasia e a imaginação.

Dessa forma, acreditamos que a escola do século XXI deva valorizar cada vez mais o ensino de literatura, engajando-se no oferecimento das condições necessárias para a formação não só do leitor autônomo e proficiente, mas também para a construção de uma comunidade de leitores comprometida com o fortalecimento e a ampliação da educação literária dentro e fora dos muros da instituição escolar.

A fim de compreendermos a sociedade contemporânea e suas demandas, tornou-se imprescindível revisitarmos o surgimento da microinformática e a revolução trazida pelos computadores pessoais. Assim, ao traçarmos uma breve história da informática e de seus momentos cruciais, foi possível constatar que, na década de 1970, o surgimento do computador pessoal veio acompanhado pela luta

dos ativistas californianos que, por meio do movimento “Computers for the People”, garantiram a democratização do acesso aos computadores. Vimos também que, a partir da década de 1980, o computador pessoal dotado de interface amigável transformou completamente a relação dos cidadãos comuns com a chamada “máquina pensante”. Já na década de 1990 a conectividade propiciada pela *internet* foi revolucionária, apesar de ainda não garantir a interatividade que conhecemos hoje, conquistada definitivamente com a criação da *web 2.0*, a partir do ano 2000.

A partir de então a *internet* se tornou um novo meio de comunicação e, pela primeira vez na história, foi possível criarmos e compartilharmos nossos próprios conteúdos: deixamos de ser consumidores passivos e, assim, uma cultura mais participativa se instaurou por meio da rede mundial de computadores.

Na fase atual, iniciada no ano de 2010, passamos a vivenciar uma nova época, marcada pela convergência das mídias e pela mobilidade dos aparelhos celulares conectados à rede. Tudo isso, claramente, modificou de forma profunda nossas vidas.

Assim, é inegável a necessidade de a escola do terceiro milênio se reinventar para se adaptar às demandas da cibercultura: precisa rever seus currículos e suas metodologias de ensino, levando em conta que a contemporaneidade impõe novas formas de se relacionar, de se comunicar e, conseqüentemente, uma nova relação com o saber. Nesse sentido, os letramentos digitais são fundamentais para que nossos alunos se insiram nessa sociedade altamente letrada e cada vez mais tecnológica.

O ensino de literatura pode (e deve) se apropriar das novas tecnologias de comunicação e informação, bem como dos multiletramentos que elas nos proporcionam. Tais aquisições, a nosso ver, contribuirão decisivamente para novas e significativas aprendizagens.

Surgido na década de 1990, o *blog* configura-se atualmente como uma das mais incríveis ferramentas multimodais a que temos acesso. Sem dúvida, ele pode se tornar um aliado para o resgate da autoria e da autonomia do professor, redimensionando sua experiência em sala de aula e criando um novo canal de comunicação com seus alunos.

Como foi exposto durante nosso trabalho, os indivíduos não aprendem da mesma forma (nem ao mesmo tempo), daí a importância de disponibilizarmos diferentes recursos e estratégias para a formação do leitor de literatura. Este aspecto é bastante facilitado pelo *blog*, uma vez que esse grande hipertexto permite a seus usuários a exploração de percursos diferentes e mais individualizados.

Além disso, o *blog* traz soluções criativas para alguns obstáculos rotineiros que impedem a circulação dos textos literários em nossas salas de aula, como, por exemplo, a falta de bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, a disponibilização de textos literários sem custo para professores e alunos é um ponto que, a nosso ver, recomenda, sem qualquer restrição, a utilização dessa ferramenta, que sem dúvida trará grandes benefícios para o processo de aprendizagem.

Com o surgimento, na década de 1990, da primeira geração de crianças e jovens que cresceram imersos em um ambiente digital, acompanhamos a propagação de ideais bastante semelhantes aos valores e crenças difundidos pela cibercultura (ética *hacker*). Nesse contexto, foi possível analisarmos mudanças significativas na relação ensino-aprendizagem, que, hoje, estão sendo progressivamente internalizadas por escolas, professores e alunos.

Desse modo, nossa tese defendeu a mudança do modelo fabril de educação pela adoção do modelo interativo: o professor deixa de ser apenas um transmissor/detentor de saberes, para se tornar um mediador/colaborador nessa nova modalidade de aprendizagem. Daí a necessidade de nos comprometermos com o aprimoramento da cultura da rede, possibilitando, dessa forma, que ela se desenvolva de modo democrático, comprometida não só com a liberdade de expressão/criação/distribuição, mas também com a melhoria da vida no planeta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 2008

ANGELOU, Maya. Still I Rise [Ainda assim me levanto]. Tradução de Francesca Angiolillo. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <folha.uol.com.br/ilustrada/2014/05/>. Acesso em: 02 maio 2017.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECKER, Fernando. Epistemologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 152-154.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>, Acesso em: 10 out. 2011

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>, Acesso em: 10 out. 2011.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>, Acesso em: 10 out. 2011.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília, DF, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. *Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, MEC/SASE, 2014.

_____. *Orientações educacionais complementares aos PCNs*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008 [2004].

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da liberdade, 2011. p. 25-34.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

_____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CEBÉ, Sylvie; PELGRIMS, Greta. Diferenças individuais. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 224-228.

CORRÊA, Hércules Toledo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale; FAE, UFMG, 2007. p. 51-74.

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

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

CRINON, Jacques. Escola elementar. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 336-338.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. *Revista Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, p. 215-230, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/98683/107079>>. Acesso em: 18 maio 2016.

DEMO, Pedro. *Olhar do educador e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/372/artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DJIK, Teun A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

EITERER, Carmen Lúcia. Democratizando a leitura estética: cinema e educação. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al. *Democratizando a leitura: pesquisas práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 149-156.

FAYOL, Michel. Cognição e metacognição. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 116-120.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Espistemológica". In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 107-9.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido": imposição da mordça aos educadores. *e-Mosaicos Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa e extensão do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p.11-13, jun. 2016 [2016a]. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para os pobres. [2016b]. *ANPED*, 22 set. 2016. Disponível em: <www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>, Acesso em: 23 maio 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 154-156.

GENDRON, Bénédicte. Capital emocional. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 83-85.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2007. p. 57-67.

HOUSSAYE, Jean. Valores do sistema de ensino. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 775-780.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-18.

JOHNSON, Steven. *A cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e de comunicar*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KAIL, Michèle; CARAGLIO, Martine. Ciências cognitivas e educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.100-105.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1985].

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel; IEL; Unicamp, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAHY, Cyana. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas práticas*. Belo Horizonte, Ceale; Autêntica, 2008. p. 199-206.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LLOSA, Mario Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance?. In: MORETTI, Franco (Org.). *A cultura do romance*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009. v. 1, p. 18-32.

LOPES, Daiane; FLÔRES, Onici Claro. O que há por trás de uma história: as relações entre encantamento e cognição. In: GABRIEL, Rosângela; FLÔRES, Onici Claro; CARDOSO, Rosane; PICCININ, Fabiana (Org.). *Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura*. Curitiba: Multideia, 2014. p. 17-31.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MACLUHAM, Marshall. Aula sem paredes. In: CARPENTER, Edmund; MACLUHAM, Marshall (Org.). *Revolução na comunicação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1968. p. 17- 20.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIZ, Renata. Barreiras na educação. *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 mar. 2016. p. 31.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural, UNESP, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 80-82.

NOVAIS, Ana Elisa. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-36.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. 1 CD ROM.

PAULINO, Graça. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-66.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de José Paulo Paes e Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix, 2013.

PRIMO, Alex. *Ética hacker para crianças e adolescentes*: Palestra Tedx; Unisinos, 29 out. 2011. Disponível em: <<https://youtu.b/pFXI8KIUC0w>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary Aizawa (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 2002. p. 105-134.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1981.

SAVIANI, Demerval. Ensino sem demagogia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jul. 2008. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1307200810.htm>. Acesso em: 27 ago. 2008.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco. A internet e a inclusão. In: _____. *Tecnologias na escola*. Brasília, DF: MEC, 2004. p. 63-68. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas práticas*. Belo Horizonte, Ceale; Autêntica, 2008a. p.17-32.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008b.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008c.

SOUZA, Heber Ferreira de. *Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8606_disserta%E7%E3o%20revidada%20em%20outubro2015%20HFS.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERSCHAFFEL, Lieven; GREER, Brian; DOOREN, Win van. Resolução de problemas. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 708-711.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZIEGLER, Johannes. Leitura (desenvolvimento da). In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 539-544.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale; FAE, UFMG, 2007. p. 245-266.

ANEXO

Metas estruturantes do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir

as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.