

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ISMAEL MOREIRA JARDIM**

**O ENSINO DE LITERATURA EM ESCOLAS DA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE  
(RS): OS CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA METODOLÓGICA ADEQUADA**

**PORTO ALEGRE  
2017**

ISMAEL MOREIRA JARDIM

**O ENSINO DE LITERATURA EM ESCOLAS DA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE  
(RS): OS CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA METODOLÓGICA ADEQUADA**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito parcial para a conclusão do curso de  
Licenciatura em Letras.

Profa. Dra. Regina Zilberman  
Orientadora

PORTO ALEGRE  
2017

## AGRADECIMENTOS

Esta seção foi, simultaneamente, a primeira e a última que escrevi enquanto estava no processo de produção desta monografia. Reservo esse espaço para todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha história acadêmica e formaram o profissional que sou hoje.

Agradeço, primeiramente a universidade pelo ambiente adequado para meus estudos. Sou grato a cada membro do corpo docente que tive contato e à direção do curso de Letras por sempre se mostrarem o mais acessível possível aos alunos.

Em segundo lugar, agradeço a minha mãe, Elisabete de Lourdes Pacheco Moreira, por fazer de tudo para garantir uma boa educação e boas memórias da infância para seus filhos e todo o apoio ofertado a mim desde sempre. Lembro-me que, quando criança, sonhava em me tornar a pessoa que a senhora é. Espero estar indo no caminho certo. Muitíssimo obrigado por tudo!

Agradeço a minha irmã, Mabel Moreira Jardim, por me emprestar seu tempo quando alguma situação me deixava cabisbaixo. Estou muito orgulhoso da mulher que te tornaste.

Agradeço, também, ao meu amor, Igor Duarte, por todo o apoio desde as coisas mais simples até as mais complexas dessa vida a dois. Minha vida ganhou novos significados desde o dia que te vi, em 2014, sentado nos bancos em frente ao prédio de aulas da Letras na UFRGS. Agradeço por me aceitar como sou. Nutro um amor e orgulho inenarráveis por ti.

A todos os colegas e amigos que estiveram comigo desde 2012 dentro e fora das salas de aula da Letras. Todos estiveram comigo em momentos distintos da minha vida e foram mais importantes do que imaginam. Muito obrigado.

Dentre os docentes, agradeço a minha orientadora, professora doutora Regina Zilberman, não só pela orientação impecável, mas, principalmente, pelo incentivo a minha veia criativa. Seu conselho ao final da aula de Literatura Portuguesa II jamais foi esquecido e, desde então, procuro sempre manter essa veia criativa viva em cada trabalho acadêmico e profissional na minha vida. Obrigado pelos e-mails, revisões e conversas informais.

Quero dedicar um espaço dessa seção para agradecer as experiências que tive nas escolas públicas que tive minhas práticas de estágio, principalmente a Escola Estadual de Ensino Médio Rafaela Remião, onde trabalho atualmente. Agradeço por ter se tornado minha

inspiração para a produção dessa monografia e, também, ao seu corpo docente que, dentre alguns, foram meus professores no ensino médio e agora são meus colegas.

Agradeço a você que lerá esta monografia por dedicar-se a esse tema que necessita cada vez mais de atenção.

Por fim, agradeço a todos os demais envolvidos que colaboraram para minha formação.

Os meus mais sinceros agradecimentos!

Na medida, porém, em que fui me tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

**Paulo Freire**

## RESUMO

Este trabalho discute as metodologias mais usuais para o ensino de literatura nas escolas de periferia do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com o objetivo de questionar e esboçar práticas metodológicas mais adequadas para o ensino nesses tipos de escolas. Até então, temos o respaldo de documentos oficiais que regem a educação básica postulando elementos essenciais no ensino. Contudo, observamos que nenhum desses documentos, de fato, exemplifica ou informa como fazer. A partir de observações em sala de aula e práticas docentes, este trabalho emerge como um compilado das experiências do autor como professor de literatura no ensino médio. Assim, evidenciou-se que o ensino de literatura a partir de textos que contenham temas próximos das realidades dos jovens de periferia é mais efetivo do que o ensino a partir da historiografia da literatura. Nesse sentido, também observou-se que elaborar aulas a partir da pedagogia de projetos, contando com métodos avaliativos condizentes com as práticas adotadas, incentiva a participação dos alunos, potencializando eventos de letramento literário e percepção do ato de ler na formação de leitores no ensino médio.

**Palavras-chave:** Literatura; Metodologia; Ensino; Periferia.

## ABSTRACT

This paper discusses the most common methodologies for teaching literature in periphery schools of Porto Alegre city, Rio Grande do Sul's capital, with the aim of questioning and outlining more appropriate methodological practices for teaching in these types of schools. Until then, we have the support of official documents that govern the basic education by postulating the essential elements in teaching. However, we note that none of these documents, in fact, exemplify or inform how to do it. From classroom observations and teaching practices, this work emerges as a compilation of the author's experiences as a literature teacher in high school. Thus, it was evidenced that the teaching of literature from texts that contain themes that are close to the realities of the periphery youth is more effective than teaching from the historiography of literature. In this sense, it was also observed that elaborating lessons from the pedagogy of projects, with evaluation methods consistent with the adopted practices, encourages student participation, potentializing events of literary literacy and perception of the act of reading in the formation of readers in high school.

**Keywords:** Literature; Methodology; Teaching; Periphery.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 O PAPEL DA LEITURA E A METODOLOGIA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>12</b>
2.1 O papel da leitura na formação do leitor .....	12
2.2 O papel da literatura na formação do leitor .....	14
2.3 O ensino de literatura: expectativa & realidade .....	15
2.4 O que é ideal para alunos de escolas de periferia?.....	19
<b>3 A LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA .....</b>	<b>20</b>
3.1 Sobre a noção de reconhecimento a partir de objetos literários.....	20
3.2 Metodologia considerada adequada.....	21
3.2.1 Predileção pelos projetos.....	22
3.2.2 O tema na fruição estética .....	22
3.2.3 A escolha do texto.....	24
3.2.4 Prática da linguagem: produto final .....	25
3.2.5 Produção escrita .....	25
<b>4 OS PROCESSOS AVALIATIVOS.....</b>	<b>27</b>
4.1 A avaliação de produções textuais .....	29
4.2 Autoavaliação .....	30
<b>5 A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA .....</b>	<b>33</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>37</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>40</b>
ANEXOS .....	41

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de construção da leitura, desde os anos iniciais de ensino, cumpre a responsabilidade de contribuir, de modo significativo, para a formação social do aluno leitor, motivando-o a refletir e interpretar a sociedade e seu cotidiano, ao passo que aumenta e diversifica suas visões sobre o mundo. É por esse processo, também, que nos defrontamos com o texto literário que, além de suas outras funções, desempenha a tarefa de intensificar nossa visão de mundo e da nossa própria realidade através da literatura.

Antonio Candido (2002), em “A literatura e a formação do homem”, sublinha a tese de que a literatura executa o papel de confirmar a humanidade do ser humano, já que, por intermédio da ficção, atua na formação do sujeito tanto quanto a escola e a família, e possibilita experiências de compreensão acerca do mundo. Nesse sentido, podemos entender a leitura de literatura como o processo em que o ser humano leitor absorve humanidade e aplica-a na sua construção social.

Associar, desse modo, a literatura com práticas de sala de aula que contem com metodologia apropriada possibilita o desenvolvimento da apreciação estética por parte do aluno que busca no texto literário algo condizente com a sua realidade. Assim, ao pensar a literatura como uma ferramenta alinhada à leitura que, constantemente, transpõe partes da realidade para o contexto fictício da obra, permite novas experimentações do mundo real por parte do aluno que a lê e, de modo sintomático, repensa o seu contexto social.

Emerge, então, a pergunta: ao definir a literatura como uma ferramenta humanizadora do homem, seria possível alcançar e propiciar novas experiências do mundo para os alunos, que, por si só, já constituem um universo diversificado de personalidades, anseios e preocupações? De antemão, a resposta para essa pergunta é não. Na atual conjuntura da nossa sociedade, propiciar aos alunos experiências literárias que os arrebatem e os incumbam de repensar sua realidade mostra-se uma tarefa complicada. Se não existe harmonia entre homens e mulheres nos diferentes extratos sociais, esperar que haja dentro das aulas de literatura é uma utopia.

Para entender e decifrar essa heterogeneidade, é importante pensar nos contextos escolares que vigoram atualmente no nosso país: com as modificações, ao longo dos tempos, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a sua última alteração, configurada na atual lei Nº 9.394/96, que rege as bases da educação brasileira, crianças e

adolescentes passaram a ter acesso à educação, além de gratuita, o mais próximo possível de suas moradias. Estamos falando não só de uma campanha pela educação de jovens a nível nacional, mas também na abertura das portas da escola para os mais diversos tipos de pessoas – tornando a escola no primeiro lugar social e cultural a que o adolescente tem acesso na sua vida.

Simultaneamente ao aumento do número de jovens nas escolas, as instituições de ensino passaram a migrar para zonas mais periféricas das cidades, uma vez que precisavam se localizar em lugares mais próximos dos alunos. Tal situação colaborou para que uma expressiva quantidade de jovens ingressasse em um ensino básico de qualidade e perto da sua moradia, constituindo-se as primeiras escolas em zonas periféricas aos centros urbanos.

Para compreender melhor o que isso significa e o quanto esse movimento se tornaria significativo para as práticas de sala de aula, faz-se necessário estabelecer uma definição para o termo ‘periferia’.

O conceito de periferia, a grosso modo, foi pensado a partir de análises geográficas das cidades, as quais se caracterizavam por grandes concentrações de casas em lotes distantes dos centros. Essa situação foi a consequência da privação de classes sociais de menor aquisição econômica de condições básicas de urbanismo e inserção. Contudo, atualmente, se analisarmos apenas pelo ângulo geográfico, toda a construção que estiver à margem do centro da cidade pode ser considerado como periferia. Por exemplo, a cidade de Porto Alegre, localizada no estado do Rio Grande do Sul, possui diversas construções urbanas distantes do centro da capital composto por pessoas com grande poder aquisitivo. Logo, é necessário considerar outros fatores que definem o termo ‘periférico’ empregado aqui. Assim nos moldes daquilo que será necessário para análise nessa monografia, incluirei, ainda, no termo em questão, as poucas, ou por vezes, inexistentes, condições de assistência social e recursos para os moradores.

Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, em Porto Alegre, a população que ocupava zonas periféricas da cidade compreendia pouco mais de 25% dos residentes na cidade, sendo considerado de baixa renda todos cujos ganhos alcançavam até ½ salário mínimo (R\$510,00 no ano de 2010) per capita. É nessa condição de pouca assistência, baixo poder aquisitivo e grandes índices de violência que se encontram as periferias da capital do estado do Rio Grande do Sul. Podemos, agora, nos preocupar com a

seguinte questão: o que significa, para o ensino, lidar com esse tipo de aluno, oriundo da periferia?

Esse aluno dentro da sala de aula, ligado à parcela da população que vive em zonas periféricas da cidade, é condicionado às mesmas condições de ensino que os demais alunos de toda a rede educacional. Tal situação, via de regra, não está errada, mas leva-nos ao questionamento de que a educação, como instituição, está voltada a padronizar o ensino de modo a ignorar boa parte das manifestações culturais, mesmo que não o faça conscientemente. Infelizmente, o professor na sala de aula de escolas em zonas periféricas, na sua maioria, ainda espera pelo aluno ideal, o qual estará sempre disposto a aprender tudo aquilo que o professor julga ser necessário, em ensinamentos frequentemente descontextualizados e descontinuados, ou conforma-se que não haverá chances desses alunos se apropriarem dos conhecimentos científicos.

Ensinar um aluno numa escola de periferia deveria estar condicionado a uma metodologia adequada de ensino, pelo simples fato de não haver alunos padronizados na escola. Cabe então propor uma prática metodológica que leve o aluno a incorporar seu conhecimento empírico de mundo dentro do conhecimento científico necessário para que o jovem prossiga seu desenvolvimento de forma adequada.

No interior dessa situação, de novos tipos de alunos dentro da sala de aula e escolas com novas localizações que antes não existiam, encontramos as aulas de literatura. Advém daí a pergunta: como ensinar literatura para alunos nas escolas de periferia da cidade de Porto Alegre/RS?

Perrone-Moisés (2006), em “Literatura para todos”, inicia seu texto a partir da convicção de Roland Barthes sobre as aulas de literatura, as quais estavam fadadas a desaparecer, pois já dava como certo que estavam tornando-se algo “arcaico” e isso estaria, intimamente, ligado ao desprestígio de seu ensino. No Brasil, ao longo da história cultural da sociedade, a literatura se tornou nicho bloqueado por quem a elitiza, sendo ainda patrimônio e objeto de consumo de classes com poder aquisitivo mais elevado. Desse modo, acaba ignorando o restante da população que, muitas vezes, anseia por ter contato com esse nicho. Sergio Vaz apresenta uma das definições mais sensíveis para a situação apresentada anteriormente em seu livro “Literatura das ruas”:

A literatura é a dama triste que atravessa a rua sem olhar para os pedintes, famintos por conhecimento, que se amontoam nas calçadas frias da senzala moderna chamada periferia. Frequenta os casarões, bibliotecas inacessíveis

ao olho nu e prateleiras de livrarias que crianças não alcançam com os pés descalços (VAZ, 2011. p. 35).

Como dito, a literatura enquanto essa “dama triste” é o que condiciona as aulas da disciplina. Frequentemente, encontramos em sala de aula alunos desinteressados ou que assumem não gostar de ler, e isso deve-se a metodologias de trabalho inadequadas pelas quais foram submetidas ao longo de sua formação. Essa monografia trata de discutir essa questão e oferecer alternativas para tornar as aulas de literatura voltadas para o despertar do interesse do jovem de periferia.

Para isso, como ponto de partida, será necessário abordar mais a fundo as ideias e questionamentos levantados nessa introdução para, então, apresentação e discussão de uma proposta didática aplicada pelo autor em uma escola situada numa zona de periferia da cidade de Porto Alegre/RS.

## **2 O PAPEL DA LEITURA E A METODOLOGIA EM SALA DE AULA**

O presente capítulo revisa os pressupostos metodológicos do ensino de literatura, especificamente no que diz respeito à distinção entre o que é ideal metodologicamente e o que é adequado. Além disso, discute a relevância do ato de ler e do papel da leitura e da literatura na formação do leitor. As seções a seguir visam tornar claro o caminho desses processos na formação de leitores em aulas de literatura de escolas de periferia.

### **2.1 O papel da leitura na formação do leitor**

A leitura, na formação do indivíduo, é um fator essencial para o desenvolvimento social, aplicando-se desde o aprimoramento da linguagem, a expressão da emoção e sensibilidade até o exercício da criticidade e reflexão que, por sua vez, são importantes para o amadurecimento educacional do ser humano. É através da leitura que aperfeiçoamos nossa percepção de mundo, experiências e absorção de culturas sem, necessariamente, ter de visitar diferentes lugares do globo terrestre. Podemos perceber o papel decisivo no desenvolvimento criativo e cognitivo que a leitura possui, ao observar crianças tendo seus primeiros contatos com um livro. É natural que ela reproduza aquilo que leu à sua maneira, conforme avança na sua jornada como leitor.

Compõe esse processo de valorização da leitura uma ideologia que a coloca como objeto e finalidade (ZILBERMAN, 2009), partindo do desenvolvimento mais primordial, como o domínio da linguagem, até o aprimoramento de variadas leituras de mundo provenientes do prazer estético e cultural apreendido. Orlandi (2003) confere à leitura, em sua concepção mais genérica, a responsabilidade por produzir sentidos e explica que o ato de ler está presente tanto na produção escrita quanto na produção oral. Ou seja, face a um evento de manifestação de linguagem de qualquer natureza, é possível o ato de ler – e isso abarca desde a fala cotidiana dos jovens com seus amigos, mais informal por sua vez, até os textos sobre a poética, mais formais. Por sua vez, para a leitura mais adequada desses eventos cabe ao leitor recorrer a sua bagagem cultural, sua memória discursiva (FOUCAULT, 2002) ou seus conhecimentos prévios (FREIRE, 1991), os quais nada mais são do que a evocação de todas suas lembranças e saberes adquiridos para produção de sentido.

A leitura, segundo Zilberman (2009), se torna uma ferramenta de emancipação ainda na primeira infância:

Para a criança, que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute como possibilidade de emancipação. Os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis. (ZILBERMAN, 2009)

A leitura, então, individual ou coletivamente, se torna, segundo a autora, o primeiro passo na direção da liberdade e, concomitantemente, a assimilação dos valores da sociedade. Ela é essencial, desde a infância até a fase adulta, atuando de diferentes modos no desenvolvimento da maturidade, por proporcionar o acesso ao conhecimento, aprimorar o raciocínio e atualizar a memória discursiva, possibilitando níveis mais elevados de interpretação e desempenho na língua, garantindo a emancipação do indivíduo e, simultaneamente, tornando-o mais experiente dentro da sua realidade.

Existem aspectos sensoriais que os leitores alçam mão no momento da leitura, que, segundo Martins (1986), são o campo de atuação do ato de ler. São eles: sensorial, emocional e racional (p. 37). Esses três elementos se correlacionam durante o ato de ler, estão inter-relacionados, nas palavras da autora, uma vez que a leitura é um ato dinâmico; no nível do inconsciente, o leitor não percebe a ativação desses três elementos, mas apenas através deles é possível estabelecer um diálogo entre textos de diferentes esferas. Assim, podemos concluir que o ato de ler é um processo dinâmico e de cunho sensorial, emocional, neurofisiológico, cultural e social – somando e inter-relacionando esses campos para alcançar uma abordagem mais ampla.

A partir do momento que trazemos esses elementos do ato de ler ao nível do consciente, quando podemos monitorá-los, é possível analisá-los:

A transmissão racional e intelectual de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho todas as funções psíquicas superiores são processos mediadores e os signos constituem o meio básico para dominá-los e dirigi-los (VYGOTSKY. 2003)

Assim, na sala de aula, o professor é responsável pela interação desses elementos na prática de leitura. Observando a ação do professor, é possível fazer a análise consciente do campo de atuação do ato de ler, bem como facilitar as conexões necessárias para a produção

de sentidos na leitura individual, cuja produção é produto da interação entre as particularidades do leitor e da escrita do autor que culminam em interpretações subjetivas.

## **2.2 O papel da literatura na formação do leitor**

O ato de ler, enfim, é o processo de inter-relação de três níveis – sensorial, emocional e racional –, dentro de um campo social, cultural e econômico específico e individual. O responsável pela mediação na análise e reflexão desse processo é o professor, e o espaço físico onde esse processo ocorre a nível do consciente é a sala de aula. Essas definições encerram nossa discussão a respeito da importância da leitura no processo de formação do leitor e, ao mesmo tempo, preparam o terreno para ponderações, dessa vez, a respeito do papel da literatura no processo de formação do leitor. Em um primeiro momento, faz-se importante ressaltar que, apesar de haver uma separação entre leitura e literatura incidindo num mesmo processo (a formação do leitor), não significa, necessariamente, que uma análise exclua a outra, mas, sim, que ambas se completam e atuam juntas.

Dito isso, discorreremos sobre o papel da literatura no processo de formação do leitor. Se, por um lado, o ato de ler é responsável pelas conexões cognitivas no processo de formação de leitor, por outro, a literatura é responsável pela formação humana do leitor. Segundo Antonio Candido (2002), a literatura é incumbida de confirmar a humanidade do ser humano, e qualquer indivíduo pode acessá-la. Contudo, segundo os estudos de Cosson (2012), não basta apenas ensinar a ler para que o indivíduo tenha acesso a esse status humanizador. Além disso, é necessário que o leitor perceba as complexas relações e correlações existentes em um texto e, ainda segundo o autor, apenas o letramento literário é capaz de garantir isso, uma vez que apenas ensinar a ler não cumpre essa função humanizador. Além disso, é necessário que o leitor perceba as complexas relações e correlações existentes em um texto e, ainda segundo o autor, apenas o letramento literário é capaz de garantir isso, uma vez que apenas ensinar a ler não cumpre essa função.

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 palavra na narrativa e a palavra feita matéria na 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 (COSSON. 2012)

O que a literatura faz é trazer um arcabouço de informações e experiências de vida que agregam valor ao imaginário e intelecto do indivíduo, humanizando-o. Por conter esse valor tão incisivo sobre o desenvolvimento discursivo do indivíduo, a literatura, como lembra Cosson (2012. p. 17), deve possuir um lugar de prestígio dentro da escola e não se restringir à memorização ou ao ensino da leitura simples - o que, infelizmente, ainda é o caso de algumas escolas, onde as aulas de literatura se tornaram obsoletas e tendem a tão somente preencher as lacunas dos períodos de aulas dos alunos.

É importante ressaltar o papel transformador da literatura e o quanto ambos, ato de ler e letramento literário, são importantes no desenvolvimento do ser humano, principalmente na sua fase de escolarização, quando o estudante está exposto à reflexão e análise desses dois eixos no seu processo de formação de leitor. O ensino de literatura, bem como a formação e leitores, deve estar atrelado a práticas docentes adequadas e promotoras de apreciação estética daquilo que se lê. Além disso, ressalto a importância de alguns fatores que, por sua vez, podem ser decisivos na produção de alunos leitores críticos, discutidos ainda nesse capítulo.

### **2.3 O ensino de literatura: expectativa & realidade**

Discutimos questões de ordem técnica, daquilo que acontece dentro da mente do indivíduo, uma vez que estudamos, de modo consciente, os dois campos que influenciam a formação do leitor. Destaco a importância de eventos de letramento literário nesse processo, os quais são mais importantes quanto leituras simples dos textos, que, por sua vez, tendem a não auxiliar no desenvolvimento da, por exemplo, memória discursiva. É importante, nesse momento, focar na escola, na sala de aula e nas aulas de literatura.

Ao se tornar mediadora no processo de alfabetização, a escola tomou para si a responsabilidade de formar, a partir dos preceitos da sociedade, pessoas aptas para exercer sua cidadania de forma plena e consciente. Concomitantemente, evidencia-se que as práticas de ensino tendem a ser voltadas as atividades econômicas, não se emancipando dessas<sup>1</sup>. Logo, economia e ensino, remontando séculos mais distantes, ainda andam lado a lado na história da educação.

---

<sup>1</sup> ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

Nessa seção, vamos discutir aquilo que é o ensino de literatura na teoria (expectativa) e aquilo que é a escola na prática (realidade). Para alcançar uma visão mais verossímil da realidade escolar, algumas entrevistas foram feitas com alguns professores e professoras que lecionam aulas de literatura em escolas públicas<sup>2</sup>, uma vez esse é o alvo desse texto.

O ensino de literatura tem por função primordial atuar:

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...]. (BRASIL, 2006. p.52)

Os referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul, *Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2009. Vol. 1), ponderam sobre o ensino de leitura e leitura na sala de aula, afirmando:

Ao ter esses dois elementos como horizonte – a leitura como prática significativa e o desenvolvimento de atitude crítica diante do texto –, o desenvolvimento da leitura supõe o contato entre os educandos e uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. (RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). 2009, v. I. p. 56)

Por fim, de acordo com Freire (2013), a leitura de mundo se renova a cada vez que ocorre a leitura da palavra. E, em seus estudos, Cosson (2012), em *A Literatura e o Mundo*, escreve: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. As citações reproduzidas aqui servem como introdutórias para entender o que aula de literatura deveria ser. É sabido que, possivelmente, alguns desses estudiosos (salvo Paulo Freire) não figuraram na formação inicial dos professores e professoras que atualmente estão em sala de aula, o que pode colaborar para inadequação do ensino de literatura nas escolas públicas. Contudo, não é arriscado dizer que cada professor ou professora não tenha se perguntado sobre o modo como dar aula.

---

<sup>2</sup> Quanto ao uso das entrevistas nesse capítulo, é importante ressaltar que os nomes dos informantes foram alterados para preservar sua integridade.

Essa pergunta, geralmente, aparece após alguma frustração dentro da sala de aula, a qual, por sua vez, é fruto de uma aula truncada e com pouco engajamento da parte do aluno. Nesse momento em que o professor se questiona a respeito do modo como dar aula, está, muitas vezes, perguntando qual metodologia usar.

A partir disso, existem, com base nas entrevistas feitas com professores e professoras de uma escola pública do município de Porto Alegre/RS, dois caminhos a se seguir:

- (i) atualização em busca de novos métodos de dar aula por meio de cursos de pós-graduação;
- (ii) a manutenção na zona de conforto.

Frequentemente os que escolhem o primeiro caminho esbarram em teorias que podem ou não dar certo em sala de aula, mas, uma vez adaptadas, se tornam ferramentas de ensino que auxiliam o engajamento dos alunos. Em contrapartida, os que preferem a segunda opção, tendem a apresentar aulas repetitivas e desinteressantes para os alunos.

Foi o caso da informante A<sup>3</sup>, professora do turno noturno da escola há cerca de dezoito anos. Ela relatou que, quando se fez pela primeira vez essa pergunta (o que fazer para os alunos serem mais engajados nas minhas aulas?), concluiu que suas aulas eram completamente irrelevantes para os alunos e, por conta disso, não estava preocupada com o que eles absorvem ou não. O caso da informante A pode ser o caso de muitos profissionais da educação em exercício nas escolas públicas do estado.

Entretanto, uma outra professora (informante B<sup>4</sup>) da mesma escola e também do turno noturno, onde trabalha há cerca de sete anos, respondeu que, após uma frustração em sala de aula, buscou inteirar-se sobre o assunto para encontrar a melhor solução para resolver o problema de engajamento dos alunos durante suas aulas. Apesar de identificarmos duas profissionais que seguiram caminhos opostos no que diz respeito a sua metodologia em sala de aula, o que podemos considerar como uma aula de literatura ideal?

Primeiramente, é importante ressaltar que o professor é o responsável por mediar as relações entre leitor e cada texto dentro da sala de aula. Isso não significa que ele é o detentor absoluto da verdade e do conhecimento, mas, sim, um facilitador para se alcançar níveis de análise, reflexão e fruição mais elevados.

---

<sup>3</sup> A, Informante. **Entrevista I**. [jun. 2017]. Entrevistador: Ismael Moreira Jardim. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

<sup>4</sup> B, Informante. **Entrevista II**. [jun. 2017]. Entrevistador: Ismael Moreira Jardim. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta monografia.

Estando o professor consciente de sua função como mediador dentro da sala de aula, podemos esclarecer um conjunto de técnicas que servirão para o desenvolvimento de uma aula:

(i) a ativação do conhecimento prévio<sup>5</sup>: a interação entre texto e interlocutor é essencial na organização da linguagem. Essa organização é motivada pelas organizações sociais já estabelecidas previamente. Ativar essa informação antes de iniciar a leitura colabora para a absorção de informação e interpretação do que foi lido;

(ii) uso de texto nas atividades de sala de aula ou de casa<sup>6</sup>: leitura é interação entre sujeitos históricos. Possibilitar a leitura crítica de textos dentro e fora da sala de aula, não restringindo a leitura linear de mera decodificação, favorece a construção de significados e potencializa a interação entre interlocutor e texto; e

(iii) incentivar interpretações e revisões daquilo que se lê: ao passo que se avança na leitura, é importante que o aluno seja estimulado a sempre analisar aquilo que está lendo, buscando informações a respeito do contexto concreto no qual o texto se apoia.

Esses três pontos são iniciais, mas propiciam eventos de letramento literário expressivos suficientes para a formação de leitores em sala de aula. Contudo, devemos lembrar que esse processo não é apenas um trabalho que ocorre dentro da sala de aula. Elaborar atividades que produzam eventos de letramento fora da sala de aula também são fundamentais.

Contudo, como descreve Zilberman (2009):

Com a incumbência de ensinar a ler e a escrever, a escola tem interpretado essa tarefa de modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumento necessário e automatiza seu uso, [...]. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, [...]. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, [...], pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura. (ZILBERMAN. 2009. p. 30)

Assim, o mediador responsável pelo desenvolvimento de leitores letrados deve, primeiramente, sair da zona de conforto e da automatização do ensino da literatura, uma vez que o papel das aulas, a essas alturas, está totalmente voltado a um trabalho atencioso e

---

<sup>5</sup> BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

<sup>6</sup> SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012

criativo que, desse modo, se bem elaborado, cumpre a função em transformar aluno que lê em um leitor. Caso não cumpra, arrisca criar na criança ou jovem uma aversão pela leitura e a literatura, culminando em frases já ouvidas por mim em sala de aula: “eu não sei ler”; “não gosto de ler”; “odeio literatura”; ou “aulas de literatortura”.

## **2.4 O que é ideal para alunos de escolas de periferia?**

Nas frases típicas de alunos durante as aulas de literatura citadas antes, podemos perceber a relutância por parte dele em enxergar-se como leitor ou mesmo de cogitar a possibilidade de se tornar um leitor. Essa autopriveção do seu direito a de se tornar um leitor literariamente letrado não é apenas típica de alunos de escolas públicas, mas bastante comum em alunos de escolas de periferia com que tive contato nesses últimos anos. Tornou-se comum, a cada novo estágio obrigatório, a presença dessas falas em minhas aulas, tornando o trabalho com os alunos na formação das suas habilidades como leitores ligeiramente complicado em alguns momentos. Contudo, é importante lembrar que nenhuma sala de aula é ideal e não existe um método adequado para o ensino de literatura, uma vez que estamos lidando com a subjetividade do ser humano.

Por todo o estigma de ser um cidadão de periferia, oriundo das partes mais precárias das cidades, onde a violência é a ordem, e a pouca assistência social é comum, o aluno chega ao ensino médio frequentemente defasado no ensino, principalmente no que concerne o ato de ler. Durante alguns diálogos mais informais com os alunos, pude perceber a exaustão dos alunos nas aulas de literatura e língua portuguesa, pois elas não traziam nada de original, nada que não fosse regras, teorias e memorização. Foi possível, a partir dessas conversas, a elaboração de aulas que cada vez mais trouxessem a realidade deles para dentro da sala de aula.

A partir de uma reclamação feita por um aluno, a qual por sua vez comprova as teorias de Paulo Freire sobre a noção de domínio pertencimento de sua cultura, foi possível desenvolver eventos de letramento literário expressivos e conquistar o engajamento dos alunos nas aulas de literatura. Sendo assim, discutiremos brevemente essa noção de pertencimento e reconhecimento que se tornou o diferencial para a elaboração de uma metodologia mais adequada dentro das minhas aulas de literatura em, como já informado, uma escola de periferia do município de Porto Alegre/RS.

### **3 A LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA**

#### **3.1 Sobre a noção de reconhecimento a partir de objetos literários**

Esse capítulo parte da questão: para que ensinar literatura nas escolas públicas de ensino básico? Na introdução dessa monografia, percebemos, nos escritos de Roland Barthes apresentados por Perrone-Moisés (2006), que as aulas de literatura estão fadadas ao desaparecimento, muito disso em decorrência de práticas de ensino inadequadas ou desprestigiadas. No Brasil, culturalmente, observamos uma dificuldade no acesso à literatura por parte das classes menos favorecidas e, ao mesmo tempo, constatamos o desinteresse pela formação de hábitos de leitura por parte dos alunos do ensino básico. O que originou essa situação? Ou, em outras palavras, para que ensinar literatura para um grupo de alunos que não gostam de ler literatura?

O ensino de literatura é, independentemente da identificação dos períodos e movimentos literários, a apreensão de conhecimento sobre um objeto. No de Matemática, estudam-se os números e suas diversas fórmulas e medidas para aplicação no cotidiano. A Geografia, na sua produção de conhecimento mais elementar, informa ao aluno que a superfície da Terra é dividida em hemisférios, com características próprias em determinadas épocas do ano. Enfim, o conhecimento, de modo geral, está à disposição do indivíduo para garantir uma atuação crítica nos diferentes contextos da sua vida. O ensino de literatura deve, então, partir da análise de um objeto literário para produzir e reconhecer novas percepções desse mesmo objeto. Ao contrário da predileção por movimentos artísticos isolados e distantes da realidade do estudante.

Nossa hipótese é a de que cabe ao ensino de literatura voltar-se à produção de leitores críticos de sua realidade. Para isso acontecer de forma eficiente, o professor deve observar sua turma. É sabido que, quanto mais próximo da realidade do aluno as aulas estiverem, maiores são as chances de conquistar seu engajamento. A finalidade desse texto não é apontar erros, pois diferentes abordagens metodológicas apresentam resultados distintos. Contudo, em aulas de literatura de escolas de periferia existe uma inadequação nas práticas metodológicas que não cativam e tampouco engajam o estudante. Assim, a finalidade dessa monografia se torna a elaboração de caminhos mais adequados para o ensino de literatura nesse contexto escolar.

Nessas escolas, acompanhando o que ocorre no Brasil de modo geral, o estudo diacrônico que produz uma “história da literatura” costuma predominar nos planejamentos dos professores. Por consequência, acaba determinando um cânone, pois não é possível estudar todos os autores e obras; opta-se, desse modo, pelos mais representativos daquele movimento. Frequentemente, essa escolha mostra-se equivocada para os alunos de escolas de periferia dada a falta de identificação deles com o que está sendo ensinado. O resultado acaba sendo o desinteresse e aulas enfadonhas. O diferencial está em produzir no aluno desse tipo de escola o sentimento de reconhecimento ou identificação.

O reconhecimento é o processo pelo qual se conquista o aluno (de qualquer nível social). É por meio dele que se torna possível propor aulas que engajem alunos e professores a produzirem, juntos, conhecimentos que terão sentido para além da sala de aula. A identificação por parte do aluno com o que está sendo realizado em aula, torna-a atrativa e interessante, já que aquilo de fato possui aplicação prática em seu cotidiano. Assim, a análise crítica de um objeto se torna parte do conhecimento do aluno, pois, dentro da sua realidade, aquele objeto existe, ou seja, é uma verdade. Nesse sentido, procurar por objetos literários que são verdades nas diversas realidades dos alunos transforma as aulas em ferramentas que os auxiliam a desenvolver o prazer estético das obras literárias de diferentes autores, garantindo, assim, que desenvolvam o gosto pela leitura e a fruição estética oriunda dessa prática. O essencial dessa metodologia de ensino está em buscar contexto comuns do grupo de alunos e trazê-los para a sala de aula através da literatura – que, atualmente, tem representado mais fielmente a realidade de classes menos favorecidas.

Quando nos referimos a **objeto literário**, remetemo-nos a todo e qualquer objeto que pode se tornar estudo das aulas de literatura. A próxima seção tem por finalidade discutir sobre o uso de uma metodologia adequada para o ensino de literatura em escolas de periferia. Para fins de contextualização, os exemplos utilizados são oriundos dos meus planejamentos de aula da escola que leciono. Essa instituição pública de ensino localiza-se na Lomba do Pinheiro, bairro considerado como zona de periferia do município de Porto Alegre (RS).

### **3.2 Metodologia considerada adequada**

Como exposto anteriormente, a predileção por objetos mais próximos dos alunos produz um engajamento muito mais eficiente por parte deles na sala de aula. Nesse sentido,

pensar em temas que sejam familiares ao aluno facilita o trabalho e, concomitantemente, auxilia no seu desenvolvimento crítico, uma vez que se delega ao estudante a tarefa de ser um pesquisador da sua própria realidade. Assim, prossigamos nossa discussão com a apresentação de um conjunto metodológico testado em uma escola da rede pública de ensino, situada em uma zona considerada de periferia do município de Porto Alegre (RS). Não serão apresentados aqui os planejamentos de cada aula, mas será reservado para o capítulo seguinte o momento para um breve relato sobre a minha prática docente. A próxima seção, por sua vez, apresenta a estrutura adotada nas aulas.

### **3.2.1 Predileção pelos projetos**

Propor aos alunos que se envolvam em projetos coletivos de produção final, que podem ser a elaboração de textos em diversos segmentos e suportes, propicia experiências literárias ricas e diferentes do habitual (o que, muitas vezes, bloqueia o aluno nas aulas de literatura). Projetos de ensino são, de modo geral, um conjunto de atividades mediadas pelo professor, organizadas em torno de uma situação problema apresentada no início – geralmente vinculado ao tema proposto, cujo origem advém da realidade do próprio aluno. Resolver essa situação gera o um produto final, o qual abre espaço para manifestação de todo o conhecimento prévio e todo o conhecimento conquistado necessário na elaboração desse produto.

Trabalhar sobre a ótica da pedagogia de projetos<sup>7</sup> requer a escolha de um tema adequado e, sempre que possível, próximo da realidade do aluno. Assim, nos encaminhamos para um dos principais fatores: o tema (o qual também pode ser conhecido como objeto de estudo).

### **3.2.2 O tema na fruição estética**

Cosson (2012), em *A literatura e o Mundo*, escreve: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (p. 20). O que

---

<sup>7</sup> SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012

podemos compreender, então, é que toda a literatura, por si mesma, traz pressupostos de uma realidade que ainda se vive ou que já foi vivenciada.

Atualmente, há certa tendência à exacerbação da violência e da crueldade, incluindo descrições minuciosas e de algumas atrocidades, que pontuam, frequentemente, as narrativas literárias brasileiras. São relatos em contos, romances, fragmentos ou crônicas que acentuam essa relação próxima que vivemos atualmente, entre a violência e nós: a vulnerabilidade do ser humano diante de um assalto, atos de repúdio a outro ser humano por questões raciais, de gênero ou sexualidade, são algumas dentre tantas outras expressões de violência que a sociedade vivencia atualmente. Em escolas de periferia, é comum índices elevados de violências físicas ou psicológicas com ocorrência dentro e fora do ambiente escolar. Na escola em questão, foi possível perceber o quanto dessa situação afeta diretamente o cotidiano dos alunos e o quanto a violência influencia-os positiva ou negativamente no que tange à sua formação cidadã.

Nesse sentido, ao abordar esse tema nas aulas de literatura, era esperado um grande engajamento por parte dos alunos, por se tratar de um assunto comum a realidade deles e uma oportunidade de pesquisar e observar criticamente esse fenômeno. Com o auxílio de textos que confirmassem essa proximidade entre o tema e o estudante, o objetivo dessa abordagem estava na produção de “experiências literárias”. Tal experimentação é importante, dado que:

Só assim será possível experimentar a sensação do estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL. 2006. p. 55)

Contudo, a fruição estética não é somente atingida pelo viés do estranhamento, pois muitas vezes a familiarização ou identificação com a obra faz com que o leitor tenha prazer em seu consumo e consiga ampliar sua sensibilidade. Isto posto, a escolha da temática em foco propicia um amplo espaço de discussão em sala de aula e acarreta em uma produção final que oportuniza a expressão dos alunos sobre o tema na forma de criações autorais.

A proposta do projeto constituiu, pois, em apresentar e discutir a relação entre violência e literatura, tendo por finalidade buscar um posicionamento crítico do aluno a respeito do que vivemos atualmente, quando nos referimos à violência. Não apenas isso, mas também o quanto é possível compreender do mundo e, por consequência, de nós mesmos por meio de obras contemporâneas que apresentam essa realidade vivida.

### 3.2.3 A escolha do texto

Além de estabelecer a conexão com o dia-a-dia dos estudantes, quando falamos de um primeiro contato com a leitura e considerado tipo de aluno em questão, é interessante optar por textos contemporâneos, o que traz o universo da produção literária atual para dentro da sala de aula. Por vezes, de tanto se insistir na leitura de cânones para alunos ainda não letrados literariamente, acabamos por esquecer a produção atual de literatura, acarretando a desvalorização das aulas de literatura nessas escolas. Sobre a presença de textos contemporâneos na seleção de leitura de escola, Cosson (2012) afirma: “Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento” (p. 33).

A pluralidade de textos na aula de literatura:

[...] está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagens e nas teorias de leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola. Também favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade de qual ela faz parte. (COSSON, 2012, p.33)

Importante ressaltar, ainda, durante a seleção de textos, que se busque incluir alguma leitura estrangeira traduzida para o português. Acredito que isso enriquece o repertório dos alunos e foge do convencional. Para Cosson (2012), até pouco tempo atrás os professores não tinham dúvidas na hora de selecionar os textos a serem trabalhados na aula de literatura. Eles escolhiam o cânone, e a força da tradição sustentava essa escolha. Mais recentemente, contudo, verifica-se o esforço de abordar uma maior pluralidade de obras, autores e gêneros. Tal situação viabiliza novas conexões com a realidade do aluno e a leitura, mostrando que existe representatividade em obras que não são apenas do país.

### **3.2.4 Prática da linguagem: produto final**

Esse é o momento de amarração do projeto. Neste momento, encaminhamo-nos para o fechamento do projeto. Este produto final envolve a produção de algo a partir daquilo que foi estudado, que, por sua vez, possui uma ligação muito próxima a realidade do aluno. Vale lembrar, também, que a produção final é interessante para o aluno a partir do momento que essa ultrapasse os limites da sala de aula. Segundo os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009, p. 48), levar a produção do aluno para além de sala de aula é uma maneira de “tornar público o que ele sabe fazer”. Isso leva a compreensão da “relevância do aprendizado para além dos muros da escola; é a forma de habilitar à participação no mundo social”.

Para tanto, essa produção é essencial na metodologia aqui proposta, pois, desse modo, trabalhamos a capacidade cognitiva e crítica do aluno em quantos contextos forem possíveis. Mais adiante examinaremos essa questão.

### **3.2.5 Produção escrita**

Formar cidadãos conscientes de suas obrigações sociais, críticos e capazes de elaborar boas produções textuais são alguns dos objetivos da escola. É importante que ao longo do projeto se pense no que será alcançado enquanto produto final; assim, durante o processo de desbravamento do tema, é possível explorar o gênero textual que será empregado na produção final, bem como o suporte onde ele será vinculado. Devemos ter em mente, também, que a produção textual é uma construção e não algo que surge pronto e finalizado. É necessário observar os seguintes passos:

- I. Descoberta do gênero: esse é o momento que os alunos entrarão em contato com o gênero textual que, futuramente, fará parte da produção final do projeto. É relevante definir qual será o tipo de texto a ser estudado. Somente após essa definição, será possível a seleção de textos para leitura e o estudo da estrutura desse gênero textual. Sucede-a o período de análise do texto sob o viés do conteúdo e da organização. É importante que os alunos não sejam privados de conhecimento científico, portanto, o trabalho com gramática textual pode parecer inadequado, mas esse momento da aula

deve estar aliado a um propósito bem explícito e claro para o estudante. explícito e claro para o estudante.

- II. O tema, novamente, figura na produção final como o motivador para a escrita. É importante que o tema esteja de acordo com a realidade dos alunos para um primeiro evento de letramento literário eficaz.
- III. Agora, podemos partir para a escrita. Contudo, não basta apenas escrever, é necessário objetivar essa escrita: escrever para quê? Pode ser a primeira pergunta que o professor tenha que responder a um aluno quando propuser uma atividade escrita. Essa produção necessita ter um fim que agrade o aluno e o instigue a participar. Na escola pesquisada, por exemplo, evidenciou-se um grande interesse na divulgação dos textos em um blog e sua compilação em livro para ser arquivado na biblioteca da escola. O professor deve, em conversa com os alunos, definir qual será o melhor meio de vinculação para a produção.
- IV. É importante prever o espaço para leitura da produção dos alunos em sala de aula, bem como espaço para sua reescrita. Compreende-se que esses dois momentos são essenciais para o avanço cognitivo do estudante. Frequentemente esses momentos não ocorrem em sala de aula, o que acaba não finalizando o processo de formação de leitores e tampouco o processo de produção textual. É durante esse processo que os alunos se conscientizam do seu trabalho, o uso da língua e sua importância para a literatura.
- V. Por fim, após a escrita, leitura e reescrita, ocorre a publicação – como observado antes, só faz sentido produzir um texto se ele tiver uma finalidade concreta e definida para os alunos.

O processo de escrita de um texto é um trabalho minucioso e que merece atenção, bem como sua avaliação. Uma vez definido o caminho a ser trilhado no ensino de literatura em escolas públicas de periferia, apoiado num ensino voltado para a manifestação de eventos de letramento literário a partir do estudo de temas próximos dos alunos, temos de definir como deve ser sua avaliação. A seguir, será abordado a questão da avaliação a partir da minha experiência com o uso do tema e metodologia indicados nesse capítulo.

#### 4 OS PROCESSOS AVALIATIVOS

Foi proposto nesta monografia discutir o ensino de literatura para escolas de periferia, em especial, o ensino de alunos de nível médio. A discussão até aqui levantou as características de uma metodologia voltada para o ensino desses jovens, apresentando e analisando o quanto a prática que deveras acontece nos planejamentos das aulas de literatura se distancia daquilo que consideramos mais adequado. Evidenciamos, ao longo dos capítulos, o que consideramos ideal para ensinar literatura numa escola de periferia – a explicitação do método, por assim dizer. Cumpre agora pensar a avaliação desse aluno: como avaliá-lo?

Acredito ser esse um dos capítulos mais importantes desta monografia. De fato, diversas foram as vezes as quais eu, enquanto professor de literatura da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul e aluno do curso de Letras, deparei-me com os quase ilimitados modos de se avaliar o rendimento de um aluno. Sejam os mais ortodoxos ou os mais modernos, sempre me foi motivo de discussão encontrar a forma mais adequada para os alunos de modo geral e, conseqüentemente, sempre se mostrou uma árdua tarefa encontrar o método avaliativo mais apropriado para alunos de periferia.

A educação brasileira tem suas bases fixadas nos postulados de documentos oficiais, a saber: a já mencionada lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e, no Rio Grande do Sul, o Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL (ESTADO), 2009). Esses documentos apresentam caminhos a serem percorridos, a fim de projetar a socialização e apreensão de conhecimentos científicos por parte dos alunos. Contudo, o que se apresenta nesses textos, como vem sendo discutido, sofre de um descompasso entre a prática e a expectativa [é melhor: entre a expectativa e a prática. Alterar, se concordares com a sugestão]. Nesse sentido, é de esperar que as propostas de avaliação sigam o mesmo caminho difuso e conflituoso que as práticas de ensino dentro de sala de aula. Cereja (2005) aponta a falta de clareza nos documentos que regem a educação básica, os quais não especificam o que, de fato, deve ser usado e como deve ser usado durante as práticas de sala de aula.

Uma vez determinada que nossa metodologia, como explicitado no capítulo 2, volta-se para o estudo de objetos literários que, por sua vez, estão intimamente ligados à realidade do aluno, é de se esperar que a avaliação contribua para a metodologia. Contudo, o que se observa é uma expressiva quantidade de práticas avaliativas inadequadas, como, por exemplo, provas

que se limitam a memorização, tomando a frente nas escolas públicas, onde o ensino está focado mais na classificação e em processos excludentes do que em processos integradores. O discurso de avaliações mais integradoras faz parte daquilo que é considerado ideal. Todavia, encontrar aquilo que pode ser aplicado no processo avaliativo dos estudantes em contextos escolares de periferia é o que consideramos mais adequado.

Quando a avaliação é realizada alheia à aprendizagem, quem é avaliado acode ao momento da recepção como recurso de salvação. Quando a avaliação e a aprendizagem ocorrem simultaneamente, quem é avaliado produz, cria, discrimina, imagina, analisa, duvida, necessita constatar, erra e corrige, elabora respostas, formula perguntas quando surgem as dúvidas, pede ajuda, busca em outras fontes, avalia. Ou seja, põe em prática o conhecimento e sua capacidade de argumentar. Age de um modo consciente e responsável sobre a sua própria aprendizagem (ÁLVAREZ MENDEZ. 2002, p.65).

Uma avaliação que “faça sentido” para o aluno é o primeiro passo para chegar-se a algum resultado concreto e efetivo daquilo que se espera. A visão autoritária, por sua vez, nega e anula a vontade do aluno em aprender, excluindo aqueles que não conseguem atingir um nível mediano e classifica a turma a partir de um apanhado de conceitos e ideias descontextualizados. Uma situação que observo constantemente em conversas entre os professores é a justificativa para os processos avaliativos tradicionais serem empregados em sala de aula como um meio de castigo, logo atribuo a essa situação o nome “palmatória politicamente correta”: uma vez não sendo possível castigar fisicamente o aluno, aplica-se uma prova.

Constatamos que o ensino de literatura tornou-se um processo de memorização, visto que o aluno tem plena consciência de que, posteriormente, uma prova será aplicada para averiguação dos seus conhecimentos. Isto posto, podemos concluir que o resultado desse processo avaliativo classifica e divide os alunos entre bons e ruins. Além disso, essa prática avaliativa não agrega conhecimento de mundo e tampouco promove o conhecimento científico como uma ferramenta para a vida social do estudante.

A avaliação deve, antes de mais nada, ser o momento de diagnóstico de problemas para facilitar a adoção de medidas para corrigi-los. Não se trata de encontrar os alunos bons ou ruins. Contudo, é mais do que importante ter-se definido, logo no início do projeto, aquilo que se espera como produto final e, em função disso, produzir meios avaliativos condizentes com o resultado almejado. A premissa de uma avaliação não está em avaliar a qualidade do produto final, mas, sim, como o aluno chegou nesse resultado e, concomitantemente, observar

se ele conseguiu de acordo com processo apreender os conhecimentos necessários para sua produção. Um exemplo disso, ainda utilizando a proposta do capítulo 2 (a saber, o tema da violência), é o projeto almejar, como produto final, a produção de contos que serão publicados em um blog da turma. Nesse caso, faz-se importante ressaltar, em algum momento do processo, os elementos estruturais de um conto. Assim, uma boa avaliação buscaria diagnosticar se a turma conseguiu compreender, identificar e aplicar os elementos estruturais de um conto. Caberá ao professor a tarefa de acompanhar e observar os resultados para sanar possíveis problemas.

Por isso, as formas avaliativas propostas para os alunos devem ser de cunho processual e diagnóstica: o que importa, de fato, é o processo que levou o aluno ao produto final do que precisamente o produto final. Nesse processo, é possível corrigir falhas, reorientar o trabalho e projetar técnicas mais adequadas até levar o aluno à produção final. Assim, a avaliação se torna um processo contínuo dentro da sala de aula, em cada atividade e em cada momento o professor observa os alunos por produções parciais.

O maior motivo para a desmotivação do aluno em sala de aula está no medo de errar. Contudo, por um viés de uma avaliação diagnóstica e processual, esse medo é suprimido, uma vez que a partir de agora ele faz parte do processo de aprendizagem. O erro torna-se o caminho para diagnosticar possíveis dificuldades nos alunos e auxiliá-los a superar. Logo, no processo de desenvolvimento o erro não se torna mais um destino inexorável para se tornar uma ferramenta do processo de aprendizagem, pois, com base na sua análise, o professor poderá desenvolver ações que visem superar as dificuldades. A avaliação é uma via de duas mãos: ao mesmo tempo que diagnostica problemas a serem sanados, evidencia quais práticas, ações ou atividades propostas pelo professor deram certo e quais podem ser melhoradas – ter o registro desse processo, frequentemente, pode ser interessante para planejamentos futuros.

#### **4.1 A avaliação de produções textuais**

É necessário dar atenção à avaliação de produções textuais, pois, mesmo nas aulas de literatura, existem momentos de escrita significativos. Assim, propor produções textuais como produto final de um projeto deve estar apoiado em práticas avaliativas adequadas para a proposta. Avaliar textos não foge à regra daquilo que foi discutido nesse capítulo: deve-se observar com atenção as dificuldades que podem surgir durante a composição de textos.

O processo de avaliação das produções textuais dos alunos compõe-se de:

- I. Leitura do texto: a leitura é o primeiro momento de confronto com o texto, quando o aluno pode perceber o texto e suas interpretações pelos colegas. Logo, reservar um espaço na aula para que esse processo aconteça é condição *sine qua non* para garantir um processo avaliativo adequado. Durante esse processo, alguns alunos talvez não queiram ler em voz alta seus textos. O professor deve encorajá-los a expor oralmente seus textos, deixando-os confortáveis para fazê-lo no momento que se sentirem prontos. Por mais que o processo seja importante para o desenvolvimento dele, obrigar o aluno a ler pode ocasionar sua desmotivação.
- II. Reescrita: esse é o momento de reflexão com o texto. O aluno, após ter lido seu texto em voz alta para a turma, ouvir as opiniões dos colegas, encontra na reescrita o espaço para sua reflexão de caráter epilinguístico (de uso de língua) e metalinguístico (funcionamento da língua e do discurso) (GERALDI. 2003). Caso o aluno não tenha lido o texto em voz alta, caberá ao professor a tarefa de escrever suas interpretações a respeito do texto para garantir a reflexão do estudante no processo de reescrita.

Observar esses dois momentos é relevante para garantir que os alunos apresentem versões melhores de seus textos. Sugere-se a composição de um portfólio em que, ao final de cada produção textual, ele possa anexar todas as reescritas de determinado texto no intuito de observar sua progressão até o produto final. Novamente, temos a oportunidade de recuperar a necessidade de avaliar o processo e não só o resultado. Por razões burocráticas na carreira profissional de um professor do estado do Rio Grande do Sul, muitas vezes torna-se complicado manter um ritmo de avaliação de textos como o proposto aqui. Contudo, é interessante fazê-lo, uma vez que isso irá estimular o aluno a produzir mais e, uma vez aliado a um fim, ou seja, ao destino da produção dele, aumentará significativamente sua autoestima.

## **4.2 Autoavaliação**

“Ninguém melhor que o sujeito que aprende para conhecer o que realmente sabe” (ÁLVAREZ MÉNDEZ. 2002). A frase exemplifica a que, grosso modo, se resume a chamada autoavaliação. Ela é a ferramenta facilitadora para que próprio aluno se perceba dentro do projeto. É um espaço de diálogo entre o que foi apresentado e o que de fato foi apreendido,

além de ser o momento dedicado à elaboração e estratégias para potencializar o conhecimento científico recém adquirido; ou elaborar meios de sanar dificuldades não solucionadas; ou, ainda, fazer conexões que o aprofundarão no estudo de sua realidade.

A autoavaliação tem por função atuar como um instrumento metacognitivo, propiciando ao aluno observar seu desenvolvimento e colaborando com a autorregulação da aprendizagem. A metacognição é a atividade de autocontrole expressa nas ações dos indivíduos a qual pertence (HADJI, 2001). Por fim, a autoavaliação deve ter um espaço na sala de aula para sua elaboração. Embora tenha um caráter mais individual, a socialização dessa reflexão pode trazer à tona momentos de interligações e aproximação entre os alunos. Tais momentos, por sua vez, podem se tornar facilitadores tanto no que tangem o caráter social do aluno quanto ao desenvolvimento de estratégias coletivas para sanar dúvidas.

Assim, esse processo poderia ser composto pelos seguintes momentos:

- I. Criação de um modelo: é importante desenvolver esse quadro com os alunos para auxiliar na organização das informações. Todos os pressupostos do quadro podem ser discutidos com os alunos para se tornar algo particular da turma.
- II. Organização daquilo que o aluno domina: comumente, essa parte no quadro de autoavaliação é chamada de “aquilo que eu sei/aprendi” e consiste na descrição de tudo que foi discutido ao longo do projeto e o que o aluno sente segurança para afirmar que se apropriou. Esse é um dos momentos de melhor socialização de respostas, pois ocorre aqui a recuperação das atividades elaboradas e do modo como elas foram recebidas pelos alunos, quais as suas percepções. O professor pode encontrar nessas informações caminhos para as próximas atividades.
- III. Organização daquilo que o aluno ainda não domina e elaboração de estratégias de aprimoramento: constitui também um dos momentos mais importantes da autoavaliação, pois é o espaço que o aluno dispõe para apontar aquilo em que ainda sente dificuldades. Contudo, não basta apenas indicar aquilo que não ter dominado; cabe também traçar meios de sanar essa dificuldade. É importante ressaltar que o aluno elabore estratégias para solucionar essa dificuldade. Assim, o erro não se torna algo negativo, mas uma parte do processo de construção de conhecimento.
- IV. Socialização: a última parte do processo de autoavaliação não consiste em uma atividade escrita, mas oral. Nesse momento, como dito, os alunos podem encontrar outros colegas que compartilham da mesma dificuldade ou da mesma estratégia, quando parcerias para buscar o aprimoramento podem surgir.

A autoavaliação faz-se importante ao final de todo projeto por conter relação de autocontrole sobre o processo de aprendizagem e autocorreção.

A seguir, será abordado um breve relato da minha prática como professor de literatura em uma escola de periferia da rede estadual de ensino, localizada no município de Porto Alegre, no intuito de exemplificar o que discutimos até aqui.

## 5 A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA

Trabalhar a produção literária em língua portuguesa obriga o educador a resolver certos impasses no processo de planejamento de suas aulas, uma vez que o grupo de alunos se compõe de modo heterogêneo. Por conta dessa heterogenia, temos, em vários casos, alunos que não tiveram uma experiência de letramento vívida em sala de aula. Tal situação é ocasionada por planejamentos voltados para o ensino historiográfico da literatura (a partir das escolas literárias), o que não é um equívoco, mas não é ideal para o ensino de literatura em escolas de periferia.

Passar a considerar o conhecimento prévio e o contexto de vida ao qual está inserido o estudante é essencial na constituição de aulas de literatura mais atrativas, dado que ele percebe a importância daquilo que vive diariamente, tornando-o um pesquisador na sua zona de convívio. Ele passará a analisar seu cotidiano em busca de vivências que podem ser explicadas dentro da sala de aula. É oportuno ressaltar a importância do professor como mediador, e não como único detentor do conhecimento. Em outras palavras, é importante haver um diálogo entre o professor e o aluno, no qual ambos produzam, juntos, conhecimentos científicos.

Tento em vista os apontamentos feitos, previu-se um projeto que desenvolvesse uma análise da violência e sua representatividade em contos. A decisão em utilizar esse objeto literário se deu a partir da observação dos alunos e da realidade a qual eles estão inseridos. Logo, é importante que o professor tenha aulas introdutórias com os alunos. Aulas essas que visem quase que unicamente conhecer seus nomes, idades, origem e preferências.

Por opção minha, decidi que esse momento se daria na primeira aula a partir de uma conversa informal. Não foi solicitado a eles que escrevessem textos apresentando-se, visto que, sempre que possível, se faz necessário abrir um espaço de aproximação entre o aluno e o professor. Assim, uma rodada de conversa pode ser mais proveitosa do que a produção escrita sem nenhum preparo prévio.

O projeto, que mais tarde guiou a produção dessa monografia, foi pensado para os alunos do primeiro ano do ensino médio da escola localizada no bairro Lomba do Pinheiro, no município de Porto Alegre/RS. A partir do caderno *Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2009, Vol. 1), no que concerne a organização e produção de projetos, procuramos trabalhar com a violência a partir da sua representatividade na literatura.

Desse modo, ficou à disposição uma memória discursiva quase ilimitada de situações vivenciadas pelos alunos, uma vez que, independente da instância, o ser humano vê-se constantemente em confronto com diversas facetas da violência: privação da sua liberdade por facções criminosas, no caso de moradores de zonas de periferia; vítimas de *bullying* nas dependências das escolas; entre outras manifestações;

Dentro desse eixo-temático, deu-se a construção de conceitos-chaves para compreender o tema previsto. O projeto, então, abarcou uma grande discussão a respeito do modo como a sociedade, mas mais precisamente o adolescente de periferia, encara a violência atualmente e como a questão está representada na literatura. Conforme ocorriam as leituras dentro de sala de aula, uma nova discussão sobre o tema surgia, o que tornou as aulas de literatura cada vez mais interessantes para esses alunos.

O produto final desse projeto foi a produção de um conto que representasse algum tipo de violência. Esses contos, futuramente, seriam lidos em sala de aula, reescritos, publicados em um livro a ser arquivado da biblioteca da escola. Também haveria a publicação dos contos no blog criado pela turma. Pensar que a proposta deve supor um tema e uma produção final que agrade aos alunos de forma geral possibilita um real envolvimento no processo (DUARTE e JARDIM, 2016).

A produção escrita foi pensada para ser postada no blog da turma, uma vez que, segundo Rodrigues (2008):

Os blogs podem otimizar o trabalho do professor por ser um espaço dinâmico para, entre outras coisas, a argumentação. A leitura, o questionamento e a crítica. (...) O blog favorece a participação coletiva, formando autores, co-autores e leitores assíduos. (RODRIGUES, 2008. p. 84-85).

Assim, projetar um texto que será lido não só pelos alunos e pelo professor, mas por todos que tiverem acesso à internet, instiga o aluno na produção de texto, uma vez que se tem em mente que o interlocutor pode ser qualquer pessoa do mundo. Despertado esse sentimento no aluno, a produção textual eleva-se, pois seu texto circulará além dos muros da escola.

Após informar os alunos que nossa tarefa para finalizar o projeto seria a produção de um conto que envolvesse exemplos de violência, foi necessário separar uma aula para trabalhar a estrutura do gênero conto. O estudo da estrutura do conto foi essencial para que os alunos se apropriassem do conhecimento científico durante suas produções finais. Essa foi uma das aulas mais teóricas de todo o projeto, porém isso não foi motivo para eles perderem o

interesse. Todos os alunos estavam ansiosos para produzir seus contos e mostrá-los em aula, pois aquela era uma das poucas oportunidades onde eles tiveram a possibilidade de trazer suas realidades para discussão em aula.

Foi importante estudar a estrutura do gênero<sup>8</sup> com algum dos contos que já havíamos lido, pois facilita reconhecer as partes que os compõem a partir de um texto conhecido. Nesse sentido, a partir do conto *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe, procedeu-se ao estudo e análise da estrutura do conto. Esse texto e o conto *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca, foram os mais bem recebidos pelos alunos, talvez porque trata de situações que chamam a atenção deles. A partir desse ponto, os alunos estavam prontos para produzir seus próprios contos.

Nas aulas seguintes, tivemos as leituras das produções dos alunos e o momento de confronto com os textos a partir da opinião da turma. Os comentários levantados baseavam-se numa grade de qualidades que acordamos antes de começar as leituras. Foi interessante produzir essa grade em consonância com os alunos, pois, assim, eles se sentiram parte do processo como um todo, deixando para o professor a tarefa de verificar se o conto observava as características esperadas para esse tipo de produção.

A análise de qualidade do conteúdo, naquele momento, estava sendo compartilhada com os alunos em sala de aula. Logo após a leitura, os alunos, a partir do comentário dos colegas, reescreveram o conto e entregaram para o professor que seria responsável pelos ajustes finais antes da publicação no blog da turma e na confecção do livro. Por fim, com as reescritas finais em mãos, os estudantes acessaram o blog da turma e publicaram seus contos e, após confecção, o livro foi catalogado na biblioteca da escola.

---

<sup>8</sup> O esquema de organização das aulas estará disponível para consulta nos anexos dessa monografia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de literatura é um componente curricular importante para a formação do aluno, não apenas para a apreciação estética da ficção, mas, também, por propiciar a reflexão da sua realidade e de si mesmo. Afinal, a literatura possui inspiração direta na realidade da condição humana. Assim, é imprescindível sua leitura para o desenvolvimento da memória discursiva do leitor, o que se reflete na sua formação pessoal e, posteriormente, social.

Nesse sentido, é essencial entender que o trabalho com literatura nas escolas públicas de periferia deve ser feito com base no mundo dentro do qual o aluno está inserido. Desse modo, o estudante sente-se próximo daquilo que analisa a partir da leitura, tornando-se um pesquisador da sua própria situação. Compreendemos, contudo, que as escolas públicas de periferia ainda não apresentam uma metodologia adequada para o ensino de literatura, pois, frequentemente, os professores optam pelo ensino da periodização das escolas literárias.

É no sentido da apreciação estética que deve se dar o ensino de literatura nessas escolas. Ao professor cabe, então, propiciar o máximo possível de eventos de letramento literário dentro da sala de aula. Preferencialmente, esses momentos podem se estender para além dos muros da escola. Desse modo, o estudante estará gradativamente aprendendo não só a ler, mas a analisar sua realidade e sua condição enquanto cidadão na sociedade.

Em minhas experiências de escola pública, muitas foram as vezes que testemunhei professores comentando as dificuldades dos alunos e o quanto os estudantes estavam fadados ao fracasso em suas vidas. Muitos deles, segundo alguns professores, se “perderiam na vida”, indo para a criminalidade ou aceitando empregos temporários mal remunerados. Não deveria ser esse o pensamento de um professor sobre um aluno, visto que a escola ainda é um lugar de referência positiva para o jovem oriundo de zonas de periferia. E não só para o jovem, como para a família desse aluno. Sendo assim, nenhum professor deveria entrar em sala de aula com esse pensamento e tampouco transferi-lo para os alunos esse sentimento.

A função de professor do ensino básico, apesar do seu histórico de desvalorização por parte dos poderes públicos, é de suma importância para a melhoria da sociedade. É o profissional da educação o responsável pela formação de cidadãos que atuam de forma crítica na sociedade. É função do professor de literatura garantir que os alunos sejam expostos a práticas metodológicas adequadas para a manutenção e expansão das suas habilidades cognitivas

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

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

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características das Famílias e Domicílios - Resultados da Amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acessado em: 11 nov. 2017.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, I.; JARDIM, I. Reflexões sobre a unidade familiar: uma proposta didática sobre vidas secas. **Revista Bem Legal**. Porto Alegre, v. 6 n. 2 p. 369-375, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- GERALDI, J. W. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática 2003.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas, Editora Pontes, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, dec. 2006. ISSN 2237-1184. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologia**. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- RODRIGUES, C. **O blog como estratégia motivadora para o ensino e escrita na escola**. Dissertação de Mestrado. IEL, Unicamp. 2008.
- SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.
- VAZ, S. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## APÊNDICE A

Entrevista com uma professora do ensino público que consistia em responder a uma pergunta: **o que fazer para os alunos serem mais engajados nas aulas de literatura?**

Aulas de literatura são importante, eu te pergunto. Sim, são. Mas não para esses alunos que temos hoje dentro da sala de aula. É um ultraje que eu tenha que parar a aula milhares de vezes solicitando que eles façam silêncio porque eu quero ensiná-los para que eles sejam alguém na vida. Muitas vezes eu digo para eles que quem mais se prejudica são eles mesmos porque eu já tenho a vida ganha e logo mais estarei aposentada.

Quando eu era nova, recém ingressa no serviço público como professora, eu tinha muita vontade de ensinar e ajudar os alunos e eles respondiam positivamente a isso. Mas, com o tempo, as coisas ficaram diferentes e os alunos começaram a mudar o perfil. Foi aí que as coisas ficaram complicadas. O ensino de literatura, para mim, parte do pressuposto que os alunos têm que aprender sobre as escolas literárias antes de qualquer coisa. É assim que ele vai reconhecer um texto quando ler; é assim que ele irá entender o texto.

Com o tempo e essas mudanças na educação, eu acabei dando de ombros. Os alunos não querem aprender o que eu tenho para passar para eles e esses alunos da noite só vem para a aula para conversar e dormir. Então, eu digo que eles estão no último ano do ensino médio e, se eles não querem nada com nada, eu não vou correr atrás de aluno. Aí ficamos assim: eu encho o quadro e eles copiam fingindo que estão aprendendo e ponto. Quando surge um ou outro aluno interessado, eu dou algumas dicas de leitura. Mas eu, com o tempo de carreira que tenho, não sou obrigada a correr atrás de aluno desinteressado.

## APÊNDICE B

Entrevista com uma professora do ensino público que consistia em responder a uma pergunta: **o que fazer para os alunos serem mais engajados nas aulas de literatura?**

Bem, acredito que para os alunos se tornarem engajados é mais do que importe manter aulas atrativas. Isso é imprescindível, na verdade. Muitas vezes eu observava nas minhas que os alunos não tinham a menor vontade de estar nelas. E soma-se a isso o fato de dar aula para o turno da noite, onde os alunos chegam do trabalho cansados e pouco dispostos.

Após muita procura, encontrei um curso de especialização para a área de literatura. Bem sabemos que cursos de especialização na área da educação são pouquíssimos e é mais escasso ainda encontrar cursos de especialização especificamente para o ensino de literatura – a menos que você faça um mestrado ou doutorado na área, a busca por um curso de especialização que supra com as tuas necessidades será árdua e cansativa.

Quando encontrei esse curso, não medi esforços para me inscrever, pagar e concluir, pois sabia que seria importante para minhas aulas ter esse estudo complementar. Foi difícil pagar, principalmente porque salário de professor da educação básica não é um dos melhores, ainda mais nesse estado. Claro, se você passar em concurso público para o município de Porto Alegre, terá melhores condições financeira.

Depois de 9 meses de curso, tive uma nova visão de como dar aula e o que poderia dar certo para os meus alunos do noturno. Então, no primeiro dia de aula, logo após eu completar o curso de especialização, eu propus para os alunos que lêssemos textos em sala de aula, ao invés de pensar unicamente em estudar as literaturas pelas suas escolas literárias. Os alunos gostaram e começamos a ter aulas de literatura a partir da leitura dos livros. Discutíamos seu conteúdo e fazíamos uma prova no final. Claro, ainda tem alguns alunos que se recusam a ler livros como Machado de Assis em voz alta, mas logo eles lerão.

## ANEXOS

### DETALHAMENTO DAS AULAS

<b>Aula 1</b> Sugestão de projeto – Por que os escritores escrevem?	<p>Apresentação do projeto.</p> <p>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Por que os escritores escrevem? Como eles se inspiram para criar estórias e personagens?</p> <p>LEITURA: (Silenciosa) depoimentos sobre criação literária de Lygia Fagundes Telles e Luiz Ruffato publicados na coluna <i>Escritores e Manias</i> do blog de Michel Laub.</p> <p>COMPLEMENTAÇÃO DE LEITURA: (vídeo) discurso de Luiz Ruffato na cerimônia de abertura da Feira do Livro de Frankfurt em 2013.</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: Em grupos, discussão sobre os depoimentos e a relação deles com o que os alunos conhecem sobre criar literatura e por quê.</p>
<b>Aula 2</b> Leitura do primeiro conto – pesquisa sobre o autor.	<p>Apresentação do projeto.</p> <p>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Você conhece o autor? O que você espera do texto apenas lendo o título?</p> <p>LEITURA: (Silenciosa) <i>Passeio noturno</i>, Rubens Fonseca.</p> <p>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: perguntas sobre o enredo, personagens e opinião dos alunos.</p> <p>ESTUDO DO TEXTO: perguntas sobre as características do texto – gênero conto.</p> <p>PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO: criação de guias de perguntas para pesquisa.</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: pesquisa sobre o autor do conto para ser reportada para os colegas na próxima aula.</p>
<b>Aula 3</b> Leitura da parte II do conto da aula 1 –	<p>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Retomar a pesquisa que ficou como tema de casa – os alunos falam sobre o que descobriram sobre a vida e obra de Rubens Fonseca. <i>O que eles esperam da parte II do conto?</i></p>

<p>importância do narrador</p>	<p>LEITURA: (Silenciosa) <i>Passeio noturno (parte II)</i>, Rubens Fonseca.</p> <p>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: perguntas sobre o enredo, personagens e opinião dos alunos.</p> <p>ESTUDO DO TEXTO: perguntas sobre as características do narrador do texto – narrador personagem.</p> <p>PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO: discutir com um colega como a história ficaria diferente se fosse contada por um narrador onisciente, ou pela personagem feminina (Ângela), tanto do ponto de vista da escrita, como da interpretação.</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: passar um trecho do conto para a narração onisciente ou da personagem feminina. Mostrar a importância do narrador para o conto.</p>
<p><b>Aula 4</b></p> <p>Desenvolver a habilidade de reconhecer a perspectiva do narrador – Exercitar a habilidade de usar Foco Narrativo</p>	<p>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Retomar a discussão sobre narrador da última aula para abordar os diferentes tipos de narradores.</p> <p>LEITURA: (Silenciosa) <i>O Gato Preto</i>, Edgar Allan Poe</p> <p>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: perguntas sobre o enredo, personagens e opinião dos alunos.</p> <p>COMPLEMENTAÇÃO DE LEITURA: (vídeo) animação de <i>O Gato Preto</i>.</p> <p>ESTUDO DO TEXTO: o gênero Fantástico.</p> <p>PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO: convidar os alunos para fazerem uma representação do interrogatório <a href="#">policial</a> feito com o narrador. Os alunos no papel do narrador devem preparar suas respostas de acordo com sua compreensão do personagem.</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: Propor aos estudantes que reescrevam o conto sob a perspectiva de qualquer outro personagem.</p>
<p><b>Aula 5</b></p> <p>Leitura de conto – análise da atmosfera criada para o</p>	<p>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Perguntas sobre gostos pessoais relativos a assistir o pôr do sol. Se já fizeram, como foi, se gostam, se acham bonito, agradável etc. Leitura de uma pequena nota com biografia da autora.</p> <p>LEITURA: (silenciosa) <i>venha ver o pôr do sol</i>, Lygia Fagundes Telles.</p>

<p>desfecho – produção de outro final – a importância do desfecho</p>	<p><b>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO:</b> perguntas sobre o enredo, personagens e opinião dos alunos. (Eles já ouviram falar sobre crimes passionais?).</p> <p><b>ESTUDO DO TEXTO:</b> reler trechos em que é possível identificar alguns sinais de que o conto terminará de forma trágica para a personagem feminina, observar como a autora criou a atmosfera do conto (cemitério, diálogos, etc.)</p> <p><b>PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO:</b> Em grupos, os alunos discutem o desfecho do conto e pensam em um final diferente possível.</p> <p><b>PRODUÇÃO DE TEXTO:</b> Cada grupo escreve um novo final para o conto e compartilha com a turma, que terá tempo para falar o que achou da escolha do grupo. Mostrar a importância do desfecho para a obra.</p>
<p><b>Aula 6</b></p> <p>Retomada do que já foi lido – Reflexão sobre a conexão entre os contos lidos – Pensando temas relacionados – 1ª versão da produção final.</p>	<p>Retomar no início da aula a ideia do projeto e como será a produção final.</p> <p><b>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA:</b> Perguntas que façam os alunos pensarem a ligação temática dos contos (violência) e a conexão que esse tema tem com a vida da sociedade atual. Perguntas para levantar possíveis conhecimentos prévios sobre o autor ou obras de Luiz Ruffato. Pequena biografia do autor e da obra, explicando que o romance é apresentado em fragmentos.</p> <p><b>LEITURA:</b> Será feita uma dinâmica com a turma dividida em 5 grupos. Cada grupo receberá um fragmento da obra <i>Eles eram muitos cavalos</i>.</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO:</b> Os grupos irão compartilhar com a turma uma sintetização do fragmento lido. Juntos, os alunos irão destacar quais temas os fragmentos de Ruffato apresentam.</p>
<p><b>Aula 7</b></p> <p>Dinâmica de leitura de cada</p>	<p>Dinâmica de leitura dos contos: cada aluno lê o seu e ouve os comentários dos alunos e do professor para melhorar. É importante que o professor seja um intermediador e que faça com que os alunos se ajudem, não agindo de forma que pareça aos alunos que é “dono da</p>

<p>conto para aprimoramento.</p>	<p>verdade”. É claro que o professor deve auxiliar, mas pode tentar ajudar os alunos a chegarem ao ponto desejado, através de perguntas. Desta forma, a dinâmica aqui pensada, levará em torno de duas aulas para ser finalizada.</p> <p>Essa dinâmica pode ser diferente, dependendo do tempo que o professor tiver para o projeto. Por exemplo, os textos podem ser trocados entre os alunos em aula, ou em casa, podem ser lidos em pequenos grupos etc. Se o professor perceber que os alunos sentem vergonha de compartilhar seus textos, pois pode ser uma prática muito diferente para eles, o texto pode ser entregue digitado sem nome e lido por outra pessoa. Pode ser feita, também, uma grade de “correção” elaborada com todos que volte para o escritor do conto no final da dinâmica.</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: Os alunos que já tiverem o feedback dos colegas devem reescrever seu conto levando em conta os comentários gerados pelo compartilhamento de ideias entre o grande grupo. Os contos deverão ser entregues na aula 8.</p>
<p><b>Aula 8</b></p> <p>Dinâmica de leitura de cada conto para aprimoramento.</p>	<p>Continuação da dinâmica da aula 7.</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: igual a aula 7.</p>
<p><b>Aula 9</b></p> <p>Estudo e pequena pesquisa sobre o gênero (blog de contos e post de blog).</p>	<p><u>Aula no laboratório de informática.</u></p> <p>Entrega do conto escrito para professora.</p> <p>PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Perguntas sobre o quão familiarizados os alunos estão com blogs e com a confecção desses.</p> <p>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: As perguntas de interpretação serão feitas antes para que os alunos possam achar na internet as características principais de blogs de contos na internet.</p>

	<p>LEITURA: Os estudantes vão pesquisar na internet alguns blogs de contos e observar como eles estão organizados. Também é interessante que os alunos identifiquem o que faz com que eles sejam interessantes para o leitor.</p> <p>ESTUDO DO TEXTO: Após o professor retomar com eles que a produção final do projeto, o conto, será postado em um blog que será feito por eles, os alunos vão elencar o que mais os chamou a atenção nos blogs que eles visitaram e como eles acham que deve ser o blog da turma. Podem decidir as cores, as fontes, imagens, planos de fundo, título etc. que serão utilizados.</p>
<p><b>Aula 10</b></p> <p>Criação do blog - digitação e publicação dos contos – divulgação do produto final – Autoavaliação.</p>	<p><b>Aula no laboratório de informática.</b></p> <p>Os alunos receberão os contos de volta e irão para o laboratório digitá-los. Farão uma conta conjunta, com o auxílio do professor, e aplicarão no blog o que foi combinado na aula passada (cores, fontes, etc.). Cada aluno publica seu conto, podendo anexar imagens, fotos, gifs, vídeos e músicas conectados com seu conto para postar no blog, se achar interessante. Depois os alunos divulgam o blog da turma em suas redes sociais etc.</p> <p>Autoavaliação</p>