

Letícia Queiroz de Carvalho  
[Organizadora]

# A LITERATURA NA SALA DE AULA: OLHARES EM CONVERGÊNCIA



**A LITERATURA NA  
SALA DE AULA:  
OLHARES EM CONVERGÊNCIA**



**Pedro & João**  
editores



**Letícia Queiroz de Carvalho**  
(Organizadora)

**A LITERATURA NA  
SALA DE AULA:  
OLHARES EM CONVERGÊNCIA**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

Letícia Queiroz de Carvalho [Org.]

**A literatura na sala de aula:** olhares em convergência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 120p.

**ISBN 978-65-5869-363-5 [Impresso]**  
**978-65-5869-364-2 [Digital]**

1. Literatura. 2. Sala de aula. 3. Leitura. 4. TDIC. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajé (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	7
<b>Prefácio</b> <i>Adriana Pin</i>	9
<b>1. História e Literatura: considerações sobre as possibilidades de um diálogo</b> <i>Fernanda Pagungue Moraes &amp; Leticia Queiroz de Carvalho</i>	13
<b>2. Juventude e experiência literária na escola: a roda de leitura</b> <i>Leticia Queiroz de Carvalho &amp; Soraya Ferreira Pompermayer</i>	37
<b>3. Inter[ações] de leitura na biblioteca escolar</b> <i>Marcela Lopes Mendonça Coelho Antônio Carlos Gomes</i>	55
<b>4. Leitura e formação docente: revistando Mikhail Bakhtin e Paulo Freire</b> <i>Leticia Queiroz de Carvalho Murilo Góes Martins</i>	69

<b>5. Uso pedagógico de TDICS no ensino de língua e literatura inglesa</b>	<b>83</b>
<i>Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro</i> <i>Jaqueline Maissiat</i>	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>115</b>

## APRESENTAÇÃO

A Literatura não é um luxo. O acesso ao texto literário é um direito indiscutível no processo de formação humana, seja por suas funções psicológica, educativa e de conhecimento do mundo, as quais atuam tanto no percurso formativo da escola quanto adentram as camadas profundas da personalidade do leitor, de modo que a interação com a obra literária possibilita o seu reconhecimento e identificação cultural como sujeito imerso no cenário social, desenvolvendo o afinamento das suas emoções e a sua abertura para a sociedade e o seu semelhante (CÂNDIDO, 2000).

Nessa perspectiva, apresentamos neste livro um olhar caleidoscópico sobre a literatura no âmbito da educação e, mais especificamente, no contexto da sala de aula, considerando as especificidades desse cenário, no que tange aos diálogos possíveis entre as produções literárias, o ensino e a formação de leitores na educação básica e outras áreas das humanidades.

A interlocução com a história e as possibilidades da produção de conhecimento histórico a partir da leitura de literatura na escola, a relação entre a formação de professores de literatura e a perspectiva discursivo-dialógica presente nas matrizes teóricas de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, assim como os círculos de cultura freirianos e as suas potencialidades na formação de leitores, o uso das TDIC's nas práticas de leitura, além do diálogo entre as questões próprias da

biblioteca escolar e as interações advindas do ato de ler nesse e em outros espaços educativos são alguns dos temas que subsidiam as discussões propostas por pesquisadores egressos dos Mestrados Profissionais em Letras e em Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, autores desses textos.

Em meio às reflexões que trouxemos à baila, insistimos na urgência de pensarmos de forma ampla o ensino de literatura na educação básica, destacando que, por mais coerência teórico-discursivo que tenhamos em nossas proposições, a questão extrapola o didatismo e as metodologias do ensino e demandam políticas públicas na área cultural, nos processos de formação de professores, em ações que consolidem a qualidade da educação pública em toda amplitude que esse tema merece.

Boa leitura!

A organizadora

## **Referência**

CANDIDO, Antonio. "A literatura e formação do homem" In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. P. 77-92.

## PREFÁCIO

Ler *A Literatura na sala de aula*: olhares em convergência é a possibilidade de entrar em contato com um matiz de diálogos, cujas cores se tornam múltiplas, sob as mais variadas formas, quando Literatura e Educação estabelecem uma íntima interação por meio das práticas da sala de aula. Logo no início do percurso de leitura da obra, deparamo-nos com um colóquio harmônico: Literatura e História, permitindo que o leitor produza sentido ao ter contato com o texto literário, situando-o em um determinado tempo e espaço, contextualizando-o. E nessa conversa, as entrelinhas da História vão sendo traçadas por vozes submersas, pelo não-dito nos documentos e registros históricos, sendo desveladas pelo texto literário, fazendo emergir outra verdade, outra maneira de contar a História; o contraditório. E nesse movimento visual da realidade, os sujeitos inseridos no âmbito escolar têm a oportunidade de se formarem cidadãos-leitores da sua própria existência e do mundo que o envolve, “humanizando-se”.

Adentrando um pouco mais, a obra nos apresenta uma experiência que nos convida a sair do lugar-comum, quando o tema é leitura e juventude, desconstruindo aquele estereótipo de que o jovem não gosta de ler. Notamos um movimento diferente nessa ciranda, em que a prática estudada dá voz aos jovens leitores, possibilitando-lhes autonomia dialógica, numa perspectiva bakhtiniana. E as rodas de leitura

movimentadas pelas práticas descritas giram, também, em um ritmo freiriano, retomando os “círculos de leitura” do grande educador, suscitando, assim, uma visão panorâmica de quem lê e do que se lê, formando o jovem leitor, ativo e consciente da sociedade em que vive, por meio da troca de conhecimentos e experiências, levando-nos a repensar as estratégias para esse público leitor nos tempos e espaços da escola.

Prosseguindo, o itinerário de leitura nos convida, agora, para circular os espaços da biblioteca escolar em companhia da poesia, em ritmo de *hip hop*, cuja melodia vai “descruzando os braços” do silêncio, recriando um outro lugar para a leitura, com cores, melodias e histórias, acolhendo as crianças e despertando seu interesse para experimentar e experienciar a leitura, por meio da mediação. Na tessitura entre o texto e o leitor, este vai produzindo sentidos diversos, de prazer, informação, acesso ao conhecimento, estranhamento, dentre tantos outros. Novos caminhos podem ser construídos pela interação professor e bibliotecário, num processo contínuo de mediação da leitura.

Mas, afinal, esse professor que busca ressignificar suas práticas, é leitor? Na concepção freiriana, o discurso necessita se aproximar da prática, portanto, nesse ponto, a obra discute a formação do professor leitor e a do professor pesquisador, como agentes de transformação, que se indaga constantemente no cotidiano de suas ações, refletindo sobre suas leituras, refutando ou acolhendo opiniões e concepções postas no mundo.

E no desfecho de tantos diálogos, vozes e *performances*, o estudo da língua e da literatura inglesa é

posto em questão, evidenciando as razões de se buscar aprender o idioma e os benefícios disso, como o acesso ao mundo globalizado e à tecnologia, mas que leve as pessoas a se tornarem cidadãos do mundo, ampliando sua possibilidade de comunicação, conhecendo uma nova cultura por meio da leitura. A relação com a tecnologia toma uma nova dimensão no contexto pandêmico, amenizando o distanciamento, contudo nos fazendo repensar o seu uso.

Enfim, muitos olhares se convergem, no contexto da sala de aula, para que o ensino de literatura e a leitura possam ser desenvolvidos em todas as suas potencialidades e funcionalidades, levando o leitor a produzir sentidos sobre o que lê, no exercício da sua cidadania. Nesse trajeto percorrido, cada capítulo constrói um trecho, dando continuidade a outro, no entanto se entrelaçam pelas vozes de Paulo Freire e Bakhtin, principalmente, constituindo as práticas de professores pesquisadores, egressos dos Mestrados Profissionais em Letras e em Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. A obra, em síntese, discute o ensino de Literatura na Educação Básica, que vai além de questões de ordem teórico-metodológicas, requisitando políticas públicas que promovam uma formação de leitores funcional e efetiva, melhorando não apenas os índices de leitura, mas a condição do indivíduo como cidadão, como leitor do mundo.

Adriana Pin  
Doutora em Letras pela  
Universidade Federal do Espírito Santo



## HISTÓRIA E LITERATURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UM DIÁLOGO

Fernanda Pagungue Moraes  
Letícia Queiroz de Carvalho

### 1. Introdução

Este capítulo propõe um diálogo entre História e Literatura, destacando-se as possibilidades de produção do conhecimento histórico por meio da leitura de textos literários em cotejamento com elementos teóricos desses campos de estudo, objetivando demonstrar como as duas narrativas – histórica e literária - têm uma profunda relação dialógica que possibilita entrosamento capaz de superar o tradicionalismo usual das aulas de História e, dessa forma, impactar o cotidiano da sala de aula da educação básica.

Para tal diálogo, buscaremos aproximações entre alguns elementos didático-metodológicos presentes nas concepções de autores representativos da formação docente no campo histórico, uma interlocução também com autores do campo da teoria e crítica literária, destacando-se a interface entre Literatura, educação e formação dos leitores e a base teórica da História Cultural.

Partindo das alterações ocorridas na sociedade após a Segunda Guerra Mundial, no que se refere à renovação

dos conceitos relativos aos domínios de Clio, a História Cultural procura novas abordagens, antes marginalizadas pela historiografia tradicional. Ao adotar novos objetos para a compreensão do passado, as obras literárias passam a ser vistas em sua potencialidade como fontes históricas, justamente por abordarem aspectos relativos aos comportamentos cotidianos, religiosos, familiares e sociais como um todo, sempre inseridos em um contexto histórico. Além disso, as práticas sociais como o ato de falar, de andar, de vestir, de comer, ou seja, a socialização entre os indivíduos também revela aspectos históricos e podem ser objetos de estudo dos historiadores. Nesse sentido, propomos na seção seguinte alguns apontamentos sobre a perspectiva da História Cultural que proporcionou ao historiador novas abordagens diante do fazer histórico.

## **2. A História Cultural**

A História se consolidou como disciplina científica no século XIX, tratando de construir uma história dos grandes heróis, da formação dos estados e dos ciclos econômicos. Com o surgimento da História das Mentalidades, a partir da publicação da revista *“Les Annales d’Histoire Économique et Sociale”*, em 1929, por Bloch e Febvre, a História Cultural pode reivindicar um espaço no campo do saber historiográfico.

Além disso, de acordo com Pesavento (2005), foi após a Segunda Guerra Mundial que muitas dúvidas se instalaram no campo da História e à medida que esta foi sendo desafiada pelas novas ciências acadêmicas,

sua resposta foi adotar novos objetos para a compreensão do passado, tal como crenças sobre a vida e a morte, comportamentos cotidianos, religiosos, familiares, rituais de sociabilidade, enfim, todos os aspectos culturais que representam a cultura, no sentido polissêmico do termo.

A História passou assim a dialogar com Antropologia, a Linguística, a Psicologia, a Arqueologia, a Sociologia e a Ciência Política, dentre outros, valendo destes diálogos interdisciplinares para aumentar seu campo de conhecimento. O conceito de fontes históricas também foi resignificado, uma vez que o monopólio dos documentos oficiais foi substituído por novos objetos de estudos, pelos quais o historiador se apropriou de outros objetos inteligíveis para compreender e formular uma história do social de determinada sociedade (CHARTIER, 1991). Vale ressaltar que as novas demandas da História Cultural se afastavam da ideia de uma pretensa neutralidade e distanciamento sobre o uso das fontes para incorporar a subjetividade e o enlace com o presente na construção do conhecimento histórico.

De acordo com Barros (2004, p. 56), o sentido de História Cultural por ele empregado abarca não somente as manifestações da Literatura ou da Arte, mas toda a “[...] dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada”. Nesse sentido, ela se debruça sobre os objetos (Cultura Popular), processos (Indústria Cultural), sujeitos e agências (massas consumidoras), aspectos antropológicos (famílias), práticas (tradições), padrões (normas de

conduta), etc. É possível perceber a amplitude e complexibilidade dos enfoques que os estudos da História Cultural abrangem e por isso, Barros (2004) nos chama atenção para as subespecialidades que atravessaram o campo da História e os cuidados que o historiador deve ter ao caminhar por esta via cada vez mais hiperespecializada e se esquecer das interpelações entre os diversos domínios da História<sup>1</sup>.

## 2.1 Noções basilares para a História Cultural

Para nortear a compreensão sobre as dimensões que tangenciam a História Cultural, trouxemos para a reflexão algumas de suas noções<sup>2</sup> basilares, imprescindíveis para aqueles que desejam adentrar por este campo.

Iniciamos com a noção de *representação* que de acordo com Pesavento (2003), foi cunhada por Marcel Mauss e Émile Durkheim<sup>3</sup>. Representação seria tornar

---

<sup>1</sup> Barros (2004, p. 23) trabalha com a expressão “Clio despedaçada” para discutir as subespecialidades da História tais como História Demográfica, História Política, História Oral, Historial Serial, História Quantitativa, História das Mulheres, História dos Marginais, História Rural, História Urbana, História da Arte, História da Sexualidade, História Vista de Baixo e História Imediata.

<sup>2</sup> Para Barros (2011, p. 52) o uso do termo noção é empregado para um conhecimento que ainda está em processo de experimentação ou delimitação. Diferente do termo conceito, entendido como “instrumentos de conhecimento mais elaborado, longamente amadurecidos”.

<sup>3</sup> Marcel Mauss foi antropólogo e etnólogo francês do século XIX. Era sobrinho de Émile Durkheim, sociólogo, psicólogo social e filósofo francês. Durkheim é considerado um dos pais da Sociologia juntamente com Max Weber e Karl Marx.

presente algo que está ausente, mas não como a realidade o concebeu. Representar é criar algo a partir do que é verossímil. Através de símbolos, sinais e signos constrói-se o representável, que pela força dos grupos dominantes será incorporado a sociedade que o produziu. Segundo Chartier,

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

Dessa forma, as representações estão inseridas no contexto dos grupos que as forjaram, e seus objetivos e interesses devem ser entendidos dentro de certas práticas culturais, cercadas por um mundo de concepções específicas que regiam os costumes de um determinado período. A representação seria uma imagem criada de forma inteligível com o objetivo de demonstrar o que não se pode ver concretamente, mas que, ao ser representado, cria forma e passa a existir de forma concreta. Ou seja, na arena social há uma luta de representações que ao vencedor cabe impor seus valores, suas regras e suas concepções de mundo. É importante aqui chamar atenção para o cuidado que se deve ter ao utilizar a noção de representação, pois de acordo com Pesavento (2003, p. 21), esta “[...] não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”.

A noção de práticas culturais na perspectiva de Barros (2005, p. 131), engloba todos os modos que regem uma sociedade, seja no ato de falar, de andar, de comer, no cuidado com o outro, no acolher ou no desprezar os sujeitos, ou seja, são os “usos e costumes” praticados em determinado espaço-tempo. Elas são uma distinção social na medida em que cada grupo opta por determinados modos de fazer ou por uma identidade coletiva, impondo coesão aos indivíduos. Para Pesavento (2003) as práticas também podem valer como discurso, pois trazem mensagens que podem revelar a estrutura de uma dada sociedade, objeto de estudos dos historiadores da cultura.

Para Barros (2005, p. 134) “[...] as práticas e as representações são sempre resultados de determinadas motivações e necessidades sociais”. Entrelaçada a tais noções, a concepção de apropriação contribui para compreender como os indivíduos interpretam o mundo ao seu redor, logo, como tomam para si as práticas produzidas e dão sentido a sua realidade. A apropriação é uma forma de criação, pois permite que cada indivíduo crie e recrie uma imagem das práticas sociais que tangenciam o seu cotidiano.

Outra noção pertinente ao estudo da História Cultural é a de *imaginário*, ligada a uma forma de ver o mundo, um conjunto de sistemas mentais que moldam um determinado valor ou crença, tendo como referência a realidade. A adoção de símbolos como representação de valores sociais coletivos é uma das principais marcas da História do Imaginário (PESAVENTO, 2003). Medos, práticas, imagens e

palavras são sistemas produzidos pelo homem que, ao serem exteriorizados, se estabelecem nas sociedades e estruturam relações sociais. Para cada grupo há uma construção do imaginário que produzirá sentido na coesão entre indivíduos.

*Ficção* é outra noção importante ao nosso estudo. Não é o oposto do real, mas outra forma de representar a realidade. O historiador, na medida em que produz uma narrativa sobre o passado, busca preencher lacunas para aproximar o leitor do objetivo do texto e, nesse sentido, se utiliza da ficção para representar um universo inteligível. Longe de ser fantasia ou invenção, a ficcionalidade de um texto está no preenchimento dos espaços deixados pelos fragmentos do passado. Seriam as possibilidades do acontecimento ancoradas nos limites permitidos pelas fontes (PESAVENTO, 2003).

A *narrativa* também está nos domínios da História Cultural. É uma construção pautada em ausências, lacunas, silêncios, que preenchidos por uma organização, darão forma a uma escrita. O passado, quando narrado, não é mimético, mas representado com base nos vestígios e fragmentos das fontes, na linguagem do historiador e na sua realidade social, ancorado na plausibilidade dos nexos e que se faça inteligível aos olhos do leitor. Para Veyne (1971), narrar é a construção de uma intriga, que passa pela seleção e recorte por parte do narrador. Como os fatos não existem isolados em si, mas entrelaçados, o historiador captura o que desperta sua atenção para enfim, fornecer alguma interpretação sobre seu recorte.

Para Pesavento (2003), a *sensibilidade* é outro conceito que merece destaque. Seria o resgate do emocional e das sensações, tais como medos, dores, anseios, desejos e paixões de outra época. É perceber que a História está para além dos fatos e acontecimentos datados. A sensibilidade põe em cena o indivíduo, sua concepção de mundo no plano das ideias e sua história de vida. A forma como este indivíduo compreende seu contexto social passa pelo campo da representação e, dessa forma, ambos os conceitos estão intimamente ligados.

Segundo Ertzogue e Parente (2006) não é possível fazer História sem ser tocado pelos sentimentos, uma vez que o próprio objeto de estudo é uma opção do historiador e, nesse sentido, há uma relação entre ambos, mediada pela sensibilidade da escolha. Além disso, as sensibilidades podem se tornar visíveis de diversas maneiras, tal como através de imagens, cores, objetos e escritos. Cabe, ao estudioso de Clío, resgatar e traduzir essas experiências.

### **3. Cruzamentos entre Clío e Calíope**

Quando pensamos no diálogo entre a História e a Literatura, é importante lembrarmos que ambas são produções que tentam representar uma dada realidade, seja ela ficcional ou não. Quando, no século XIX, o Positivismo defendeu a separação entre a apreensão do real e a produção do imaginário, optou-se por delimitar as

fronteiras entre a narrativa da passeidade<sup>4</sup> e a arte literária. De encontro com tal ideia, pretendemos refletir sobre a importância da Literatura enquanto fonte capaz de possibilitar a construção de um conhecimento histórico, ou seja, em que sentido o discurso literário pode ser utilizado no ensino de História.

Destacamos inicialmente, nas palavras de Todorov (2009, p. 77) “[...] que a literatura aspira compreender é [...] a experiência humana”; busca colocar as vivências do homem em primeiro plano fazendo-o dialogar com outros homens de seu tempo assim como homens de um tempo que não mais existe ou que ainda está por vir. Ao fazer do homem seu protagonista, a literatura intenta conhecer a condição humana, para o que homem conheça a si mesmo assim como o mundo ao seu redor.

É nesse sentido que a literatura não é anódina, como nos disse Compagnon (2009, p. 26), mas tem o intuito de trazer à tona um [...] “conhecimento do homem e do mundo”. É através da literatura que conseguimos sair de nós mesmo, pois sendo arte, nos faz ver além do cotidiano, perceber as nuances entre os indivíduos e desvelar os discursos de opressão. É também uma forma de resistência, já que possibilita a fuga do convencional em busca de outra forma de ver o mundo ou como defendeu Compagnon (2009, p. 52), “[...] a literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis”.

Cândido (2011, p. 176), em “O direito à Literatura”, advoga ser a literatura uma “[...] manifestação universal

---

<sup>4</sup> Segundo Ricouer (1997), o termo passeidade pode ser traduzido como aquilo que passou, o real acontecido um momento anterior ao presente.

de todos os homens em todos os tempos” e que a realidade do homem o faz buscar um mundo de ficção, um lugar fora do comum que ajude o indivíduo a equilibrar-se entre um mundo ordinário e uma via de possibilidades. Pode ser entendida também com um instrumento humanizador, que toca o ser humano em sua essência, que desperta sentimentos, compaixão, raiva, faz chorar e se encantar, produz catarse. Ao ser tocado pela emoção de um texto literário, o ser humano abre espaço para a compreensão das atividades e motivações humanas que permeiam a nossa existência. Para além da expressão sentimental, a literatura também traz à luz concepções de mundo e ideologias e por isso, [...] “ela não é uma experiência inofensiva” (CÂNDIDO, 2011, p. 178), mas com profunda capacidade de contribuir para a formação reflexiva do leitor.

A literatura, com sua autonomia, pode ser inspirada no real e questionar as mazelas sociais; denunciar a opressão social, política e econômica; trazer à cena sujeitos marginalizados e desconhecidos; ou se deleitar na ficção e no universo maravilhoso. Independente do caminho que trilhar, um texto literário sempre traz questionamentos, toca os sentidos, educa o ser. É uma espécie de orientador que contribui para a formação humana, para o conhecimento do outro. Todorov (2009, p. 77) nos diz que “[...] Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos”.

Para além de trazer à luz indagações sobre o ser ou revelar os infortúnios sociais, a literatura é capaz de envolver o leitor nos valores, hábitos, desejos e ânsias

de uma dada realidade histórico- social ou como nos fala Pesavento (2003, p. 56)

“[...] ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma”.

É uma narrativa que fornece indicações sobre as sensibilidades, os comportamentos e as práticas cotidianas, possibilitando que o leitor adentre em um universo de costumes passíveis de causar aproximações e distanciamentos. A literatura não tem compromisso com o real, mas ao falar de uma dada realidade produz uma possibilidade de real através dos olhos do escritor, que por estar em um lugar de produção que não escapa ao texto, registra sua forma de conceber o mundo nos escritos literários.

Yunes (2002) destaca, em suas reflexões sobre a leitura e a formação de leitores, que uma das condições básicas para estar no mundo e compreender a realidade é dialogar com ele em tudo que essa interlocução pode implicar, ou seja, tornar-se, antes de tudo, leitor da história; seja daquelas histórias dispersadas no grande tempo e em espaços diversos, edificadas por sonhos, seja daquelas histórias que buscam o real em suas contradições e lutas, provocando novas perguntas e problematizações.

A leitura precisa ser compreendida como uma prática social e humana em que autores, textos e leitores compõem um sistema literário (CANDIDO, 2006) que se

legítima como construção histórico-cultural à medida que os leitores se apropriam das produções literárias e dialogam de forma inconclusa com as questões humanas traduzidas no universo ficcional, por meio de uma atitude crítica, ativa e responsiva.

Alinhado a tais pressupostos, o educador pernambucano Paulo Freire também destaca a fulcral necessidade de uma compreensão crítica no ato de ler, de modo que a leitura não se esgote na decodificação pura da linguagem escrita, mas que possa se alongar na compreensão do mundo, pelo fato de que a leitura deste precede a leitura da palavra (FREIRE, 2001). A perspectiva freiriana da leitura evidencia o incontestável dinamismo presente nas relações entre linguagem e realidade, uma vez que a compreensão textual a ser alcançada de forma crítica, demanda relações entre texto e contexto, de forma que o leitor possa acionar conhecimentos prévios da realidade social em que se insere.

Nesse sentido, o historiador que deseja se valer da literatura como fonte histórica deve ter outro olhar sobre o texto, buscando não elementos cronológicos ou personagens reais, mas sim as experiências que tocam o ser humano ao causar inquietudes, arrependimentos, tristeza ou felicidade. A literatura coloca em evidência o homem e sua relação com o mundo que o cerca. Sob essa perspectiva é que ela se entrelaça com a História, ambas produzindo narrativas humanizadas.

Ao encontro com tal perspectiva, Veyne (1971) defende que a História é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros que tem o homem como

ator. É uma forma de ver o passado e não de reconstituí-lo de forma mimética. Contudo, a História carece que os fatos narrados tenham realmente acontecido, ou seja, ela carrega o compromisso com a passividade. Pesavento (2003, p. 34) corrobora com Veyne ao defender que a “[...] História é uma ficção, ela é uma ficção controlada, e sobretudo pelas fontes”, pois é a partir delas que o historiador vai construir sua versão sobre o passado de forma coerente, levando em consideração sempre os eventos acontecidos. Cabe-nos aqui destacar, como assinala De Certeau (1982), que a missão do historiador não é explicar um recorte temporal ou um fato como ele realmente aconteceu, mas permitir um entendimento, propondo uma compreensão do que pode ter acontecido. A História não é o real e sim o discurso sobre o real.

O historiador, em seu ofício, busca nas fontes provas do que um dia aconteceu e constrói uma narrativa que convença o leitor sobre a veracidade dos fatos. Para construir sua narrativa, o historiador busca representar na tessitura do texto aspectos construídos socialmente pelo homem. Assim as representações, o imaginário e os discursos são entendidos como uma espécie de possibilidade espaço-temporal. Há várias formas de capturar um registro passado, pois cada historiador busca aquilo que lhe toca, seja por proximidade ou distanciamento. A História, sob esta perspectiva, é uma criação subjetiva, limitada pelos vestígios humanos e chancelada pelas instituições legitimadoras dos discursos.

Sendo produção humana, as fontes carregam discursos que emanam de quem os produziu, estando carregadas de subjetividade, de uma forma específica de ver e compreender o mundo. Logo, a reconstrução do passado não pode ser entendida como uma representação unívoca da sociedade, mas embebida do universo de significações que tangenciavam quem a produziu. Le Goff (1990, p. 545) nos chama atenção sobre as condições de produção das fontes, “[...] o lugar social de onde se produz, como se produz, as intenções do produtor, as relações de poder que cercam e atravessam a produção e o produto”. Ao historiador cabe se atentar para estes aspectos ao manusear as fontes, tendo consciência de que as informações ali contidas são uma possibilidade registrada e que ao produzir sua versão da História, também estará imprimindo sua versão dos fatos.

Partindo do exposto, percebemos como História e Literatura dialogam intimamente, pois ambas se valem das ações humanas para construir suas narrativas; contudo, cada uma das ciências dispõe de caminhos próprios para tecer sua escrita, ou por assim dizer, sua versão dos fatos.

Nesse sentido, propomos a reflexão sobre em que medida a Literatura contribui para o ensino de História nos anos finais da Educação Básica. Em primeiro lugar, destacamos que o ensino de História, como nos mostra Bittencourt (2008), objetiva, para além do conhecimento sobre o passado, formar cidadãos que compreendam o mundo ao seu redor, que tenham criticidade diante das

informações veiculadas e que sejam capazes de forjar sua identidade enquanto sujeito ativo socialmente.

Suplantando a concepção por muito tempo veiculada de um ensino de História pautado na repetição e memorização dos fatos históricos; no estudo das grandes personalidades; ou em uma sequência linear dos acontecimentos, a Escola dos Annales buscou uma nova “[...] forma de pesquisar e estudar a história” (FONSECA, 2003, p. 41).

Fonseca (2003), citando Thompson (1987, p. 57), afirma que “[...] o objetivo da história é reconstituir, explicar e compreender seu objeto: a história real”, logo, as ações dos sujeitos que experienciaram a vida humana em distintos tempos e espaços sociais. É com base nessa concepção que entendemos a História como um campo do saber em construção permanente, que busca analisar e refletir sobre um tempo passado, mas que está em contínuo diálogo com o presente, já que os vestígios deixados não estão delimitados por uma barreira temporal, mas em constante interlocução.

Por conseguinte, a produção historiográfica se voltou para os “[...] vestígios de sensibilidades ou do cotidiano de agentes anônimos da História” (CHIAPPINI, 2000, p. 19), ou como defende Löwy (2011, p. 20), em “[...] escovar a história a contrapelo”, abordando as narrativas não-oficiais, a história dos vencidos e grupos alijados na sociedade. Sobre essa perspectiva, os estudos históricos adentrariam nas representações sociais, que raramente estão nos registros tradicionais, mas explicitadas em narrativas literárias. É nesse contexto que buscamos cotejar

História e Literatura na produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Chervel (1990) em seus estudos nos fala sobre a criatividade intrínseca ao ambiente escolar, sendo este capaz de sofrer as influências externas, assim como influenciar a sociedade ao seu redor através da cultura que é produzida no interior da escola. Assim, produzir conhecimentos não é prerrogativa das academias, mas algo que também ocorre no contexto escolar. Trazendo para o campo da disciplina História, defendemos as inúmeras possibilidades que professor-aluno tem de produzir um conhecimento histórico, dentre os quais aqueles baseados no uso de fontes literárias.

As narrativas literárias registram as práticas culturais inseridas em determinadas sociedades que por vezes estão distantes temporalmente de seus leitores. Historicizar tais práticas é buscar compreender como outrora os indivíduos se constituíam, se organizavam, se representavam e se apropriavam da cultura ao seu redor.

Os textos literários têm a capacidade de trazer à luz as contradições e as tensões sociais que, muitas vezes, estavam encobertas pelo véu dos textos oficiais; podem também pôr em perspectiva questões que suscitam um olhar sensibilizado por parte do leitor que busca entender as [...] histórias de vida [...] de gente simples, da gente sem importância, dos subalternos (PESAVENTO, 2003, p. 33).

Por mais que a literatura discorra sobre uma possibilidade que poderia ter ocorrido, um por vir a

ser, ela tem vínculos com o real e nesse sentido, “[...] pode oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de uma determinada época” (SELVA, 2003, p. 165-166). Pondo em destaque os cuidados em tomar como fonte de estudos os textos literários, cabe-nos aqui mencionar ainda que tais narrativas levam o leitor a comparar, refletir e discutir aspectos sociais que estão ou não ligados ao seu contexto histórico. É nesse encontro com o inaudito que as construções sobre o outro, seja, espaço, tempo ou sujeito, são forjadas. Sem a pretensão da imutabilidade ou sobre o manto da verdade, as produções de sentidos advindas das leituras dos textos literários possuem plurissignificações, pois carregam as concepções de mundo de quem as concebeu.

Valer-se da arte literária para construção de conhecimento é uma forma de “alargamento das sensibilidades” (CHIAPPINI, 2000, p. 22), tendo em vista que o discurso da literatura é também uma construção individual e coletiva, pois tangencia as concepções de época em que foi escrito. Tendo uma linguagem própria, a literatura cria numerosas formas de ver o mundo, aproximando ou não do real vivido; ela traz à cena os sujeitos invisíveis e desconhecidos; retoma postura no plano das mentalidades; e manifesta uma imagem de determinado contexto histórico. Por isso, podemos dizer que ela é resultado de uma reflexão e, por conseguinte, permite ao leitor questionar a tessitura do texto.

A literatura tem como prerrogativa essa capacidade de nos fazer dialogar com as questões da

nossa vida que se apresentam no plano real e as situações vividas no universo ficcional, capazes de nos transportarem para outros mundos, outras épocas, sem que nos movamos de nosso lugar. Ela também nos leva a conhecer valores, tradições, hábitos, podendo nos fazer refletir sobre a legitimidade de tais aspectos.

E nesse sentido, a literatura, como afirma Cândido (2004) também pode contribuir para as possibilidades de denúncia e de oposição ao que está instalado. E é por esse motivo que a literatura pode significar também um risco para aqueles que desejam manter seu *status quo*. A leitura pode desvelar as contradições sociais, impelir o leitor a buscar conhecer sempre mais e a formar personalidades, pois contribui para ordenar nossos pensamentos e reflexões e, dessa maneira, a criar uma visão de mundo através dos escritos do autor.

O papel da escola, portanto, é fundamental no sentido de criar um ambiente pedagógico em que o aluno leitor se aproprie de elementos estéticos, semânticos, culturais, históricos e filosóficos adequados às condições de produção de leitura, para além do mero código escrito e possa se tornar um leitor ativo nesse processo. Sob tal ótica, convém salientar ainda que

Formar leitores críticos é central para a consolidação da cidadania, pois a cidadania se constrói com política cultural ampla. Similarmente, a formação é direito dos cidadãos e das cidadãs — logo, é direito dos professores. Mas, a formação de leitores passa também pelo acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança (KRAMER, 1998, p. 25)

Kramer salienta em sua fala a importância de uma concepção política no ato educativo, na qual se considerem questões que transcendem o aspecto técnico-pedagógico do currículo e seja ampliado o universo social que abrange a formação leitora, muito além da escola. Um ambiente cultural que estimule o acesso aos livros, por meio de projetos governamentais ou pela instituição de políticas públicas nessa área, será um espaço potente para a leitura.

Para Lajolo (1993), a literatura é um instrumento de mediação de posse da escola; é através dela que se pode formar um cidadão capaz de imaginar diferentes formas de viver e de enxergar o mundo. É por essa forma de linguagem que o ser humano se inventa, se cria e se mantém no mundo real. Ler não é somente uma questão de decifrar os códigos da Língua Portuguesa, mas de emancipar a mente para os limites cronológicos, territoriais e culturais. É uma forma de libertação mental que produz sujeitos ativos, capazes de se transformar assim como de transformar o outro. A leitura também é uma forma de comunicação social, seja entre leitor e o autor ou entre o leitor e o mundo criado pelo autor, uma vez que todo texto carrega a subjetividade de quem o produz.

#### **4. Considerações finais**

A proposta deste capítulo objetivou contextualizar a relação entre História e Literatura e as possibilidades de diálogo entre esses dois campos de estudo na construção do conhecimento histórico no contexto da educação

básica. Ao destacar as particularidades de cada disciplina, verificou-se uma variedade de aspectos que contribuem para formação do cidadão em sua plenitude, a saber: conhecimento sobre os acontecimentos históricos, ampliação da capacidade imaginativa do leitor e dos seus valores, além do contato com as épocas, espaços e universos plurais que se encontram no grande tempo da produção artístico-literária.

O mundo contemporâneo tem nos desafiado e nos convocado a uma compreensão da realidade que não sobrepuje a nossa experiência estética e não aniquile a nossa sensibilidade diante do outro e das situações sociais que nos desafiam a pensá-lo de forma articulada também às dimensões políticas e culturais, sobretudo compreendendo que o conhecimento produzido por meio da leitura precisa estar atrelado a melhores condições de vida.

Para superar a distância da escola em relação ao mundo contemporâneo, não se propõe, evidentemente, ceder aos apelos da modernização e incorporar as novas tecnologias nos métodos pedagógicos. Muito mais do que isso, a sintonia com o tempo deveria ser expressa pela compreensão das necessidades desse tempo, da forma de organização social e das possíveis aspirações de melhoria das condições de vida (ANTUNES, 2015, p. 220).

Alinhando-nos ao importante papel da Literatura na formação humana na concepção de Candido (2002), afirmamos as potencialidades da interlocução entre o universo ficcional e a produção do conhecimento histórico, por entendermos as três perspectivas básicas

sobre o valor e a função do texto literário propostas pelo sociólogo brasileiro, bastante próximas do ensino de história.

Tais perspectivas, a partir de Candido (2002), são assim destacadas: a) A capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia, a partir do vínculo entre imaginação e realidade que serve como ilustração profunda da função integradora da criação literária, quando a relacionamos com os seus pontos de referência na realidade, matéria-prima dos diálogos nas aulas de história; b) Sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) Seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, de modo diferenciado da ciência, pois o texto literário para Candido (2002) embora seja uma referência cultural autônoma, inspirada nas situações reais, não anulará a nossa capacidade de atuarmos no mundo.

Tais pressupostos que subsidiam as nossas reflexões sobre a interlocução entre a leitura de literatura nas aulas de história apontam para a produção do conhecimento histórico que considere as referências histórico-culturais que representam tempos e espaços distintos, bem como o reconhecimento de que a história, tal qual a literatura, pode ser compreendida na integração entre vários campos de conhecimento, inclusive o literário.

Que a leitura, em diálogo com as questões históricas emergentes em nosso tempo, seja uma prática que possa intensificar a compreensão das distorções e desafios que se apresentam constantemente em nosso percurso social. Essa possível interlocução entre a literatura, a história e as potencialidades que permeiam a palavra literária poderão sintonizar os leitores às necessidades do seu tempo, bem como às relações entre autores, épocas, produções culturais e leitores, ancoradas em situações concretas em que se dão as interações sociais.

## Referências

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? **Miscelânea**, Assis, v. 18, p. 217-230, jul.-dez. 2015.

BARROS, J. A. O campo da História. **Especialidade e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. História cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

\_\_\_\_\_. A Nova História Cultural - considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, v. 12, n. 16, p. 38-63, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História-Journal of Theory of History**, v. 3, n. 1, p. 94-109, 2010.

- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- \_\_\_\_\_. "A literatura e formação do homem" In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. P. 77-92.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHIAPPINI, L. Literatura e História. Notas sobre as relações entre os estudos literários e os estudos historiográficos. **Literatura e sociedade**, v. 5, n. 5, p. 18-28, 2000.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DE CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- ERTZOGUE, M. H.; PARENTE, T. G. (Org.) **História e sensibilidade**. Brasília: Paralelo 15, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papyrus Editora, 2003.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.7, p. 19-40, jan./abr. 1998.
- LAJOLO, Marisa. **Da leitura do mundo para ao mundo da leitura**. São Paulo: Ática, 1993.

- LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão 7ª edição. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- LÖWY, M. "A contrapelo". A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas sociais**, n. 25-26, p. 20-28, 2011.
- PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.
- \_\_\_\_\_. História & literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, **Debates**, 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. Com os olhos de Clio ou a literatura sob o olhar da história a partir do conto O alienista, de Machado de Assis. **Confrontos e perspectivas-Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 16, n. 31, p. 32, 1996.
- \_\_\_\_\_. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 11, n. 11, p. 25-30, 2004.
- RICOUER, P. **Tempo e narrativa**, tomo III. Campinas-SP: Papyrus, 1997.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VEYNE, P. **Como se escreve a História**. São Paulo: Editora Edições 70, 1971.
- YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

## JUVENTUDE E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA ESCOLA: A RODA DE LEITURA<sup>1</sup>

Letícia Queiroz de Carvalho  
Soraya Ferreira Pompermayer

### Introdução

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” apontou uma ligeira melhora nos níveis de leitura do brasileiro, em especial entre crianças e jovens até 17 anos de idade, no entanto temos observado que, quando os jovens/alunos são colocados diante de situações que requerem um trabalho mais de perto com a leitura, abre-se um espaço entre esta e eles (AMORIM, 2008).

Presenciando este fato, bem como a sua projeção dentro e fora da escola, acreditamos impor-se a necessidade de se repensar de forma mais crítica e fundamentada esse evento que, por sua recorrência, toma contornos preocupantes dentro do universo educacional, embora seja, às vezes, considerado por alguns professores, coordenadores, diretores e pais como mais uma ocorrência inerente à educação, isto é, mais uma

---

<sup>1</sup> Texto publicado nos Anais do Seminário Nacional “Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação” 2017 Realizado nos dias 9, 10 e 11 de maio de 2017 na Universidade Federal do Espírito Santo Campus de Goiabeiras.

situação típica da educação escolar que se faz presente no processo de ensino e de aprendizagem.

Fato é que há um discurso que circula dentro e fora da escola que “o jovem não gosta de ler”. Discurso evidenciado e propagado nas escolas, tanto pelos professores quanto por diretores e equipe pedagógica. Situações cotidianas vividas na escola e também dados apresentados em exames oficiais, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) respaldam essa assertiva. A partir daí, temos dois importantes desdobramentos para as análises das práticas de leitura de jovens. O primeiro é o do argumento ambíguo da crise da leitura no contexto atual em que o mercado editorial estabelece estratégias de publicação voltadas para o público jovem, reconhecendo seu poder como consumidor. O segundo é o do estreitamento daquilo que se define como leitura, limitada ao livro impresso, valorizando-se apenas a leitura literária. Outros gêneros e suportes de leitura permanecem excluídos.

Vale ressaltar que não é nosso interesse adentrar a discussão sobre que livros estão sendo lidos ou a diferença entre clássicos, ou cânones, e best-sellers, visto que o que nos interessa justamente é problematizar a ideia de que os jovens não são leitores e como potencializar, então, uma experiência literária nessa faixa etária. Nesse sentido, discutir a relação que se estabelece entre o jovem e a leitura interessa a todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, pois é praticamente impossível dissociar a leitura de qualquer atividade dentro ou fora da escola,

já que a entendemos como uma prática social e cultural (CHARTIER, 1996).

Desse modo se temos encontrado uma resistência por parte do/a jovem em se envolver com as atividades de leitura propostas pelos professores e pela escola como um todo, com essa “resistência” acreditamos que eles estão querendo dizer alguma coisa, ou mesmo mostrando que a direção que está sendo tomada pela escola, no que se relaciona à leitura (modos de trabalhar, portadores, abordagens) não é a melhor ou não corresponde com a realidade, ou ainda não atende às necessidades e expectativas do grupo, nesse caso, os jovens.

É possível perceber que estamos diante de uma situação que do ponto de vista educacional traz consequências negativas para a educação escolar, para a pessoa dos e das jovens estudantes e, por conseguinte, para a sociedade da qual participam. Contudo, ao invés de investigar o que está acontecendo e/ou o que pode estar gerando esse comportamento, pois não basta dizer que o jovem não gosta de ler, que não sabe ler e por isso não consegue interpretar o que lê, optamos por investigar estratégias que promovam o encontro do jovem com a leitura.

No círculo ou roda de leitura os jovens alunos experimentarão duas dimensões do ato da leitura: o entretenimento e a aprendizagem, além da ampliação progressiva da competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica, o estímulo à reflexão crítica sobre o que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vista. Cabe à escola promover de forma sistemática o trabalho com a leitura e com a escrita, pois

sabe-se que o espaço onde a maioria das crianças e jovens, sobretudo das classes populares, têm acesso e contato com a leitura, mediante diferentes portadores, é na escola durante o período de escolarização, seja na educação fundamental ou média.

O relacionamento com os jovens, durante a pesquisa, teve por base as proposições de Bakhtin sobre a natureza da pesquisa nas ciências humanas. Optamos por uma pesquisa-intervenção. Para Bakhtin (2003), “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (p. 403). Esse pressuposto levou-nos durante a pesquisa a tomar os princípios do dialogismo e da alteridade como base teórico-metodológica das relações entre pesquisador e os jovens alunos.

A pesquisa-intervenção pauta-se na interação entre sujeitos, no caso os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, numa troca dialógica, na qual pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Essa se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

## 1. Juventude: ambivalências e potencialidades

Ao pensar a juventude é preciso entender que esse é um tempo da vida. Tempo de transformações, transgressão, tomada de decisões, de incertezas. Porém, nem sempre, os jovens encontram um espaço para serem ouvidos, compreendidos e considerados, isso ocorre porque para muitos esses não são dignos de confiança já que, mesmo não sendo mais crianças, não são ainda adultos, ou seja, os jovens “estão sendo”, eles “não são”. Além disso, uma grande maioria entende que a juventude é um tempo de preparação para ser adulto, sendo assim não há o reconhecimento da juventude como um grupo social portador tanto de deveres quanto de direitos.

De fato, não se pode pensar nos jovens e vincular sua imagem somente à violência, uso de drogas, prostituição, indisciplina ou outro ponto negativo, é preciso resgatar a juventude/os jovens e percebê-los entrelaçados numa rede que tem os fios tecidos no aparente, mas que não é amarrada na mesma transparência. É importante considerar que,

Pensar a juventude é pensar as ideias do futuro de um país, de uma fase da vida de um período com muita energia, de busca do que ser e fazer, de curiosidade e possibilidade: é poder se realizar nos sonhos, conhecer, pensar, viajar para construir o mundo. Falar de jovens é escutar a mídia ressaltar o uso de drogas, seus comportamentos violentos na escola e na comunidade, que se tornam ladrões, matam, que se prostituem, e também dos professores que se queixam que seus

alunos não se interessam por nada a não ser atrapalhar o seu trabalho, tudo isso fazendo parte de grandes engrenagens que afetam todo o sistema (WADA, 2004, p. 23 e 28).

O tema juventude apresenta uma série de ambivalências: ora juventude é compreendida como potência, ou como promessa de mudança, como foi caracterizada nos anos 50 e 60, ora como problema social, risco e vulnerabilidade, concepção anunciada recentemente, nos programas de políticas públicas para esse público. Nossa finalidade ao apresentar essas diferentes concepções de juventude não é definir ou defender apenas uma, mas sim procurar compreender a juventude a partir das ambivalências. Para esse fim, é importante compreender quem são os jovens que estudamos, conhecer os contextos, seus valores e projetos de vida.

Já Ozella e Aguiar (2008), compreendem os jovens sob um olhar desnaturalizado. Assim, os significados de adolescência são construídos na relação dialética objetividade/subjetividade, não havendo uma adolescência natural. O significante "adolescência" não é negado, mas também não é compreendido como uma fase de desenvolvimento, ou como universal. O interesse científico parte da compreensão de como a adolescência é constituída historicamente, em vez de compreender o que ela é, na tentativa de criar uma identificação quase natural.

Abramo (1997, 2005) ressalta que a juventude está marcada por transições entre dependência e autonomia, e que os variados processos de inserção contemplam

aspectos pessoais e sociais tais como sexualidade, participação cultural e política, e inserção no trabalho. Esses aspectos manifestam modos de ser jovem e, no decorrer da história flutuam de potencial transformador para risco e vulnerabilidade social.

Enfim, entendemos, neste trabalho, a juventude como um momento experienciado como confuso e pouco definido na transição de papéis e na falta de emancipação social (SARRIERA; CÂMARA; BERLIM, 2006, p. 21).

## 2. A experiência literária

Nunes (2008), afirma que em Benjamin a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela *experiência*, mas que essa *experiência* não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca é por uma *experiência autêntica* e, esta busca, leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910.

O conceito de *Erfahrung* (experiência) atravessa toda a obra de Benjamin: desde um texto de juventude, escrito em 1913, intitulado *Erfahrung* (1933), em que o autor contesta o desinteresse dos entusiasmos juvenis em nome da experiência dos adultos, as teses de 1940. Benjamin desenvolve dois conceitos importantes: o de *Erfahrung* (experiência) e o de *Erlebnis* (vivência) para compreendermos como que se dá a experiência.

De acordo com Nunes (2008, p. 78), “*Erfahrung* é a experiência bruta, e *Erlebnis*, é a experiência que sofre a intervenção da consciência” – também traduzida em

língua portuguesa em algumas obras por experiência vivida. A *Erlebnis* traz a marca da cisão entre o intelectual e o místico [...], “[...] que opera a transferência da experiência além das palavras para a experiência que nomina o suprassensível e o inclui na esfera do conhecimento”, reforça Nunes (2008, p. 78).

Na visão benjaminiana, é a experiência coletiva, cuja matéria é o acervo dos acontecimentos pertinentes a uma dada comunidade. Seu ‘corpo’, feito de memória, edifica-se como narrativa responsável pelo elo entre as gerações. Esse tipo de experiência é caracterizada pela tradição compartilhada e perpetuada de geração em geração. Entendida assim, a experiência com a leitura literária é importante para a formação ética e estética do indivíduo, uma vez que a experiência estética favorece a formação de sujeitos sensíveis à diversidade e, ao mesmo tempo, possibilita um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo.

Logo, a leitura pode propiciar um currículo vivo, pautado nas memórias, experiências dos leitores-alunos, que recupere o ato de narrar, que valorize os saberes trazidos por esses mesmos alunos e promova experiências significativas de aprendizagem com encantamento e prazer. Acreditamos que a leitura literária pode tudo isso porque é um universo povoado de emoções e significações.

Isso é possível, também, porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Na leitura e na escrita do texto literário, reitera Candido (2011, p. 3) “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos

incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos". E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. E mais... enfatiza, ainda, Compagnon (2009, p,52) que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Acreditar, almejar que isso ocorra nos motivou e nos respaldou a pesquisar as rodas de leitura como uma estratégia, simples sim, mas não menos eficaz, para resgatar esse lugar central que a experiência com o texto literário deve ter na escola, além de contribuir para a formação do leitor literário.

### **3. A roda de leitura**

Começemos por definir o que são rodas. De uma forma genérica, Houaiss (2001) define roda como "[...] círculo, peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas". A definição que nos interessa é a de "grupo de pessoas", ou seja, alunos do ensino fundamental que se sentam em formato de círculo para ler juntos. Vale dizer também que a dinâmica de rodas

de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tampouco nas escolas.

Podemos analisar a evolução e apropriação desse tipo de dinâmica porque advém desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. Garcia (s/d, p. 1) define a roda de leitura especificamente como [...] “um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor guia”.

Segundo Yunes (2009, p. 77), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”. Ela prossegue lembrando-nos que

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico – imagem da cabala, presente nas rosáceas – aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual (YUNES, 2009, p. 78-79).

Acrescenta ainda que a imagem do círculo prevalece hoje, nas sociedades industrializadas e pós-industriais, sem que a consciência desse gesto esteja religada a esse passado marcante. E diz mais:

“Razão há (e muita!) para essa (re)tomada de uma prática de dança, deconto, de troca, para a pedagogia da leitura concebida como passível de fruição. [...] É abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas”. E conclui afirmando que “[...] daí para o diálogo que faz crescerem leitores é um passo, um passo para dentro da leitura” (YUNES, 2009, p. 79).

Na prática, as rodas são uma construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, em um contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor do ensino. Já Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 5) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula e/ou outro espaço, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “[...] uma forma de dinamizar o aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras”.

Segundo Garcia (s/d), a principal finalidade das rodas de leitura é a participação efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social. Nesse sentido, relembramos que Paulo Freire<sup>2</sup> (2006), na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a

---

<sup>2</sup> Educador pernambucano que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a *Pedagogia do Oprimido* (2005), sendo criador de um ‘método’ de alfabetização denominado – Método Paulo Freire.

dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de ler o mundo.

A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno ler o mundo nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer.

Isso se materializou através da promoção dos “círculos de cultura”, um dos pilares de seu método<sup>3</sup>. Para Freire (2006), *Círculo de Cultura* é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no seu exercício pedagógico na região nordestina, inicialmente.

*Círculo*, porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na

---

<sup>3</sup> Para Freire, o círculo de cultura visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. O seu conteúdo tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida (MEDEIROS, 2010).

figura do círculo, todos/as se olham e se veem. Nesse círculo, não há um/a professor/a, mas um/a animador/a das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos/as se ensinam e aprendem. O/a animador/a coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Emtodo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de *diálogo*: valor ético fundante deste ‘método’ de estudo (BRANDÃO, 2005).

Assim, um *Círculo de Cultura* é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico podendo ser útil para além do seu exercício primeiro, no processo de alfabetização. Hoje, transcendendo aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente, com postura de vida participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos, em cursos de preparação de recursos humanos e mesmo em nível de pós-graduação, apresentando-se como uma estratégia viável para um trabalho de leitura em nossas escolas (MEDEIROS, 2010).

Após tudo isso posto sobre a roda de leitura, surge uma questão: quais seriam as vantagens de lermos em grupo? A boa leitura é sempre confrontação crítica com o que estamos lendo e em grupo isso se multiplica; ler em grupo também é uma forma de continuar a leitura, compartilhar opiniões e dar chance, por meio da reflexão, de conhecer melhor o “outro”, fazer amigos, além de oferecer a possibilidade de quebra de

paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera as experiências dos alunos.

Fato é que a organização das rodas de leitura privilegia um espaço e tempo no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos. O coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação. Nesse contexto, não há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas pelo aluno, sobretudo após a leitura apresentada na roda.

Nesse sentido, a roda de leitura como uma ação coletiva de aprendizagem respeita a condição individual de cada aluno. Essa é uma das grandes vantagens dessa prática leitora, pois favorece o aluno na apropriação das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva.

As rodas com suas leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas é possível alunos, de qualquer idade, emitir suas opiniões, indagar sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético das palavras. Essa circularidade como espaço/tempo é, e pode ser profícua para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas.

Por isso, as rodas de leitura, cuidadosamente planejadas, no cotidiano da escola, procuram cobrir a variedade textual e de interesse dos alunos, mas acima de tudo, despertam a vontade de ler mais, buscam formar o leitor.

Nesse movimento da roda, os jovens podem aprender a estabelecer diferenças entre o que é falado e o que é escrito, desenvolver o prazer em ler, conhecer os diferentes gêneros textuais, apreciar a beleza da linguagem, apreender e compreender metáforas, ampliar o vocabulário, descobrir os diferentes ilustradores e seus estilos, perceber diferentes tempos e espaços do mundo, tirar conclusões, relacionar ideias, ou podem até não fazer nada disso, enfim, realizam inúmeras aprendizagens e constroem variados conhecimentos.

#### **4. Considerações finais**

Temos, na sociedade contemporânea, um grande desafio quanto à discussão do tema juventude, no sentido de transpor as visões estereotipadas e consagradas sobre os jovens e sob a tentativa de reconhecer e legitimar a construção dos seus direitos e demandas peculiares diante da totalidade, considerando a diversidade que caracteriza o ser jovem e suas necessidades. Urge a necessidade de pensar, qualificar e construir ações que considerem o tempo presente e vislumbrem o tempo futuro a partir das reais necessidades dos jovens e da sociedade.

Ao modelo de leitura clássico que supõe o leitor individual isolado em seu espaço, fazendo uma leitura silenciosa, essa prática, essa estratégia da roda de leitura contrapõe o desejo de constituir uma experiência que possibilite a troca. A natureza intermediada da relação dos jovens com a leitura permite relativizar sua pretensa passividade em relação ao consumo cultural.

As rodas de leitura têm-se tornado uma expressão de cultura escolar, quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, (re)elaborada, transformada, ou seja, uma experiência coletiva que propicia novas experiências enriquecedoras com o texto literário.

Também foi possível perceber, a partir do contato com a prática durante as rodas, que muitas das avaliações sobre as dificuldades dos jovens com a leitura na escola não se sustentam. O jovem lê e se interessa pela leitura quando essa propicia encontro e descoberta do outro como sujeito, troca de conhecimentos e experiências, aproximando-o do texto e de si mesmo, através de uma dinâmica acolhedora, não castradora nem coercitiva da sua participação.

Concluindo, gostaríamos de chamar a atenção daqueles que se ocupam da educação e da formação do jovem, na escola ou fora dela, para a necessidade de se reconhecer suas práticas culturais e de repensar estratégias que potencializem a experiência literária nas escolas.

## Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H.P; BRANCO, P. P. M. (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional** (pp. 37-71). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, (5/6), 25-36, 1997.

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Pró-Livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. “Experiência e Pobreza”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRAUN, Patrícia; MORAES, Jaqueline; OLIVEIRA, Cristiane; ALMEIDA, Mônica. **A roda como espaço-tempo de aprendizagem no ensino fundamental**. 2009. [no prelo].

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Pedro Bandeira. **Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”**.

[online] Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.

Acesso em: 06 jun. de 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed.Objetiva, 2001.

MEDEIROS, Estela Maria Leite Meirelles. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**. vol.63, nº.3, maio-jun., Brasília, 2010.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, 38(133), 97-125, 2008.

SARRIERA, J. C.; CÂMARA, S. G.; BERLIM, C. S. **Formação e orientação ocupacional**: manual para jovens à procura de emprego. Porto Alegre: Sulina, 2006.

WADA, M.M. **Juventude e leitura**. São Paulo: Annablume, 2004.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. 1ed. Curitiba: Aymarará, 2009.

## INTER[AÇÕES] DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Marcela Lopes Mendonça Coelho  
Antônio Carlos Gomes

### Introdução

A turma do 1º ano entrou na biblioteca na agitação costumeira naquele dia. Todos apressadamente procuraram um lugar para sentar e participar das atividades de incentivo à leitura que normalmente desenvolvo na biblioteca escolar. Menos um menino... por algum motivo que não percebi, ele ficou paralisado. Não quis sentar-se. Em pé com os braços cruzados, o rosto contraído, ficou parado. Eu resolvi não valorizar o comportamento dele e prossegui com as atividades.

Comecei então as atividades do dia apresentando um texto poético lido em ritmo de *hip hop*. Como aparelho de som ligado, tocando a “base”, comecei a ler ritmadamente o poema *A vaca e o boi* de Ricardo Azevedo (AZEVEDO, 1998, p. 21), um poema divertido sobre as aventuras de um boi solteiro e uma vaca ciumenta. Percebi que o menino, aos poucos, começou a relaxar... primeiro desfez a expressão carregada, depois descruzou os braços. Comecei a cantar outro poema, depois mais um e... ele sentou-se! Depois eu contei uma

história e, em seguida, propus uma atividade de desenho e o vi participar ativamente.

Agora, pensando nesse acontecimento, acredito que provavelmente a poesia operou mais um de seus “milagres”. Não somente a poesia, mas talvez um ambiente mais acolhedor, ou uma atividade sem silêncio, contrária à milenar tradição de que biblioteca é lugar de silêncio, de erudição, de concentração, guarda e empréstimos de livros, desde seus primórdios nos conventos, mosteiros e templos, onde monges ou sacerdotes dedicavam-se ao texto como algo sagrado. Assim, o monge medieval ou o sacerdote sumeriano de Assurbanipal é que tinham contato com a palavra escrita misteriosa, como afirma Martins (2001, p. 71), “[...] eram o mistério, o elemento carregado de poderes maléficicos para o não-iniciados: cumpria manuseá-los com os conhecimentos exorcismatórios indispensáveis”.

Tentando me afastar dessa “aura sagrada” comecei, “por instinto”, desde o início da minha atuação na biblioteca escolar, a tentativa de criar na biblioteca um espaço de vivências diferenciadas de leitura, como música, artes, contação de histórias, vídeos e outros. Para Campello (2010), o bibliotecário deve atrair os alunos para a biblioteca e para a leitura utilizando-se do que for possível lançar mão para alcançar este fim:

É importante esclarecer que as atividades de promoção da biblioteca estão, na maior parte das vezes, ligadas à promoção da leitura, isto é, o bibliotecário quer atrair os usuários para a biblioteca e para o livro. Ele investe em aspectos tais como, criação de ambiência acolhedora e

em atividades de entretenimento (jogos, trabalhos manuais), visando tornar o aluno leitor. Fica claro que os bibliotecários estão engajados na luta pela melhoria da capacidade de leitura dos estudantes, utilizando os instrumentos de que dispõem (espaço da biblioteca, estratégias peculiares, flexibilidade de ação, coleção variada) (CAMPELLO, 2010, p. 202).

Para que a biblioteca escolar alcance seus objetivos e ponha em prática sua vocação é necessário que haja uma diversificação de atividades, de forma a tornar o espaço atrativo e acolhedor, a minha intenção foi sempre a de que os alunos tivessem uma experiência boa com a leitura, que pudessem ligar aquele espaço, os livros, a leitura, o bibliotecário e tudo o que acontecesse lá com boas lembranças, que pudessem saber se localizarem em qualquer outra biblioteca que frequentassem, e que pudessem se recordar positivamente do que vivenciaram lá e levar essa experiência para outras leituras que fizessem.

Petit (2009) afirma que “[...] para encontrar vida nas palavras, é preciso estar como os livros sem pudores”. É necessário que a leitura não seja imposta, que se aproxime o livro do leitor. Tudo começa com uma hospitalidade e mediações sutis, calorosas e discretas, baseadas em relacionamentos e acolhimentos. Há que se romper o “silêncio interdição” da biblioteca, trocando-o por acolhimento, hospitalidade e mediação.

Dentro desta perspectiva, apresentamos na seção **A escola e a leitura** uma reflexão sobre a atuação da escola e prover acesso às primeiras leituras a grande parte da população. No entanto as ações de leitura da

escola podem enveredar para uma prática redutoras da leitura. Na seção **Concepções de leitura e repertório prévio do leitor**, fazemos uma descrição das concepções interacionistas da leitura de acordo com Silva (1999), além de uma abordagem do repertório prévio de leituras do leitor, que é o conjunto de suas experiências de leitura de textos e do mundo e de como esse repertório age a cada nova leitura, no auxílio à produção de sentido e interação e interpretação de cada novo texto.

Na última seção apresentamos uma breve reflexão sobre como a biblioteca escolar pode ser um ambiente diferenciado e fomentador da leitura, assim como a importância da parceria entre bibliotecário e professor pode potencializar o processo de hospitalidade, acolhimento e mediação da leitura.

## **1. A escola e a leitura**

Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e também tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consiste em uma importante agência de letramento. A leitura na escola segue um ritmo próprio, sempre controlado pelo currículo e pelo professor, “[...] ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leitura restritas em sua amplitude e compreensão” (SILVA, 2010, p. 27).

O que lemos na escola? Normalmente trechos curtos, enunciados de atividades, breves fragmentos, que representam as rotinas mais comuns no cotidiano escolar. “Paradoxalmente, são rotinas que tornamos sujeitos invisíveis, por demais acanhados no que diz respeito à apropriação dos sentidos do texto”(SILVA,2010,p. 27). Neste contexto, a urgência dos conteúdos se contrapõe à necessidade de se garantir a leitura na condição de prática histórica e cultural.

Essas práticas redutoras da leitura acabam por criar “leitores partidos”, lendo uma grande quantidade de fragmentos de textos, “pouco reelaboram daquilo que lêem (SILVA, 2010, p. 28), tornando-se pouco proficientes, pois na correria do tempo pedagógico, não sobre praticamente espaço para uma prática intensiva da leitura, num exercício de estabelecimento de relações, de buscar os sentidos do texto, que por vezes, como afirma Silva (2010) podem estar até fora do texto

Ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de retomar os sentidos pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Nessa perspectiva, a leitura não está nem no texto, nem fora dele. Trata-se de um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual. Se, de fato, o sentido não reside no texto a priori, então é preciso convocar os sujeitos para as múltiplas leituras possíveis. Ler consiste, portanto, em exercer uma tarefa. Neste caso, pensamos nas ações, no trabalho de alunos e professores sobre os textos, sobre a linguagem (SILVA, 2010,p. 28)

A leitura na escola, espaço de produção cultural, é necessária para ocuparmos o lugar de sujeitos, “[...] para questionarmos os sentidos colhidos nas configurações textuais e propor-lhes outros sentidos. Nunca para nos acanharmos diante dos textos partidos, às previsíveis respostas” (SILVA,2010,p. 29).

## 2. Concepções de leitura e repertório prévio do leitor

O estabelecimento de relações com as experiências herdadas da vida em sociedade depende de um repertório anterior de leituras. O repertório prévio de experiências conceituais, linguísticas, afetivas e atitudinais influencia a compreensão do leitor, que dialoga com o tecido verbal. Nesse sentido, Silva (1999) aponta as concepções interacionistas da leitura:

- *Ler é interagir.* Na interação, o leitor recria esses referenciais pela dinamização de seu repertório. O texto age sobre o leitor, e vice-versa.

- *Ler é produzir sentidos.* A riqueza do texto evoca múltiplos sentidos, por vezes imprevisíveis, como o interessante gesto de observar quando crianças entram em contato com um texto e levanta uma questão até então impensada, ligada a seu repertório prévio, pois repertórios diferentes produzem sentidos diferentes.

- *Ler é compreender e interpretar,* a terceira concepção interacionista da leitura demonstrada por Silva (1999) aponta que toda leitura tem em si um projeto de compreensão e um processo de interpretação, que seria enxergado por lentes paradigmáticas ou teóricas do repertório do leitor.

A respeito de interação e repertório prévio, a visão de Geraldi se aproxima de Silva (1999), quando o linguista afirma que

Esta produção de significação é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 2017, p. 80).

O repertório prévio do leitor cria uma espécie de “arquivo” em que ele busca referências e experiências anteriores de leitura que auxiliam na interação com cada novo texto, onde toda a experiência devida e os conhecimentos anteriores da língua, fazem com que a cada leitura se faça uma nova escrita do texto, colocando o ato da criação *na leitura* e não propriamente *na escrita*.

Geraldi (2013) usa também a figura do bordado para ilustrar o processo de interação. Segundo ele, os fios que autor usa para tecer, advêm de suas experiências anteriores, reais ou imaginárias, e se juntam aos fios do leitor e produzem uma cadeia de leituras que constroem os sentidos do texto, “[...] e como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se

encontra na relação interlocutiva<sup>1</sup> de leitura” (GERALDI, 2013, p. 166).

Solé (1998) também concorda que a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, onde este busca obter uma informação pertinente para satisfazer os objetivos que guiam sua leitura. As consequências desse processo apontam para a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, e implica na existência de um objetivo para guiar a leitura, pois, segundo a autora, sempre lemos para algo, para uma finalidade.

Abre-se então um leque amplo e variado de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade; informar-se sobre um determinado fato; confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, entre outros. Numa perspectiva interativa, a leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita cuja compreensão intervêm tanto em sua forma e conteúdo tanto o leitor em suas expectativas e conhecimentos prévios.

As concepções interacionistas da leitura, como a própria expressão já diz, apontam para a *interação*. Seja na *relação interlocutiva*, como Geraldi (2013) chama a interação, ou *perspectiva interativa* apresentada por Solé (1998), todo o processo de compreensão, interpretação e

---

<sup>2</sup> Geraldi (2013, p. 238) utiliza a expressão “relação interlocutiva” como sinônimo de interação.

produção de sentidos está ligado a uma relação dialógica. Geraldi (2003, p. 165) fala em uma “[...] compreensão responsiva que possibilita, na *contrapalavra* do leitor, à palavra do texto que se lê”, ou seja, é o *que se tem a dizer*. Gomes e Carvalho (2015) evidenciam que

Bakhtin reafirma a intersubjetividade presente nas situações em que os sujeitos interagem por meio dos seus enunciados concretos e vivos, por meio da palavra interindividual que é lançada ao outro carregada de significados sociais, metaforizando uma ponte entre o mundo daquele que fala e do outro para quem se fala (GOMES; CARVALHO, 2015, p. 76)

Por essa perspectiva, o leitor pode entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, como diz Geraldi (2012) propondo outra leitura não prevista, pois o leitor reconstrói o texto atribuindo-lhe a sua significação. E esta significação pode trazer os mais diversos sentimentos, não somente prazerosos, mas que também podem criar incômodos, pois a leitura também nos confronta, desmascara a realidade e pode causar um “mal-estar”. Britto (2015) discorda frontalmente de toda a discussão sobre a promoção da leitura que diz respeito ao uma “[...] legitimação do prazer-lazer narcotizante” (BRITTO, 2015, p. 7). O autor afirma que não faz sentido promover uma leitura que afaste o leitor do incômodo de que a vida é estúpida, afirmando que ele “[...] pode encontrar fantasia e bem-estar no texto que se lhe apresenta” (BRITO, 2015, p. 8).

A construção e a mudança de significados, como também a atribuição de sentidos tem sempre o texto como ponto de partida, são trabalhos de leitura. “[...] Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir significações, torna-se uma perigosa subversão. Lutar por ela é lutar, onde se está, contra o *status quo*” (GERALDI, 1998, p. 84).

A concepção de que as experiências prévias de leitura influenciam na interação do leitor com o texto, também estão relacionadas com a “leitura de mundo”, da obra de Paulo Freire, que amplia a concepção de leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), afirma ele ao dizer que as memórias, vivências e experiências interferem na interação com o texto através da leitura.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores- das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1989,p. 11).

Tudo no mundo é “lido” de várias maneiras, pois através dos sentidos a “*palavramundo*” é adicionada à nossa vivência. Esta é uma experiência para interlocutores atentos, curiosos, capazes de contrapor suas ideias àquelas sugeridas pelo tecido de palavras, pelo trabalho prévio exercido por um determinado autor.

A criança já lê mesmo antes de aprender os sinais gráficos. Ouvindo o texto lido, ou a história contada, já

exercita a compreensão dentro de seus limites (vocabulário e recursos linguísticos incipientes) e riquezas (percepção ainda não tão automatizada ou domesticada quanto o leitor adulto) o que dão a abertura para, por exemplo, fazer perguntas que pareceriam absurdas a um adulto. É importante que mediador esteja atento aos comentários dos alunos, muitas vezes surpreendentes, que lançam novas luzes sobre os textos.

### **3. Conclusão**

O senso comum percebe a biblioteca como local onde se organiza, conserva e disponibiliza livros. Não é uma concepção errônea, porém é importante destacar que, à medida que surgem novos suportes de informação e documentação, a biblioteca precisa se atualizar e alterar sua atuação na sociedade. Uma biblioteca escolar, bem montada, bem localizada, com tamanho razoável, uma boa decoração, com um grande acervo atualizado não é suficiente para atender as necessidades da comunidade escolar e contribuir para a qualidade do ensino e formação do aluno.

Para que a biblioteca escolar possa cumprir com seu papel é necessário, além de espaço e acervo, um bibliotecário competente e engajado na escola como um todo. Importa, e muito, a qualidade das atividades, as atitudes tomadas pelo bibliotecário, que deve ser competente, comunicativo, interessado e criativo, que possa criar um ambiente de acolhimento e hospitalidade na biblioteca.

Seu trabalho não é neutro nem isolado, ele precisa estabelecer uma parceria com o professor, de forma que possa unir esforços e criatividade nas atividades. Silva (2003) fala sobre a necessidade dessa parceria:

[...] cabe a esses dois profissionais - professor e bibliotecário - ler e fazer ler. Repetindo: cabe ler e fazer ler. Isto quer dizer que, para abraçar qualquer dessas duas profissões, o sujeito tem que ser leitor, encarnando em si as práticas de leitura como um valor absoluto e, por ter que fazer ler, tem que projetar e inculcar esse valor em todos os membros da sua comunidade através de projetos, programas e ações (SILVA, 2003,p. 91).

Quando professor e bibliotecário atuam juntos, têm a possibilidade de construírem bons caminhos, para que o leitor dialogue de forma efetiva e assídua com o livro que por si só ensina sem necessariamente precisar de mediação. Esse processo pode ajudar na inserção “da criança e do jovem num outro patamar sócio-educacional, qual seja o patamar da independência e autonomia em leitura” (SILVA, 2003, p. 91-92).

Hospitalidade, acolhimento, mediação, encontros, desencontros, confrontos e incômodos formam as inter[ações] que se estabelecem na bibliotoca escolar. Cabe ao bibliotecário, ao professor e aos demais educadores que participam da construção deste ambiente permanecerem em constante movimento em benefício da leitura de si, do outro e do mundo.

## Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; Almeida Júnior, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. In: **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v.2, n.1, p. 41-54, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O mal-estar na leitura. In: **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas do ensino básico. In: **Encontros Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184>. Acesso em: 15 mar. 2019

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13

GERALDI, J. Wanderley. **A leitura da Sala de Aula: as muitas faces de um leitor**. Série ideias n 5 São Paulo: FDE, 1988,79-84. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p079-084\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf). Acesso em: 14 set. 2019

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GOMES, Antônio Carlos, CARVALHO, Letícia Queiroz. As contribuições de Mikhail Bakhtin para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Profissional. In: **Revista IFES ciência**, no 2, V.1, 2015 – Instituto Federal do Espírito Santo
- MARTINS, Wilson. **A palavra Escrita**. São Paulo, Ed. Ática, 2001.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora34, 2009.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n.31, p. 11-19, jan./jun.1999.
- SILVA, Márcia Cabral; Martins, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Ver. Téc. Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

**LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE:  
REVISTANDO MIKHAIL BAKHTIN E  
PAULO FREIRE**

Letícia Queiroz de Carvalho  
Murilo Góes Martins

Teorizar sobre práticas de leitura em sala de aula pressupõe pensar na formação do professor leitor, uma vez que ler constitui fator essencial ao desenvolvimento da identidade docente, além de ser instrumento fundamental de sua prática – já que é também função das escolas a formação de leitores plenos. Diante desse contexto, proporemos neste capítulo um diálogo entre os pensadores Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, além de outros autores representativos da área de Letras, atinente à formação de professores.

Em *A importância do ato de ler*, o educador e filósofo Paulo Freire (1989) explica que o acesso ao mundo letrado a partir de perspectivas valorizadoras da “palavramundo” – pautada na apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana de cada educando – promove a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, fazendo com que todos aprendam juntos, por meio da troca de experiências. Freire (1989) propõe uma metodologia interativa, que promova o diálogo

entre autor e leitor – mediado pelo texto – e entre texto escrito e texto vivido – mediado pelo professor –, não só de língua portuguesa, mas de todas as disciplinas.

Nessa lógica, todos os educadores devem ter o compromisso político de promover o contato de seus alunos com a “palavramundo”, que é processual (e inacabada). Para consolidar tal lógica, caberia ao docente desenvolver-se, a fim de promover a leitura em sala de aula não em caráter utilitário, mas de modo a considerar as mais variadas nuances de significação entre as palavras do texto e o mundo do sujeito-leitor.

Freire (1989), em contrapartida, rivaliza a perspectiva de pensamento proposta pela “palavramundo” com a da “palavraescola” – essa, resultante de práticas de leitura calcadas na mera decodificação utilitária de valores sígnicos. Rangel (2005) adverte que é possível identificar, “ [...] nas ideias de Freire, a crítica à chamada escola tradicional, bancária, que transforma a leitura em um ato de decifração, desconsiderando o universo do sujeito leitor e a sua experiência cotidiana” (p. 28), de modo a criar um abismo entre a escola, o que nela se aprende, e a vida – isto é, os conhecimentos advindos da experiência e das necessidades reais de interações sociais.

Um importante aspecto para que tenhamos uma educação crítica, libertadora e política – tal como proposta por Freire – é que haja coerência entre o discurso e a prática pedagógica. Não podemos, por exemplo, assumir uma perspectiva teórica emancipatória e continuar a utilizar uma prática opressora nas dinâmicas de educação. Freire (1989)

também enfatiza que essa postura coerente deve se materializar em todos os momentos, pois somente

[...] educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; ... separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (FREIRE, 1989, p. 17).

Vê-se, pois, que a visão de educação de Freire deve, no contexto das formações docentes, passar pela apropriação da “palavramundo”. Ensinar, por exemplo, conteúdos relacionados aos estudos de uma língua apenas por apresentação de valores gramaticais descontextualiza as possibilidades de inferência crítica a respeito das materializações socioculturais propostas pelas representações linguísticas. As práticas que prestigiam experiências concretas de significação cultural, contudo, permitem a difusão de leituras de mundo mais amplas entre as proposições de leitura na escola.

Vale considerar que a palavra, para Bakhtin (2003), está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É dessa maneira que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Um encontro com as palavras do outro, de outra cultura, de outros valores, apresenta-se como fator de contraste, de ruptura, de oposição e, por vezes, de novidade. Bakhtin (2003) nomeia o encontro com esse outro (que nos dá possibilidades de

sermos nós no mundo) de exotópico: é preciso distanciar-se de mim para ver-me como um todo.

Partindo desse ponto de vista, é possível vislumbrar ações no âmbito da educação que possam contribuir com a relação entre diferentes sujeitos e suas diferentes subjetividades; as práticas docentes – mediadas pelas atividades de formação – constituem um convite a pensar a sala de aula sob essa lógica. Desenvolver numa formação docente promotora de uma atuação exotópica requer, em certa medida, considerar ainda perspectivas de alteridade.

A alteridade, para Bakhtin, centra-se em colocar-se no lugar do outro ou no tornar-se o outro em mim; esse exercício social possibilita que as marcas do outro apareçam na minha vida (e também na minha atividade docente), de maneira a transformá-la e obrigá-la a “falar” de outro modo, com outros caminhos de linguagem. A alteridade, em sala de aula, precisa deixar de ser um conceito teórico e instalar-se no processo contínuo de tornar-se professor; é nesse sentido que o conceito bakhtiniano contribui para pensarmos em formações docentes que precisam considerar o existir diante do outro – porque o outro o constitui, o outro o modifica, o outro o transforma, o outro ensina e o outro aprende.

Tais perspectivas conceituais compatíveis com nossa defesa de atuação docente são discutidas pelo artigo “M. M. Bakhtin como professor universitário”; nele, Vassíliev aponta que a problemática desenvolvida por Bakhtin em sua experiência no ensino superior parte de uma análise empírica. Em sua trajetória como professor universitário, Bakhtin questionava,

sobretudo, as abordagens metodológicas deslocadas de um cotidiano prático, mas frequentemente impostas ao contexto de formação sociointelectual:

Em 14 de janeiro de 1957, Bakhtin compartilhou com os membros do departamento as seguintes reflexões: “É preciso lutar contra o escolasticismo. As instituições de ensino superior precisam de menos aulas expositivas e mais aulas práticas. As aulas expositivas precisam ser reduzidas. Se o material está bem elaborado no manual, é preciso apenas indicá-lo e explicar o material que está mal elaborado. Os estudantes costumam reproduzir as aulas expositivas, enquanto é preciso despertar a iniciativa de trabalho. É preciso organizar cada vez mais discussões, conferências (VASSÍLIEV, 2018, p. 205).

Bakhtin, sem dúvida, foi o que hoje conhecemos como professor-pesquisador. Conforme a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, esse tipo de professor não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores da área que leciona, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue, portanto, um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso assíduo em refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Processos de formação docente podem corroborar com a possibilidade de reflexão acerca das práticas em sala de aula – sobretudo aqueles

fundamentalmente dialógicos com a pesquisa acadêmica, que deve oferecer subsídios a uma intervenção no plano prático.

A respeito das dinâmicas de leitura formalizadas por professores – principalmente as literárias – comentadas por Bakhtin, Vassíliev ainda registra:

Ele dava exemplos de uma observação tão refinada a respeito dos textos literários, que isso ficava por muito tempo incutido em nós. [...] Às vezes parecia que suas aulas eram uma espécie de diálogo com um oponente invisível. Certa vez, ouvimos: “todo livro retruca alguém”. Isso significava que não se podia acreditar em tudo, o que estava impresso nos livros... É provavelmente por isso que ele tinha convicção de que, como deixou escapar uma vez, “Os manuais de literatura são um mal, mas um mal necessário” (VASSÍLIEV, 2018, p. 204).

Com essa perspectiva de atuação docente, Bakhtin estimulava o desenvolvimento da capacidade de refletir, de analisar profundamente o que foi lido – e por quem foi lido – bem como a capacidade de não concordar com quaisquer opiniões a partir das leituras que lhes são próprias. As atividades mecanizadas de leitura em sala de aula questionadas por Bakhtin em sua experiência no contexto do ensino superior dialogam com a visão de “palavraescola” repelida por Freire para dinâmicas de leitura na educação básica. Acredita-se que uma educação que ultrapasse os limites do currículo com múltiplas perspectivas da prática social será capaz de fomentar o pensamento crítico e de

propiciar o exercício da ação reflexiva – além de uma reavaliação de nossas responsabilidades sociais.

Considerando que cada discurso traz em si um potencial criativo – embasado na leitura de mundo proposta por Paulo Freire (1996) de seu interlocutor e na sua capacidade de estabelecer novas relações e diálogos –, faz-se necessário destacar a importância em promover uma formação docente capaz de reconhecer a relevância de práticas pedagógicas necessárias à construção da autonomia dos sujeitos em processo de formação. Enaltecer, em contexto escolar, a curiosidade dos educandos e dos educadores – além de favorecer o respeito a sua cultura e ao seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade – possibilita o estímulo a pensamentos sobre práticas pedagógicas que sejam capazes de reconhecer a autonomia de ser e de saber do educando, com o devido respeito docente ao conhecimento que o aluno traz para a escola – visto ser, o discente, um sujeito social e histórico.

João Wanderley Geraldi, pesquisador e defensor de uma visão dialógico-discursiva sobre a sala de aula, apresenta importantes postulados capazes de contribuir com a defesa de uma formação docente dialógica. Segundo Geraldi (2004), quando se anula o sujeito, nasce o aluno-função, aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, mas não tem direito à palavra. O autor propõe que se devolva ao aluno o direito à palavra, para que possamos “[...] ouvir a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares da escola pública” (GERALDI, 2004, p. 131).

Assim como outros linguistas, o autor elege o caminho da revolução para pensar e praticar o ensino de língua portuguesa. Geraldi levanta debates que irão contribuir para repensar aspectos da educação, apontando, principalmente com base nos pressupostos teóricos e metodológicos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, a interação social por meio de textos como o lugar privilegiado para o processo de ensino-aprendizagem.

[...] focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar a este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir a disponibilidade estrutural para a mudança em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. Consequentemente, há que destruir fronteiras entre sistemático/assistemático; local/universal; regra/exceção; correto/incorreto e outras dicotomias que vão além do linguístico, mas que nele significam. A manutenção destas dicotomias implica alijar da escola o próprio processo constitutivo de sujeitos e da linguagem, vital, momentâneo e próprio com que de fato cada indivíduo assume sua condição de sujeito (GERALDI, 2010, p. 35).

Nos textos do professor, também encontramos discussões relacionadas ao ensino, que englobam o homem, a sociedade e o exercício docente. Em *A aula como acontecimento*, por exemplo, Geraldi (2010) apresenta valiosa análise que privilegia o professor

enquanto interlocutor na dinâmica de ensino para promover leituras quanto às interações linguísticas concernentes ao processo de aprendizagem em sala de aula. Em *Ancoragens – Estudos Bakhtinianos*, Geraldí (2010) propõe que façamos, de forma colaborativa, urgente e, sobretudo, dialógica, as mudanças das estruturas excludentes, instaurando novos sujeitos e novos mundos.

Essas relações interacionistas sobre a linguagem, a sala de aula e as dinâmicas sociais fundamentadas por Geraldí também nos auxiliam a validar nossa defesa de que é possível a leitura de textos literários em sala de aula com maior engajamento social e menos formalismos estruturalistas que ainda circundam práticas de ensino da língua. Sem dúvida, essa concepção da linguagem de forma interativa é um movimento inovador, mesmo que apresente contradições e equívocos, pois questiona as tendências tradicionais do ensino da Língua Portuguesa – e que, inevitavelmente, passam pelas dinâmicas de leitura acrílicas que nos propusemos a questionar.

Por fim, em prol de defender uma formação docente que se consolide progressista, faz-se importante valorizar certo diálogo entre a concepção freiriana de docência pautada na autonomia e o conceito de carnavalização, do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Conforme os estudos formais a respeito da carnavalização bakhtiniana, acreditamos em uma formação docente cuja inversão de papéis seriamente pré-fixados pela hierarquização escolar pode aproximar classes em posição desiguais que, na praça pública,

viverão essa familiarização carnavalesca chamada por Bakhtin de “o livre contato familiar entre os homens”. Paulo Freire, por sua vez, em seu projeto humanizador do agir educativo, traz para a praça pública da sociedade, por assim dizer, a educação que se quer problematizante, progressista e, por isso mesmo, libertadora, em que “não existe ensinar sem aprender”:

[...] O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1997, p. 19) .

Nessa lógica, o educador deve almejar que o conhecimento seja compartilhado igualmente com

todos os sujeitos, construídos histórica e socialmente, em uma dinâmica de promoção do pensamento ingênuo para o pensamento crítico. Uma vez que o carnaval “[...] opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação [...]” (BAKHTIN, 2008, p. 09), a ideia de romper hierarquias também se atribuía à figura do rei. O destronamento bufão, assim, tem como finalidade parodiar, segundo a cultura popular, a vida séria, monológica, consagradora da ordem vigente. Nosso filósofo da educação, ao evidenciar em forma de denúncia as mazelas de uma educação bancária, propõe o destronamento de verdades pré-estabelecidas que fixaram a figura do professor como a de único detentor do conhecimento dentro do ambiente escolar. Diante desse perigoso equívoco, Freire (2011) propõe uma alternativa democrática e responsável, ao mesmo tempo em que prevê a resposta engessada do professor que não quer abdicar de sua “coroa”:

[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante é a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não

tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (p. 32).

Dessa forma, ao propor o encontro dialógico entre os dois filósofos, vislumbramos uma atuação docente que fuja ao padrão monológico e “bancário” para uma dinâmica às avessas, dialógica e, sobretudo, crítica. A formação do professor de Língua Portuguesa, a partir das aproximações propostas, constitui-se como espaço dialógico em que os tensionamentos e as contradições próprias do fazer pedagógico emergem na perspectiva do encontro polifônico das vozes docentes sob a ótica da educação carnalizada. Ao se constituir dialogicamente nos espaços sociais em que as interações verbais se efetivam, esse professor – subversor de algumas práticas de leitura ainda descoladas do contexto cultural mais amplo – enseja novos caminhos que potencializam sabores capazes de temperar as salas de aula com leituras mais criticamente alinhadas às questões contemporâneas e à formação humana dos alunos-leitores que podem ser ávidos à experimentação de novos gostos e saberes.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. V. N. Volochínov. **Marxismo e filosofia de linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens.** Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VASSÍLIEV, Nikolái Leonódovitch. M. M. Bakhtin como professor universitário. **Bakhtiniana,** São Paulo, 13 (2): 203-211, Maio/Ago. 2018.



## USO PEDAGÓGICO DE TDICS NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA INGLESA

Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro  
Jaqueline Maissiat

### 1. Introdução

Partindo do pressuposto de que somos seres históricos, carregados de história viva e cultura que construímos ao longo das gerações, que devem ser ensinadas às novas gerações como forma de nos humanizar, é notável, portanto, que nosso capital cultural interfira em quem nós somos na sociedade e é função da escola:

[...] socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização, isto é, levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares (FACCI, 2007, p. 146).

Seguindo esse pressuposto, coadunamos com Cândido (2011) ao defender a literatura como um fator indispensável de humanização dos sujeitos, e que atua

no consciente e no subconsciente humano. Por isso, possui grande importância na educação familiar e na educação escolar, sendo que cada sociedade as cria da forma como considera melhor de acordo com sua realidade e crenças: “[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Já o autor Roger Chartier (1999) faz reflexões históricas e entende o uso da linguagem como uma metáfora da realidade humana. Segundo ele, a cultura não é um nível da realidade sujeito às determinações materiais, mas como uma dimensão do comportamento humano, como por exemplo o sentido que os homens atribuem à sua realidade, mas que não deve e não pode ser reduzido às determinações sociais e econômicas. Segundo ele, há uma interdisciplinaridade entre literatura e história, pois os textos ficcionais se tornam interlocutores desses contextos e fatos históricos. Surge essa nova vertente historiográfica tendo como referências a teoria literária e a antropologia, e não apenas a sociologia.

A partir das concepções supracitadas, observamos que a literatura pode ser um meio de promover um ensino emancipatório do sujeito, pois atua diretamente na formação humana do indivíduo, promovendo acesso à cultura, história, informação e auxiliando-o a refletir sobre sua condição de vida atual, observando o modo de vida das gerações passadas e até mesmo projetando o futuro almejado, pois é por meio da

literatura que o sujeito se sensibiliza, reflete, sonha, sente raiva, medo, empatia e aprende a se colocar no lugar do outro, pois vivencia realidades paralelas a sua, mesmo que fictícias. Assim, pode comparar paradigmas, refletir sobre estigmas sociais e culturais e vivenciar o ponto de vista das minorias. E então, haver a formação de um sujeito crítico e autônomo em sua realidade concreta.

Por meio da leitura literária pode-se formar um cidadão crítico e ativo, com consciência e autonomia, capaz de pensar e interferir na realidade que o cerca. São essas as capacidades essenciais advindas do exercício crítico da leitura as quais os nossos alunos não estão adquirindo e por isso tornam-se menos aptos a atuar na sociedade para modificar situações problemáticas e limitadoras de suas autonomias, bem como garantir a si melhores condições de vida (CARVALHO, 2018, p. 173).

Mas então, como trabalhar essas questões na escola? Como promover uma leitura literária potente e rica no século atual, permeado por tecnologias digitais? A autora Zilberman (2009, p. 18) relata algumas dificuldades enfrentadas pela escola do século XXI permeada por TDICs e afirma que o ensino de leitura literária em sala de aula pode ser uma boa saída para unir ensino de qualidade e autoafirmação dos alunos, superando as limitações das tecnologias e sua impessoalidade na vida cotidiana dos nativos digitais. Ela afirma que a escola perdeu a sua eficácia e está sendo substituída pelos meios de comunicação e tecnologias, e que o exercício da leitura do texto

literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências, e irá servi como um veículo para manifestação pessoal dos alunos e colaborar para a autoafirmação dos mesmos.

Acerca dessa questão, o autor Eagleton (2011, p. 10) defende o ensino de literatura na escola como parte de um processo que auxilie o aluno a se localizar na sociedade em que vive, conhecendo com visão crítica-reflexiva a realidade vivenciada por diferentes grupos sociais de diferentes épocas, e isso é de suma importância para seu posicionamento político e social perante a realidade em que vive, identificando suas mazelas, fissuras e pontos que podem ser modificados para uma vida mais justa e ética em comunidade.

Já o autor Pessoa (2013, p. 187-188), afirma que “[...] a opção é tomar educação em um sentido mais amplo, atingindo outros espaços sociais – envolvendo indivíduos e grupos –, em relação ao mundo da cultura [...]”. Por isso, estudar sobre história, sociologia, filosofia, linguagens, artes, literatura, e sobre o trabalho - enquanto fator que nos humaniza e diferencia das demais espécies - em um ensino libertador e crítico é peça-chave no processo de constituição de uma consciência de classe e é a teoria revolucionária que pode auxiliar na transformação da realidade posta e imposta para os indivíduos.

No livro *Tecnologias para Aprender* (2016) a autora Coscarelli explana sobre a definição de leitura por meio digitais e afirma que a leitura de uma palavra também

envolve uma leitura do mundo. Assim, segundo a autora, o ato de ler em si resulta de uma situação em que há o leitor, o autor e o texto ou múltiplos textos, há um contexto e os objetivos daquela leitura, mas cada leitor traz consigo suas experiências de mundo, sua motivação e objetivos próprios, e isso leva a diferentes resultados de uma leitura e a “[...] diferentes representações semânticas do texto [...]” (COSCARELLI, 2016, p. 69).

É possível notar que cada pessoa possui um objetivo diferente ao estudar inglês. Alguns, por necessidade de melhor capacitação para o mercado de trabalho ou por curiosidade de aprender outro idioma; outros por imposição do currículo escolar, cada qual com uma motivação e aceitação diferente dessa aprendizagem. Porém, por muitos pontos de vista, principalmente ao refletirmos sobre a história mundial, percebemos que a língua inglesa e as TDICs são reflexos da dominação social do processo de formação da sociedade globalizada do século XXI, advindas de um movimento hegemônico, colonial, nessas linhas abissais que separam sul e norte do espaço geográfico mundial, mas antes de tudo, e além de tudo isso, permitem construir pontes, acessos, caminhos, elos, comunicação e diálogo. Pois um

[...] efeito percebido na globalização são os avanços tecnológicos, especialmente no tocante às novas tecnologias da informação e comunicação (doravante TICs), que possibilitaram um fluxo mais ágil, democrático e barato de informação, produtos e serviços, o que numa economia globalizada significa milhões de usuários conectados a dispositivos móveis,

Internet e redes sociais. Todo esse fluxo de informação tem alterado a forma de nos vermos e posicionarmos nesse novo cenário global e local, seja ele presencial ou virtual. As TICs também têm alterado a forma como produzimos e adquirimos informação e conhecimento [...] (FINARDI, 2014, p. 242).

Porém, é notório que, no ensino da língua inglesa há uma oportunidade para o aluno de ter acesso ao mundo globalizado, interligado, de informações e comunicação instantânea, dinâmica, interativa, em rede e usar esse conhecimento para ter acesso a mais conhecimento, a muito mais cultura, entretenimento, artes, história e estórias do mundo todo; essa é a língua que une todos os países do mundo, a língua da tecnologia, das frases de camisetas, dos manuais de instrução, das músicas tocadas nas rádios, dos filmes, séries e jogos. Logo, o ensino de língua inglesa, enquanto uma língua estrangeira, requer um ensino que englobe traços culturais para o uso social da língua na vida real dos alunos e as TDICs fazem parte dessa linguagem dos nativos digitais do século XXI. Por isso,

[...] as tecnologias são indissociáveis do ensino de inglês e que no momento atual, mais do que nunca, devemos estar preparados para lidar com estas duas linguagens (tecnologia e inglês), tão indispensáveis para exercitarmos nossa cidadania no mundo globalizado, que também é digital. Entendemos também que o uso de quaisquer metodologias ou tecnologias deve ser, antes de tudo, crítico (FINARDI, 2014, p. 271).

Em consequente, Finardi (2014) defende o ensino de língua inglesa que dê ao idioma o seu devido valor tendo em vista sua relevância na sociedade atual, sempre objetivando formar indivíduos que sejam cidadãos, autônomos, colaborativos em uma aldeia global, sendo agentes críticos de sua própria história e de seu aprendizado, para que possam dominar as diferentes linguagens em benefício de sua vida em comunidade e de si próprios. Assim, o ensino dessa língua estrangeira não pode ficar limitado ao ensino de vocabulário, regras gramaticais e pronúncia simplesmente, mas que venha a tornar o aluno apto e consciente das razões e em quais situações utilizar seu conhecimento da língua inglesa de forma a ser comunicativamente competente nas mais diversas situações da vida cotidiana.

Desta forma, o aluno é desafiado a entender a importância de conhecer sobre vários aspectos daquela língua estrangeira e seu uso faz sentido para ele. Há motivação e ele se sente estimulado a colocar os seus conhecimentos em prática. Aprender aquela língua se torna relevante, útil e com propósitos claros para ele. Por isso, ele não vai apenas repetir frases prontas ou fora de contexto, artificiais, mas vai organizar seu conhecimento visando resolver um problema ou buscar uma solução visando um objetivo claro e consistente, visando, portanto, atingir uma função comunicativa e ser competente na língua-alvo, refletindo sobre a organização lexical e gramatical dessa língua, para que, como e por que usar esse idioma, e isso se torna algo mais natural e que realmente faz sentido para o aluno, não se limitando

apenas a um ato de decorar e repetir sem ser crítico ou reflexivo sobre esse processo, mas sendo ativo e consciente das fases de sua aprendizagem.

Além disso, observamos no ano de 2020 uma pandemia de Covid-19 que nos assolou e nos isolou, mas ao mesmo tempo nos aproximou de uma forma nova de relacionamento com o intermédio das tecnologias, que eram tidas como tão frias e impessoais. Mas sabemos que o ser humano é perito em se adaptar e se reinventar, e assim o fez nesse nosso cenário pandêmico tão inédito e avassalador, usando o melhor lado das tecnologias, nos aproximar. Ficou em evidência que, com o uso dos recursos tecnológicos, o indivíduo pode trocar experiências e dialogar em rede. A comunicação é espontânea e rica, e isso pode ser utilizado para dinamizar o ensino de inglês (LEFFA, 2006). Por isso, para que o professor de inglês possa se atualizar e aprender a utilizar esses aparatos a favor da aprendizagem de seus alunos do século XXI é importante que o profissional tenha acesso a cursos e formações continuadas específicos na área de ensino de língua inglesa e do uso de tecnologias digitais.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também defende que é preciso utilizar as TDICs em sala de aula, visando:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer

protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Tendo em vista que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossa vida como um todo, principalmente no período da pandemia de Covid-19, ditando algumas regras e dinâmicas do funcionamento de nossa vida em sociedade, de nossas formas de interação, de socialização e de comunicação, e principalmente, mudando a forma de ensinar e de aprender dentro e fora da escola. Por isso é tão latente e atual que os profissionais da educação repensem sua forma de utilizar as tecnologias em suas aulas para uma alfabetização que vai além da leitura das letras, mas em um processo que estimule uma leitura crítica, consciente e autônoma do uso das tecnologias que estão ao nosso redor e seu impacto na organização e nas relações sociais e econômicas do nosso contexto atual do século XXI para a solução de problemáticas da vida cotidiana. Essas e outras questões são defendidas na Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente pela autora Rojo.

## **2. A Pedagogia dos Multiletramentos para um ensino crítico**

Autora e professora brasileira do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Roxane Rojo tem se dedicado a questões relacionadas à educação linguística e defende a pedagogia dos Multiletramentos (termo criado por um grupo de professores nos EUA em 1996) como uma

saída para levar autonomia e criticidade ao aluno, em um movimento de aprendizagem em que ele é livre, independente, consciente e totalmente ativo no processo, situado em um mundo globalizado e tecnológico. Assim, nessa pedagogia, há a incorporação das diversas mídias, linguagens e culturas advindas das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TDICs) na escola.

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua [...] e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas (ROJO, 2012, p. 39).

A Pedagogia dos Multiletramentos é embasada no entendimento de que o aluno é um sujeito constituído histórico e culturalmente, em uma sociedade dialética e contraditória, e ultrapassa as definições de letramento e de letramentos múltiplos, uma vez que visa formar cidadãos ativos e aptos a analisarem de forma crítica acerca da multiplicidade dos canais de comunicação e das culturas que o cercam, ao invés de apenas focar em abordagens de ensino diversificadas, para que, assim, possam estar incluídos na esfera pública, seja no mercado de trabalho ou no âmbito pessoal.

Para compreender a hipermodalidade ou as hiperfúdiás, é preciso recorrer ao conceito de hibridismo cultural. [...] foram atribuídos aos objetos e signos funções e lugares específicos, classificações compartimentadas; viver na sociedade tida como culta requer saber onde buscar cada coisa. O que se observa na atualidade é o cruzamento dos interesses mercantis com os históricos, estéticos e comunicacionais (ROJO, 2012, p. 38).

A autora Rojo (2012), então, defende que a escola incorpore o chamado repertório de mundo do aluno, ou seja, sua bagagem de cultura local e visão de mundo que esse estudante leva para a sala de aula e todo o seu conhecimento prévio e singular deve ser colocado em diálogo com o que lhe é apresentado na mídia e na internet. Com isso, a escola não vai abandonar o seu patrimônio científico, mas enriquecê-lo, visando o futuro ao dialogar cultura local e globalização.

Rojo (2013) afirma que deve haver a inserção no cotidiano escolar de novas metodologias e abordagens que estimulem um aprendizado significativo para o aluno e que levem em conta os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2013, p. 8). Por isso, a autora defende que é de suma importância utilizar uma gama de variedades de linguagens e de discursos visando criar uma forte interação entre as linguagens para os alunos, com metodologias com interpretação de diferentes contextos e fontes, nos quais a gramática não é limitada ao estudo de sua norma padrão, mas utilizada como possibilidade de buscar novos

horizontes, e mostrando as mudanças nessas diversas modalidades, incluindo sons, músicas, vídeos, imagens, programas, mídias, jogos, e aparelhos e aparatos tecnológicos dos mais diversos (ROJO, 2013). Portanto,

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino (ROJO, 2012, p. 39).

Logo, visando promover o desenvolvimento social e humano de alunos e professores, em um mundo permeado por recursos multimidiáticos e de multiletramentos, a leitura de mundo deve articular modalidades diversas para além da escrita e que são influenciados pelas mudanças sociais e tecnológicas dos tempos atuais (ROJO, 2009). Portanto, no planejamento das atividades escolares é de suma relevância que se tenha a compreensão de que:

As práticas de letramento na hipermídia permitem aos jovens comparar experiências de vida, eventos e situações de diferentes pontos de vista: de sua sociedade de origem e da sociedade em que vivem. A bifocalidade não é desenvolvida exclusivamente por jovens migrantes em práticas de letramento na hipermídia, mas por todos, a partir do acesso a discursos de diferentes perspectivas (LIMA, 2013 p. 46).

Acerca dessa questão, a autora Zilberman defende uma utopia educacional no nosso país, visando “[...] à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos”, e que “[...] para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 22).

Seguindo esse pressuposto, o ensino de inglês por meio de leitura literária engloba todas essas habilidades, competências e funções da língua, e tende a ser potencializada se utilizadas com TDICs, como, por exemplo, por meio do uso de hipertextos, hipercontos, podcasts, textos coletivos, uso de vídeos, músicas, imagens animadas, blogs, wordclouds, infográficos, murais virtuais, jogos, Google Education, etc. No nosso dia a dia, podemos observar que a maioria das ferramentas são aplicativos que podem ser acessados de qualquer celular ou dispositivo móvel com acesso a Internet.

Fundamentando-se no materialismo histórico-dialético que busca interpretar a realidade a partir do pressuposto da mutabilidade do ser e da realidade, do movimento e da construção de novos conhecimentos por meio de questionamentos e análise das contradições da vida em sociedade, o leitor de língua estrangeira vai transpor as barreiras da sua própria cultura para vivenciar a realidade de culturas de outros países, primeiramente transpondo a barreira da língua para ter total entendimento dos escritos de outro idioma, e para tal é preciso ser fluente nesse idioma para melhor fazer a tradução das palavras tendo total

entendimento de seu significado, e com isso ele é competente comunicativamente.

Por outro lado não se pode menosprezar a cultura única e singular de cada aluno, cada um vive em seu universo rico, em comunidades cheias de histórias, de cultura própria que deve ser valorizada, desde um ponto turístico, até um prédio no centro da cidade, passando pelos nomes das ruas até chegar aos sobrenomes. Como a professora Selva Guimarães nos orienta em seu capítulo do livro sobre ensino da história local,

No trabalho pedagógico em sala de aula, um aspecto relevante e necessário hoje [...] é reconhecer e considerar, “na sociedade globalizada em que vivemos, o alto padrão de desenvolvimento das tecnologias. A televisão, o rádio, a internet, os jornais, - os meios de comunicação de massa em geral – e os meios de transportes redimensionaram os fluxos, as nossas relações de espaço e tempo, bem como as relações sociais (GUIMARÃES, 2012, p. 243).

Assim, acerca da globalização e seus impactos no ensino e da forma de ensinar, a autora Guimarães (2012) argumenta que:

[...] o local é uma janela para o mundo. Cabe a nós romper com as dicotomias, os didatismos que nos impõem segmentações, compartimentações como “primeiro se ensina isto e só depois aquilo”. O mundo está dentro das nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos de pessoas

de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais. O local e o global se mesclam, se articulam, se distanciam e se aproximam num movimento contínuo (GUIMARÃES, 2012, p. 244).

Atualmente o ensino de inglês enfrenta algumas limitações em escolas públicas, principalmente com o sucateamento dos materiais ou até mesmo a falta deles, bem como falta de equipamentos para uso das TDICs, pouca ou nenhuma formação continuada específica para sua área e pouca carga horária semanal para ensino de competências, habilidades, gramática, pronúncia e literatura, o que acaba desestimulando ou tornando aligeirado e escasso o ensino de leitura literária e de literatura em língua inglesa nas aulas das escolas.

O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país [...] recaem sobre o professor e sobre o sistema escolar as maiores cobranças, seja por os velhos problemas persistirem, de que resultam performances negativas em avaliações contínuas [...] seja por não saberem se posicionar perante os novos desafios, os que são colocados pelas mudanças tecnológicas e científicas, que seguidamente monopolizam as preferências dos jovens, e os que dizem respeito à situação vivida [...] (ZILBERMAN, 2008, p. 14-15).

A autora também clama que os professores de letras possam sair da posição de reprodutores de leituras sem formar os seus alunos, leitores de fato. Ela afirma que os professores estão buscando difundir a literatura com um novo projeto, estão se reinventando nos últimos anos, buscando formar leitores de fato

(ZILBERMAN, 2005, p. 27). Esses nossos textos e contextos contemporâneos, portanto, exigem do aluno e do professor novas habilidades de leitura, que vão muito além das noções de letramento e que agregam uma ampla compreensão das diversas semioses: verbal, sonora e visual. Com isso, houve o surgimento de novos gêneros da nossa realidade midiaticizada e tecnológica, combinando também diversos modos de significar e as TDICs possuem papel primordial nesse mundo de multiletramentos.

[...] falar da escrita literária no ciberespaço é falar de outras artes, outras linguagens, outros gêneros, que para aí convergem. Por conseguinte, repensar e modificar a maneira de ler o texto literário e propor atividades de leitura que levam a leitura literária em meio digital contribui para a vida social e cognitiva do sujeito, levando-o a desenvolver sua capacidade de crítica e argumentação, além de fazê-lo compreender o mundo em que vive e se sentir parte dele. (CARVALHO & HOLANDA, 2018, p. 180)

Por isso, é importante que a escola busque formas de se adaptar e tirar proveito de todas as nuances pedagógicas das TDICs visando se aproximar da realidade do aluno nativo digital, de suas coleções, e o auxiliar em um processo de inclusão digital para uma inclusão social, com formação humana e autônoma do leitor. Estudando sobre as TDICs, e não apenas com essas ferramentas, para que os alunos entendam a dimensão dessas tecnologias no impacto em nossa vida em sociedade e façam boas escolhas ao utilizá-las, de

forma autônoma, resolvendo problemas, como acontece na vida real, também em língua estrangeira inglês. A literatura tende a ser um bom veículo para auxiliar nesse domínio nos alfabetizandos, por sua nuance de promoção de diálogo, leitura de mundo e interacionismo entre os atores leitores, como afirmam Bakhtin, Freire e Vygotsky.

### **3. Dialogicidade, dialogismo e interacionismo para formação do leitor literário**

O filósofo russo Bakhtin (1895-1975), ao produzir obras sobre a cultura e as artes, fala da importância do dialogismo em um mundo polifônico, no qual há uma multiplicidade de vozes que precisam ter vez e que precisam ser ouvidas. Vozes essas que são encharcadas de crenças, valores e culturas que precisam ser aceitas e incluídas. De acordo com Bakhtin (1999) a compreensão é um fator primordial para a vida em sociedade como um todo. E, buscando compreender a enunciação do outro, preciso me orientar em sua direção e encontrar um lugar adequado dela no contexto correspondente (PIRES, 2010, p. 67), pois:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1999, p. 132).

Logo, “[...] o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que determina

essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 46). Assim, Bakhtin entende a palavra como algo em constante movimento, tal como as relações sociais, pessoais e a vida em sociedade em seu processo histórico que a constitui. Ele vê o indivíduo como um ser que é influenciado pelo meio e que também age sobre o mesmo, transformando o mundo ao seu redor ao mesmo tempo em que é transformado por ele. Assim, o dialogismo ocorre em produções que sejam culturais, verbais ou não verbais, populares ou elitistas. E entende que a linguagem é heterogênea, ou seja, o discurso de alguém é construído a partir do discurso de outrem, e que é o que já é dito sobre o qual qualquer discurso que seja é construído (PIRES, 2010).

[...] As comunicações verbais, portanto, sob a ótica dialógica bakhtiniana revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem que ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura (CARVALHO, 2019, p. 21).

Bakhtin afirma que um autor está sempre na relação dialógica com os outros e é nesse processo de polifonia que a sua voz é chamada a interagir com as outras muitas vozes que existem na sociedade a qual ele está inserido. E que, “[...] somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o homem no homem para outros ou para si mesmo”

(BAKHTIN, 2008, p. 292). Logo, acerca de nossa constituição enquanto seres de formação histórico-cultural, Bakhtin atenta para o fato de que, ao termos a dimensão da importância do diálogo e do entendimento dado a polifonia presente no mundo,

[...] no tocante à constituição de uma necessária experiência coletiva, seja por meio da narração ou da memória construída por nossos testemunhos e relatos, compreendemos que se narrar representa a materialização e o registro das nossas vivências sociais, leitores, educadores e escola devem entender que o homem precisa transitar por vários grupos na sociedade para construir essas experiências (CARVALHO, 2019, p. 17).

Por isso, trabalhar a leitura literária nas escolas é um processo que pode elucidar as múltiplas vozes presentes no nosso mundo polifônico, e é também é uma forma de prática social que promove o diálogo, e que permite aos alunos de fato se expressarem e falarem para que suas vozes sejam ouvidas. Vozes essas que muitas vezes são silenciadas em salas de aulas em práticas bancárias de educação. Porém, esse processo dialógico é um ponto chave que permite a compreensão da:

[...] importância das experiências sociais em sua pluralidade e variados matizes ideológicos, para constituirmos diálogos potentes na escola e para além dela. Para que professores e alunos não sejam vozes silenciadas no processo educativo, cabe-nos considerar o compartilhamento coletivo das vivências em suas singularidades, bem como a oportunidade de espaços dialógicos no âmbito da escola, os

quais façam circular experiências diversas e autorais (CARVALHO, 2019, p. 21).

Acerca da leitura de mundo, há na leitura de um texto o surgimento das contrapalavras nas quais, segundo Geraldi (2002), há a compreensão desse texto, a partir do encontro entre as palavras do texto e as contrapalavras do leitor. Ele cita Bakhtin ao afirmar que neste momento surge uma “faísca” que abre espaço para uma imprevisibilidade de saber quais contrapalavras emergirão, porque elas surgem de acordo com “[...] os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz.” Logo, “[...] um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos” (GERALDI, 2002, p. 5). Além disso,

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Nesse sentido, observamos também nas obras do legado de Paulo Freire uma defesa da construção do conhecimento com respeito pelo educando, na conquista da sua *autonomia* e na *dialogicidade* enquanto princípios metodológicos para uma sociedade mais

democrática, com consciência política e visão crítica. Ele afirma que “[...] a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2005, p. 91). Por isso, na pedagogia Freireana a prioridade na alfabetização é a prática, a vivência e a realidade do aluno em um processo dialógico, horizontal, reflexivo visando à democratização da educação enquanto um ato político da sociedade. São

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2005, p. 89).

O psicólogo russo Lev Vygotsky também defende que as ferramentas culturais e que o conhecimento produzido pela humanidade deve ser levado em conta na educação, pois o ser humano é entendido como um ser datado historicamente e geograficamente e é preciso respeitar a diversidade de seus contextos; e é no desenvolvimento com o outro (histórico-cultural) e em uma relação dialética que o indivíduo internaliza aqueles saberes, ou seja, o conhecimento acumulado pela humanidade e que vão fazer sentido para ele. E salienta que “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas

não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Vigotskii (2010) afirma que os signos internos e externos (ou seja, os instrumentos) refletem em transformações no desenvolvimento cognitivo do sujeito. No mínimo duas pessoas precisam estar envolvidas nessa troca e é nessa interação e novas experiências que há a geração de novos conhecimentos. A aprendizagem, portanto, seria uma experiência social mediada pela utilização de alguns instrumentos e signos, ou seja, algo que tem significado para o indivíduo, como a linguagem, seja ela falada ou escrita; então, a interação entre a linguagem e a ação torna a aprendizagem uma experiência de cunho social.

Nesse processo, portanto, o professor tem o papel de mediador da aprendizagem do aluno e precisa vê-lo de forma individualizada e utilizar estratégias que tornem o educando independente e estimulem o seu conhecimento potencial, criando, assim, uma zona de desenvolvimento proximal constantemente, de forma cíclica. Nesse sentido, o uso de ferramentas que a criança tem acesso, como mapas, livros, revistas, objetos culturais, obras de arte, jogos, aplicativos, TDICs, entre outros, também são mediadores da aprendizagem em ações pedagógicas planejadas pelo professor, que devem motivar o aluno e o faça se sentir pertencente a um grupo, pois o aluno não pode se sentir isolado ou solitário, a interação sócia é primordial para seu desenvolvimento, segundo o autor.

Seguindo a premissa de que o professor possui o papel de mediador do conhecimento, ele deve buscar

possibilitar a criação de ambientes de participação, colaboração e desafios constantes para os alunos, entendendo que é preciso olhar o fenômeno ou o objeto de conhecimento a partir de sua história, no seu contexto histórico, a partir de um movimento que é contraditório e, logo, dialético. Por isso, o uso de tecnologias pode auxiliar nesse processo, principalmente em atividades colaborativas e de troca de conhecimentos, experiências e ideias em rede, como por meio de fóruns, chats, redes sociais e aplicativos de mensagens, na qual a interação é espontânea e rica. Levando em consideração os preceitos de dialogicidade e de dialogismo, dando ao aluno a oportunidade de ser ouvido e de ter participação ativa no processo de aprendizagem de inglês e de leitura literária nessa língua estrangeira.

#### **4. Conclusão**

A função primordial da escola deve ser compartilhar os conhecimentos científicos de forma igualitária para acesso de todos os alunos, para chegar ao conhecimento abstrato, uma cultura humana mais elevada, formando consciências críticas para um tipo de sociedade em que não haja intolerância, desigualdades, fome e nem exclusão. Para deixar de ser uma escola calcada pela exclusão, que motiva a competição, a eliminação, o ensino por testagem e conteúdos decorados; e formação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado. Para deixar de ser um espaço da reprodução da sociedade de classes, a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado que manipula,

aliena, sem acesso a um conhecimento mais profundo dos conteúdos, sem reflexão ou visão crítica dos fatos históricos e políticos de sua realidade. Mostra-se essencial também, trabalhar com os alunos que o conceito de literatura é historicamente produzido, nem sempre o que é considerado literatura no presente era tido como literatura no passado, e trazer exemplos históricos para essa discussão com os alunos.

A literatura é um instrumento de humanização e de formação do sujeito que pode auxiliá-lo a promover uma transformação social. Sujeitos em formação precisam ter acesso a leituras de qualidade e em variedade para que façam suas próprias escolhas e montem suas “coleções”. A escola é a responsável por proporcionar ao aluno de condições econômicas menos privilegiadas o acesso a leituras, conteúdos, discussões, reflexões, obras de arte, clássicos do cinema, teatro, etc., aos quais não teriam acesso em outros locais a não ser no espaço escolar, pois muitas vezes as famílias não têm as ferramentas ou conhecimento para colocar esses alunos em contato com essa cultura mais abstrata e refinada da humanidade. Ela precisa, portanto, promover a todos um acesso igualitário aos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, valorizando também a cultura popular, as produções culturais locais, começando com o estímulo à leitura literária por meio da oralidade para o ensino infantil e trabalhando também outras linguagens, como rap, hip-hop, grafite, etc.

Então, cabe à escola e ao professor se adaptarem, se modernizarem e trazerem as discussões e situações problemas oriundos da realidade do aluno e de sua

comunidade local para a escola enquanto um espaço de promoção da educação, sempre discutindo atualidades e levando em consideração seus saberes populares e a legitimação da ecologia dos seus saberes, buscando promover no aluno uma visão crítica acerca de sua história, sua posição no mundo e na sociedade, e seu papel nela enquanto seu agente transformador, como defendido por Bakhtin, Freire, Rojo e Vygotsky.

Além disso, tendo em vista que aprender, enquanto algo subjetivo e íntimo tem na motivação - ato intrínseco do ser, como uma identificação pessoal e até mesmo um sentimento passional - e nas crenças dos alunos as peças principais que envolvem o processo de aprendizagem do sujeito. Sem motivação não há envolvimento, não há investigação, não há questionamento, não há reflexão, não há diálogo, e logo, não há aprendizado. Cabe ao professor e à escola, encontrarem formas de envolver o aluno e promover sua motivação no ato educativo, para um aprendizado significativo, verdadeiro e duradouro, sempre respeitando sua individualidade com um ensino humanizado, universal, inclusivo, ético e integrador, em um ambiente feliz e descontraído. Defendemos que as TDICs são boas ferramentas que atendem a essas demandas de forma eficaz.

Acreditamos que é importante o professor de inglês trabalhar em suas aulas a leitura literária de obras de língua inglesa, bem como analisar os fatos históricos e traços culturais dessas narrativas, sempre comparando com as datas históricas e manifestações culturais brasileiras, valorizando, assim, o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências e

visão de mundo e elucidando para eles que o mundo não se resume a sua cidade, e que eles precisam ter uma visão global da história, da cultura, da geopolítica, da sociologia, da antropologia de sua comunidade e de outros países; que aprender inglês é a chave para terem acesso a tudo isso em um movimento contra hegemônico, de autonomia, em sentido contrário a alienação. Isso vai aumentar o capital cultural dos alunos e seu conhecimento histórico sobre eles mesmos e sua cultura, além de ajudá-los a exercerem sua cidadania e terem ascensão social no futuro, e antes de tudo, poderão ter acesso a uma cultura abstrata e mais refinada, e se tornarão mais humanos e críticos.

Reiteramos que aprender sobre sua própria história e sobre a história da sua comunidade e de outras realidades sociais ajudará os alunos a se encontrarem no presente e vivenciarem um novo futuro. E para auxiliar nessa função da escola de instruir o leitor em formação, o ensino de literatura tende a ser uma ótima ferramenta, principalmente quando o ensino de leitura literária é intermediado pelo uso pedagógico de TDICs, uma vez que aproxima os conteúdos à linguagem dos alunos, motivando-os a conhecerem ainda mais sobre eles, de uma forma dinâmica e criativa.

Nesse sentido, trabalhar o uso de tecnologias educacionais no ensino de inglês, visando promover a leitura literária em língua inglesa, mostra-se como algo relevante uma vez que esses dispositivos estão presentes em nossas vidas e são ferramentas que podem auxiliar o trabalho pedagógico e a promoção de leitura literária, além de levar cultura e informação aos

alunos de forma crítica-reflexiva, entendendo o conhecimento como algo complexo e completo, ao invés de fragmentado. Com essas ferramentas, eles podem ter acesso à cultura e novas realidades e assim entenderem a condição humana de viver em diferentes comunidades e exercerem sua cidadania ao aprender a língua da globalização, ter acesso à informação, cultura, outros idiomas, e a uma realidade histórica e global, e o conhecimento em sua totalidade.

Portanto, tendo como base as concepções supracitadas, acreditamos que o uso das TDICs no ensino de inglês e de literatura, enquanto parte cultural dessa língua estrangeira, seja uma ferramenta que propicia aprendizagens e contribui para o desenvolvimento dos indivíduos, utilizada enquanto facilitadores no processo pedagógico. Entendemos que elas auxiliam a desenvolver diversas aprendizagens e linguagens, utilizando-se das suas possibilidades de multiletramentos como produção de imagens, sons, vídeos, programas, ou por meio de jogos eletrônicos, tendo como mediador o professor, e propiciando uma aprendizagem significativa, integradora, crítica-reflexiva, relacionando-a com a vida real e resolução de problemas da vida em sociedade.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de

Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2008. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BAKHTIN, Mikhail 2009. **Para uma filosofia do ato**. 2009. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Disponível em: <https://letrasuspdownload.wordpress.com/2009/09/20/livropara-uma-filosofia-do-ato/> i. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. MEC. Base Nacional Curricular - BNCC. 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 29/09/2019

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Em: **Vários escritos**. 5ª edição. Outro sobre Azul. Rio de Janeiro, p. 171-193, 2011.

CARVALHO, Letícia Queiroz de; & HOLANDA, Rogério Carvalho de Correio. O hiperconto, a escola e a formação do leitor literário. **Textura**, v. 20 n.43, maio/ago 2018.

CARVALHO, Letícia Queiroz de; & GOMES, Antônio Carlos. Narrativa e polifonia na escola: contribuições de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin nos processos de formação docente. In: SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO, Letícia Queiroz de (Orgs.). **Metodologias Alternativas no Ensino de Letras e Humanidades**. Vitória: 1.ed.- Instituto Federal do Espírito Santo, p. 11-27, 2019.

CHARTIER, Roger. Literatura e história. **Topoi**, Rio de Janeiro, nº 1, p. 197-216, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender** / organização Carla Viana Coscarelli. - 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e a Pedagogia Histórico Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. Nuances: estudos sobre educação, v. 24, n.1, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski** (3ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. O significado e o sentido. **Revista viver mente & cérebro**, n. 2 - Lev Semenovich Vygotski: uma educação dialética. São Paulo: Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo, 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004a.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. Em N. Duarte (Org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva

vigotskiana. Em M. E. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), **Psicologia História-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FINARDI, KYRIA Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro** no 66, p. 239-282, Florianópolis, jan/jun 2014

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens.** O estudo da história local e a construção de identidades – 13<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa, (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, p. 11, 36, 2006.

LIMA, Mariana Batista de. GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, p. 37-58, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires. SILVA, G. L. R. da. ROSSLER, J.H. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 3, p. 551-560. Setembro/Dezembro de 2016.

PESSOA, Jadir de Moraes. Literatura e Formação Humana. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 32, p. 179-196, set./dez. 2013.

PIRES, Vera Lúcia; Tamanini-Adames, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**. [on-line] Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/esi>. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. deBarros. Volume 6, Número 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 66–76. Acesso em 04 jul.2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 128p. 2009.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**/Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.].-São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (11ª ed.). São Paulo: Ícone, EDUSP, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem** (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **VIA ATLÂNTICA** Nº 14 DEZ/2008.

ZILBERMAN, Regina. As letras e seus profissionais. In: José Luís Jobim [et al.]. **Sentidos dos lugares** / org.. Rio de Janeiro: ABRAUC, p. 17-27, 2005.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Antônio Carlos Gomes**

antoniocarlos@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-Graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, além de responder pelo curso de Letras Português a Distância do Ifes/CEFOP.

### **Fernanda Pagungue Moraes**

fernandapagunguemoraes@gmail.com

Possui Licenciatura Plena e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Experiência em Iniciação Científica na área de História Antiga. Com pós-graduação Lato Sensu em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pela Faculdade Luso Capixaba. Especialização em Educação com ênfase nos Ensinos Fundamental II e Médio. Atualmente é docente na EEEFM Cândido Portinari e aluna do Mestrado

Profissional em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

**Jaqueline Maissiat**

jaqueline.maissiat@ifes.edu.br

Possui graduação em Pedagogia - Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007), Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Informática Educativa/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) em cooperação técnica, originária do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), onde atua, ainda, como Professora Permanente do Mestrado em Ensino de Humanidades, participa do Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas (TecPrática Cefor/Ifes) Núcleo de Estudos em Subjetivação, Tecnologia e Arte (Nesta/UFRGS). Membro da Associação Brasileira de Educação a Distância e da Sociedade Brasileira de Computação, tem experiência na área de Educação e Novas Tecnologias, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, educação superior, inovações, processo ensino e aprendizagem, mediação tecnológica, motivação, imagem.

## **Letícia Queiroz de Carvalho**

leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes – campus Vitória. Atuou vinte anos (1996-2016) como professora nos ensinos fundamental, médio e técnico nas redes privada e pública do ES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH – UFES). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES – Campus Vitória).

## **Marcela Lopes Mendonça Coelho**

marcelamedm@gmail.com

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996) e graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito

Santo (2002). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, área em que atua na rede pública de ensino do ES. É mestre em ensino de humanidades pelo PPGEH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória.

**Murilo Góes Martins**

murilo.goes@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016) e em Gastronomia pela Universidade Vila Velha (2018). É mestre em ensino de humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Integra o grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória). É ator profissional certificado pelo Ministério do Trabalho sob o registro 0000063/ES. Atualmente, leciona como professor de Língua Portuguesa no ensino médio da rede privada de ensino no Espírito Santo, além de colaborar como redator de projetos culturais e de desenvolver trabalhos de escrita dramática e de direção cênica.

## **Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro**

ruanna.junior.ribeiro@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Inglês pelo Centro Universitário São Camilo (2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Professora de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino do estado do Espírito Santo. É mestranda em ensino de humanidades, no PPGEH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória.

## **Soraya Ferreira Pompermayer**

sorayap41@gmail.com

Doutoranda em Educação (linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais) na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Mestre em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Vitória (IFES/campus Vitória) - ProfLetras (2016). Pós-graduada em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES (1989). Integra o grupo de pesquisas Núcleo de Estudos sobre Literatura e Ensino (IFES). Atuou na Secretaria de Educação / SEME - PMV/ES (Gerência de Formação/ Revitalização dos Espaços Escolares) de 1999 a 2001. Atua na docência há 30 anos, sendo que

possui experiência nos três níveis: fundamental, médio e superior. Tem experiência em EaD, trabalhou como tutora e formadora no curso de Letras EaD do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (IFES - campus Vitória). Atualmente, leciona Língua Portuguesa nas turmas de ensino médio na EEEFM Nea Salles Nunes Pereira, no bairro Maracanã, Cariacica/ES e nas turmas do ensino fundamental II, na EMEF Eber Louzada Zippinotti, localizada em Jardim da Penha, Vitória-ES.

[...] NESSE TRAJETO PERCORRIDO, CADA CAPÍTULO CONSTRÓI UM TRECHO, DANDO CONTINUIDADE A OUTRO, NO ENTANTO SE ENTRELAÇAM PELAS VOZES DE PAULO FREIRE E BAKHTIN, PRINCIPALMENTE, CONSTITUINDO AS PRÁTICAS DE PROFESSORES PESQUISADORES, EGRESSOS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM LETRAS E EM HUMANIDADES DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. A OBRA, EM SÍNTESE, DISCUTE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, QUE VAI ALÉM DE QUESTÕES DE ORDEM TEÓRICO-METODOLÓGICAS, REQUISITANDO POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROMOVAM UMA FORMAÇÃO DE LEITORES FUNCIONAL E EFETIVA, MELHORANDO NÃO APENAS OS ÍNDICES DE LEITURA, MAS A CONDIÇÃO DO INDIVÍDUO COMO CIDADÃO, COMO LEITOR DO MUNDO.

**ADRIANA PIN**  
DOUTORA EM LETRAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
Espírito Santo



ISBN 978-65-5869-364-2



9 786558 693642 >