



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

Leitura literária e rede social: uma proposta de intervenção pedagógica

Tatiana Simões e Luna

Leitura literária e rede social: uma proposta de intervenção pedagógica

Tatiana Simões e Luna

UFPE/UFRPE

tsluna@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como propósito descrever e analisar uma proposta de mediação da leitura literária para uma turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, por meio da rede social *Facebook*, de um clássico brasileiro, a obra “*Marília de Dirceu*”, de Tomás Antônio Gonzaga. Tomando como base as mais recentes discussões no cenário acadêmico brasileiro acerca do ensino de literatura, a saber Cereja (2005), Cosson (2014), Martins (2005) e OCN (BRASIL, 2006), desenvolvemos uma sequência didática que toma o texto literário como objeto de ensino, leitura e pesquisa. Os resultados indicam que os estudantes se apropriaram da linguagem literária da obra, mobilizando-a na reconstrução de sua narrativa, e compreenderam seus aspectos temáticos, estéticos e expressivos.

Palavras-chaves: *Facebook*, letramento literário, sequência didática

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir y analizar una propuesta de mediación de la lectura literaria a una clase de primero año de escuela secundaria técnica integrada a través de la red social *Facebook*, un clásico brasileño, la obra “*Marília Dirceu*” por Tomás Antonio Gonzaga. Sobre la base de los debates más recientes en la literatura brasileña sobre la enseñanza ambiente académico, es decir, Cereja (2005), Cosson (2009), Martins (2005) y la OCN (BRASIL, 2006) desarrolló una secuencia de instrucción que lleva el texto literario como objeto de la educación, la lectura y investigación. Los resultados indican que los estudiantes se apropiaron del lenguaje de la obra literaria, la movilización de la reconstrucción de su narrativa, y comprendidos sus aspectos temáticos, estéticos y expresivos.

Palabras clave: Facebook, la alfabetización literaria, secuencia instruccional

1. Introdução

As avaliações do desempenho dos estudantes brasileiros na leitura e na escrita apresentam resultados bastante problemáticos, abaixo das capacidades mínimas estipuladas para a faixa de escolaridade em que eles se encontram. De acordo com o SAEB 2011 (Sistema de Avaliação da Educação Básica), pouco menos de 5% dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental atingem um nível de leitura adequado, referente às habilidades de compreender textos mais longos e complexos, de estabelecer analogias entre textos e contextos e de compreender obras da literatura clássica. Os dados do INAF 2011-2012 (Indicador de Alfabetismo Funcional) evidenciam a mesma realidade: apenas 26% da população brasileira em idade adulta (15 a 64 anos) é plenamente alfabetizada, isto é, consegue ler textos longos, distingue fato de opinião, realiza inferências, sínteses, analogias e estabelece relações entre as partes do texto. Observa-se que nenhum desses indicadores contempla com precisão a capacidade de ler criticamente, o que possivelmente traria índices ainda menores de pessoas com nível de leitura satisfatório.

No que diz respeito aos hábitos de leitura, Rojo (2009) traz alguns dados interessantes com base no Censo 2001 e no Inaf 2001. Segundo a autora, a maioria dos brasileiros possui dicionários, livros didáticos, infantis e religiosos, sendo a Bíblia e as obras sagradas as mais lidas, já o acesso às obras de ficção e de poemas continua restrito às classes privilegiadas. Por um lado, ela constata o sucesso das políticas públicas de distribuição de obras escolares, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático e sua versão PNLD-Dicionários) e do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escola, principalmente o programa *Literatura em minha casa*). Por outro, observa a eficácia das igrejas na divulgação de seus impressos, em detrimento das escolas que não conseguem exercer seu papel de agência do letramento e da cultura, haja vista o baixo percentual de pessoas que afirmam lerem obras literárias, especialmente poemas (apenas 20%), frequentarem museus, assistirem filmes e peças de teatros.

Tal quadro é bastante desolador para os que militam na área de educação, pois justamente as obras literárias, capazes de inquietar o leitor, de despertar o senso crítico e mobilizar uma compreensão ativa e responsiva, são as menos lidas. Isso só comprova a dificuldade assinalada pelo INAF e pelo SAEB com a leitura de textos mais longos e complexos, incluindo os clássicos, e com o estabelecimento de comparação de informações e de intertextualidade. Tais dados poderiam facilmente nos levar à conclusão clichê de que os jovens “não leem” ou “não gostam de ler literatura”. No entanto, sabemos que eles são assíduos frequentadores do mundo virtual e acessam quase diariamente suas páginas nas redes sociais, nas quais a semiose verbal é onipresente, logo leem e escrevem com frequência. Além disso, certos livros e séries literárias fazem enorme sucesso entre os adolescentes no país, como “Harry Potter”, “Crespúsculo”, “Dezesseis Luas”, “Jogos Vorazes”, “A Seleção”, “Instrumentos mortais”, entre outros. O romance “A culpa é das estrelas”, por exemplo, já vendeu mais de 1,5 milhão de exemplares desde seu lançamento em julho de 2012 no Brasil.

Diante desse paradoxo, interrogamo-nos: Por que os adolescentes pouco leem, ou melhor, pouco se interessam pelos clássicos normalmente abordados na escola? Por que não desenvolvem as habilidades de leitura esperadas ao final da educação básica? Em que medida a pedagogia da literatura está contribuindo para esse distanciamento entre os estudantes e a educação literária? Formulamos algumas hipóteses. A primeira é que os jovens preferem a leitura das obras contemporâneas em razão da mídia construída em torno dessa discursividade: as páginas nas redes sociais, as adaptações para o cinema e para seriados televisivos, as *fandoms* e *fanfictions* que alimentam a continuação da história. Outros elementos também são fortes motivadores desse tipo de leitura: a linguagem e as temáticas mais próximas do seu cotidiano, vinculadas ao mundo da fantasia, do sonho, da ilusão e da esfera do consumo/entretenimento. Em relação à educação literária, julgamos que é possível realizar uma mediação que torne os alunos mais ativos, participativos e interativos via a rede social *Facebook*¹, tendo em vista que eles já se sentem motivados a usá-la e têm familiaridade com esse ambiente.

De acordo com uma pesquisa exploratória realizada por Cereja (2005), através de entrevistas com professores e alunos de duas escolas públicas e duas escolas particulares paulistanas, os estudantes demonstram aversão às aulas expositivas e às avaliações tradicionais, através de provas ou fichas de leitura, e clamam por aulas mais dialógicas, participativas, em que haja debates e discussões sobre os textos lidos. A maioria deseja, a partir da literatura, “conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas” e “pensar sobre a nossa própria vida e nossa época” (CEREJA, 2005, p.38), isto é, quer reestabelecer o percurso de sentido do texto e associá-lo à sua realidade, como forma de conhecer o mundo e a si mesmo.

Com base nessas considerações, realizamos uma intervenção pedagógica que visava a aproximar o universo juvenil da leitura de um clássico, bem como minimizar o descompasso entre a escola contemporânea e o mundo digital, aproveitando o conhecimento que os adolescentes já possuem dos artefatos tecnológicos e das formas de “navegação” e interação em redes sociais. A turma escolhida foi o 1º do Ensino Médio Técnico Integrado em Química de 2013 do Instituto Federal de Educação de Pernambuco, a qual estava sob nossa responsabilidade enquanto docente de Língua Portuguesa da instituição. À revelia das polêmicas que a legitimação do cânone literário e sua adoção pelas escolas suscita, elencamos duas razões que justificam a nossa opção por trabalhar com a leitura de um clássico da literatura brasileira: a primeira, de ordem humanista, diz respeito à importância de o estudante, ao longo de sua formação, conhecer e compreender as obras que fazem parte do patrimônio artístico nacional, também constituindo em relação a elas um juízo de valor; a segunda, de teor pragmático, refere-se à necessidade de abordá-lo no Ensino Médio para atender às indicações de leituras do programa da escola, que reflete o cânone oficialmente estabelecido e contempla as exigências de exames

¹ Segundo o portal Uol Notícias (2014), o Facebook tem hoje 61,2 milhões de usuários no Brasil e, segundo o painel de audiência ComScore, a faixa etária de usuários que mais cresceu no país de 2012 para 2013 foi a de jovens entre 15 e 24 anos.

vestibulares. No caso, a obra “Marília de Dirceu”, de Tomás Antônio Gonzaga, é um marco da produção do período árcade (neoclássico) e encontra-se na lista de leituras recomendadas para o vestibular seriado da Universidade de Pernambuco².

Podemos ainda alegar uma terceira razão para a escolha de um clássico: as dificuldades de leitura que os alunos normalmente apresentam com esse tipo de obra, seja em razão da linguagem arcaica, do vocabulário culto e desconhecido, da própria organização da obra (especialmente quando apresentam enredo não linear e inovações formais e estilísticas), seja em razão da temática que versa sobre relações e acontecimentos distantes do contexto de recepção. Muitas vezes, os professores optam pelo trabalho com alguma adaptação para dirimir tais problemas, o que só aprofunda ainda mais o fosso existente entre o texto e o leitor.

Vários pesquisadores já denunciaram os problemas e os limites de se trabalhar os clássicos a partir de adaptações, como roteiros de análise, resumos, versões cinematográficas e teatrais, que, por vezes, deturpam o seu sentido original (CEREJA, 2005; COSSON, 2014; MARTINS, 2005). Um ensino extremamente conteudista, voltado para o reconhecimento do “enredo” e dos “elementos” centrais de uma obra, que não se ocupa das questões: Para que ensinar literatura? Que conhecimentos literários são fundamentais? Que tipo de estudante se quer formar? Acreditamos que o ensino da literatura deve estar comprometido com a formação do leitor, com a real interlocução possível apenas pela vivência de uma experiência literária concreta, pela leitura do texto.

“Marília de Dirceu” é a obra mais representativa do neoclassicismo no Brasil (séc. XVIII), o qual se desenvolveu sobretudo em Minas Gerais - na época, centro cultural e econômico do Brasil Colônia. Dividida em três partes, evoca a mitologia greco-latina e os ensinamentos horacianos, ao mesmo tempo em que anuncia o romantismo *porvir*. Considerada até hoje a mais popular lírica da literatura de língua portuguesa, “Marília de Dirceu” realiza o que diz Ítalo Calvino (1993, p.11) a respeito dos clássicos: “clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”. Este é o critério advogado por Cereja (2005) para a seleção das leituras literárias, para quem a escola deve privilegiar as obras canônicas que estabelecem diálogo com a contemporaneidade e que influenciaram (influenciam) várias gerações de leitores e escritores. Nesse sentido, é uma obra que merece ser lida, afinal, o poeta Manuel Bandeira assim a ela se referiu: “nenhum poema, a não ser Os Lusíadas, tem tido tão numerosas edições” (ALBUQUERQUE, 2010).

Apesar do aparente tradicionalismo nessa escolha, nossa proposta foge ao esquema prototípico das aulas de Literatura que prezam pela exposição da vida do

² Trata-se de um vestibular progressivo, que computa os resultados dos estudantes em exames prestados ao final de cada ano letivo do Ensino Médio, para conferir-lhe (ou não) o acesso à universidade.

autor, da sinopse da obra com ou sem o seu *spoiler* e da análise exaustiva de suas características, conteúdos posteriormente cobrados em provas, fichas de leitura ou debates. A sequência didática apoia-se na rede social *Facebook* para realizar tanto a mediação do contato com a obra, como a avaliação da experiência literária vivenciada pelos alunos. Os resultados de nosso estudo de caso indicam que as atividades propostas contribuíram com o letramento literário, pois favoreceram a fruição estética e propiciaram uma escrita contextualizada e com indícios de autoria.

A fim de mostrar o desenvolvimento dessa sequência didática, este trabalho organiza-se do seguinte modo: primeiro, discutimos as concepções que subjazem as propostas de uso das novas tecnologias da informação e da comunicação nas escolas; em seguida, fazemos uma breve reflexão sobre as características e vantagens pedagógicas das redes sociais e, de modo particular, do *Facebook*; depois, apresentamos as noções de letramento literário e os princípios da educação literária em que nos norteamos, em contraposição às práticas tradicionais de ensino da literatura; e, por fim, descrevemos e analisamos a proposta de intervenção pedagógica com base nas produções dos estudantes.

2. As novas TICs na Educação

A presença das tecnologias da informação e comunicação (doravante, TICs) nas salas de aulas e outros espaços educativos não é uma novidade do século vigente. Desde meados dos anos sessenta e setenta, com a popularização dos veículos de comunicação de massa, elas vêm sendo incorporadas à prática educativa e gerando acirrados debates entre pesquisadores e professores acerca de sua viabilidade, de sua função e principalmente da(s) concepção(ões) de educação que subjaz(em) o projeto político que a promove. Podemos destacar aqui três correntes de pensamento acerca do uso das TICs na educação: a que renega a sua validade didática sem ao menos discuti-la, a que a exalta e a coloca como elemento central no processo de ensino-aprendizagem e a que questiona e discute a pertinência de seu uso, em busca de uma aprendizagem de fato significativa.

A primeira corrente, que aqui denominamos de tradicional, está vinculada à pedagogia de caráter humanístico e enciclopédico, que visa sobretudo à transmissão de uma gama de conhecimentos aos alunos. O ensino está centrado na exposição de conteúdos: o professor é tido como detentor do saber, e o aluno passivo assimila os conhecimentos repassados, a fim de desenvolver suas aptidões pessoais. Ainda que os professores, por vezes, façam uso das novas TICs, limitam-se a projetar *slides* ou exibir vídeos. Os métodos usados para realizar a explanação não são tidos como relevantes no processo educativo, por isso, em geral, as aulas exigem recursos didáticos tradicionais (quadro, giz ou piloto, apagador, caderno e algum impresso) e seguem um esquema fixo: apresentação, exposição, exemplificação e aplicação em exercícios. Com um olhar crítico sob essa perspectiva, assinalamos seu caráter anacrônico, estático, tendo em vista que o aluno em um mundo cercado de informações prescinde do professor como fonte do conhecimento. Este deveria

exercer mais um papel de mediador da aprendizagem, de orientador de pesquisas, que aponta os caminhos mais viáveis para se atingir um objetivo e o ajuda na construção do conhecimento, tendo a tecnologia como aliada nesse processo.

A segunda corrente identifica-se com a pedagogia de cunho tecnicista, que valoriza os meios, as técnicas, em detrimento dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Essa pedagogia objetiva que os alunos adquiram determinados hábitos ou comportamentos pelo método da repetição e da imitação. Credita-se às novidades tecnológicas a capacidade de motivá-los e de instrumentalizá-los para adquirir as competências requeridas pelo mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o professor é mero instrutor que gerencia as situações didáticas já previstas e organizadas pelo planejamento escolar ou, muitas vezes, pelo próprio livro didático. Com base nessa crença de que os recursos tecnológicos por si só garantem a eficácia no ensino-aprendizagem, muitos programas governamentais no Brasil aderiram ao *marketing* dos telecursos voltados para a aceleração da escolaridade de alunos fora de faixa. Neles, o professor apenas apresenta as “videoaulas” e “aplica” as atividades propostas pelo material didático, tomando, portanto, os alunos como mero depositários de informações.

Tanto a pedagogia tradicional como a tecnicista se fundamentam na ideologia liberal, pois confiam à escola a função de preparar os indivíduos para exercer determinados papéis sociais (LIBÂNIO, 1990). Independentemente de suas condições, expectativas e projetos, eles devem assimilar e se adaptar aos valores existentes. É a ideologia que sustenta o letramento autônomo ou funcional (ROJO, 2009), segundo o qual a escola deve desenvolver as competências e habilidades linguístico-textual-discursivas dos alunos para que eles atendam às demandas sociais. O fracasso é um problema do indivíduo que não conseguiu se desenvolver, não soube aproveitar a oportunidade oferecida pela escola.

Uma das principais críticas à corrente pedagógica tecnicista é a de que ela não considera a heterogeneidade das realidades escolares e dos principais sujeitos envolvidos, professores e alunos. No que concerne ao ensino de língua materna, critica-se o fato de que a escola, ao abandonar a função precípua de ensinar a escrita, acabe também não dando conta das outras linguagens:

Se a escola já não vem fazendo um bom trabalho com a leitura da palavra escrita, como poderá ela fazer um trabalho objetivo e eficiente com as imagens da TV? Venho alertando os professores para a possibilidade muito concreta de surgir, nas nossas escolas, uma *sopa intersemiótica*, pulverizando a aprendizagem significativa e o domínio de quaisquer linguagens sociais. (SILVA, 2005 p.24, grifo do autor).

A terceira corrente reconhece a importância das novas TICs para a educação. Elas ampliam as possibilidades de trabalho, de leitura e pesquisa, na medida em que se caracterizam pela integração entre as diferentes mídias e semioses (imagem, áudio, texto verbal), pela velocidade do acesso e compartilhamento das informações, pela diversidade de *links* que ampliam o significado e pela possibilidade dada ao usuário de tornar-se coautor de textos e outros objetos culturais, replicando-os, repostando-os, remixando-os ou participando de uma atividade de construção

colaborativa. Porém, sabemos que o uso das TICs na escola nem sempre constitui um “jeito novo” de ensinar, voltado para o protagonismo do aluno na busca de soluções para os problemas, como supõe o pesquisador norte-americano TAPSCOTT (1999 apud Xavier, 2005, p.136), pois a tecnologia pode ser usada apenas como um novo “meio” ou “suporte” de textos: os professores, em vez de copiarem no quadro, apresentam *slides*, mas a condução da aula continua sendo expositiva e dedutiva, e os alunos, por sua vez, em vez de transcreverem das enciclopédias, “copiam” e “colam” informações de fontes diversas, mas continuam sem realizar uma pesquisa. Essa crítica também é feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.140):

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de melhor qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e memorização de informações.

Os adeptos da tendência neotecnicista conferem um “superpoder” à tecnologia, por julgarem que a inserção de novas técnicas muda as práticas de ensino-aprendizagem. De acordo com Xavier (2005, p.137), o pesquisador norte-americano Tapscott acredita que os estudantes com acesso ao mundo digital são mais dinâmicos, participativos e motivados a aprender, além de desenvolverem a autonomia, a independência, a responsabilidade social, o faro investigativo, o senso de contestação e a tolerância ao diferente, dentre outras características. Vê-se claramente a ideologia de fundo neoliberal que não reconhece as diferenças sociais entre os estudantes, nem as condições de ensino-aprendizagem, pois isso depende muito mais da condução que o professor ou o próprio aluno dão ao processo do que do meio em que ele se realiza. Mais utópico ainda é conceber que as TICs contribuam para a formação de pessoas mais solidárias, mais humanas. Afinal, na *internet* circulam discursos xenófobos, preconceituosos, etc., que em nada representam uma “tolerância ao diferente”. O acesso amplo e irrestrito à rede mundial de computadores só irá propiciar as vantagens elencadas se o professor realizar a mediação da aprendizagem com base em uma visão crítica, ética, dialógica e reflexiva. Se não, teremos um geração bastante informada, mas sem conhecimento, sem saber o que fazer com tais informações ou fazendo sob princípios antidemocráticos.

Acreditamos que a escola pode se beneficiar bastante do uso das novas TICs se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, como defendem Rojo (2013) e Signorini (2012). Para elas, cabe à escola optar por uma abordagem plural que contemple as diversas materialidades discursivas na esfera digital (*games*, animação, blogs, microcontos, poemas visuais, notícias, etc.), a construção colaborativa (as *fanfics*, os *remixes*, os *mashups*, os compartilhamentos, os *(fan)clips*, etc.), a integração entre a escrita e outras semioses (imagem, música, corpo, gesto, oralidade) e a diversidade de culturas (locais e globais; vernaculares e letradas; dominantes, valorizadas e populares, marginalizadas; produtos da cultura de massa). Ancorada nos princípios da formação ética, do espírito democrático e do desenvolvimento da criticidade, a escolar

pode realizar projetos de leitura e escrita que façam valer as vozes das minorias e das periferias, cujos sujeitos, dantes aliados dos impressos, agora têm maiores chances de acesso à cultura letrada e podem exercer, nos dizeres de Geraldi (2010), o direito à expressão.

Para Signorini (2012), os letramentos multi-hipermidiáticos trazem novas demandas para a escola, pois rompem com o caráter convencional dos letramentos de base escrita ou verbo-visual da mídia impressa. Constituem um conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pela uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade (mídia eletrônica + TIC = linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais). Ainda segundo a autora, o texto hipermodal abarca informações de natureza diversa, ultrapassando as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais e redimensionando as antigas práticas de letramento.

Acostumada a trabalhar com saberes, conteúdos e competências fixas, sistematizáveis e facilmente testadas em provas de verificação da aprendizagem, a escola tem agora o desafio de explorar práticas discursivas e gêneros que se transformam rapidamente, modificando também o mundo do trabalho, as relações sociais e as próprias formas de pensar e produzir conhecimento. No ensino de línguas, urge que o docente abandone o viés neotecnicista que reifica os gêneros a partir de determinados traços característicos e explore, de fato, as práticas de linguagem (GERALDI, 2010), a heterogeneidade discursiva, o funcionamento dos recursos linguísticos e o hibridismo entre gêneros, propiciando o acesso à multiplicidade de linguagens e de culturas que circulam nessa rede, ao mesmo tempo, invisível e legível, fugaz e durável.

Por isso, às tradicionais necessidades de dominar as convenções do sistema alfabético, de se apropriar dos fatores de textualidade e de mobilizar recursos expressivos na construção do dizer, associam-se outras necessidades. É preciso aprender a navegar na malha hipertextual, construindo um percurso de leitura coerente com os próprios propósitos e intuítos discursivos. É preciso ainda aprender a manipular os recursos e programas de produção textual disponíveis na rede, por exemplo, as ferramentas dos editores de texto.

A principal dessas necessidades nos parece ser a da exploração sistemática da mediação tecnológica de base computacional como condição para sua apropriação crítica, ou seja, como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento, e não apenas de dominação e controle do indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc. (SIGNORINI, 2012, p.282)

É justamente essa a “revolução” na passagem da “página” Web bidimensional

estática (Web 1.0) para o “portal” tridimensional em que se imbricam múltiplos espaços e planos (Web 2.0): o usuário deixa de ser mero espectador e consumidor passivo no espaço virtual e passa a ter a possibilidade de interagir de forma ativa, de produzir conteúdos no ciberespaço, mesmo sem ter conhecimentos aprofundados em informática. O ambiente da Web 2.0 é, pela natureza de sua própria constituição, democrático: apresenta um *design* acessível que permite aos usuários produzirem conteúdos livremente, seja de forma individual, seja de forma colaborativa, circularem informações, publicarem e (com)partilharem *blogs*, *wikis*, *podcasts*, vídeos, entre outras formas textuais e discursivas, o que corrobora com a construção social do conhecimento.

Trata-se de um modelo diferente do ensino transmissivo em que o professor é detentor do conhecimento, pois é papel do próprio estudante buscar sua autonomia no processo de aprendizagem. De acordo com Patrício e Gonçalves (2010, p.593),

As tecnologias Web permitem aos professores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam utilização de software social como ferramentas de trabalho de modo a flexibilizar os contextos de aprendizagem, individuais e cooperativos, a ensinar alunos a aprender no ciberespaço, a pensar, a cooperar, a partilhar e a construir o seu próprio conhecimento.

1.1 Redes sociais na Educação

Considerando que as novas TICs fazem parte da rotina dos jovens, em especial os *softwares* de interação, compartilhamento e colaboração social, é possível fazer uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa excluir as outras formas de ensino tradicionais, mas buscar novas estratégias que ampliam as possibilidades de participação colaborativa e flexibilizam o tempo educativo. Em estudo acerca da interação via um grupo no *Facebook*, como complemento ao ensino a distância realizado em plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), Zancanaro *et al* (2012) constataram que a interação por intermédio dessa rede “evidenciou-se como sendo um canal para ampliar o compartilhamento de conhecimento e discussão, com o objetivo de manter o contato e troca de informações durante e após o curso”. Os grupos permitem a troca privada de informações com pessoas selecionadas e o uso de várias ferramentas (fotos, comentários, postagens, bate-papo, documentos). Uma das vantagens dessa rede é que ela permite o controle do acesso às informações do usuário e dos grupos. A conclusão desse estudo é similar à de Patrício e Gonçalves (2010, p.598), para quem

o Facebook pode ser utilizado como um recurso/instrumento

pedagógico importante para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência colectiva.

Se, por um lado, estudos como o Zancanaro *et al* (2012) e de Patrício e Gonçalves (2010) mostram que o uso dessa rede parece proporcionar maior envolvimento dos estudantes e do próprio docente; por outro lado, sabe-se que ela também é causadora da distração e dispersão, tanto que em muitas instituições de ensino e até mesmo em ambientes de trabalho o acesso aos “softwares colaborativos” é bloqueado. Ao mesmo tempo em que eles permitem partilha de informações, alianças profissionais, ideológicas e construção de laços afetivos, também podem contribuir para o estabelecimento de relações menos sólidas e de interações mais fracas e superficiais características da sociedade “líquida” moderna. A diversidade de ferramentas e aplicações oferecidas pelo *Facebook* (inserção de fotografias, de textos e vídeos; opções curtir, comentar e compartilhar; envio de mensagens; sincronização de contatos; integração com outros aplicativos; jogos; envio de mensagens públicas e privadas; *feeds* de notícias, entre outros), de fato, podem conduzir o usuário a uma navegação imersiva sem objetivos ou coerência. Por isso, faz-se necessária a mediação docente explorando as redes sociais através do planejamento com critérios, ética e responsabilidade, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

2.0 Leitura literária e ensino de literatura

2.1 Perspectiva tradicional de ensino de literatura no Brasil

A educação literária voltada para o Ensino Médio³ no Brasil hoje é bastante criticada pelo seu caráter sobretudo historiográfico, focado na cronologia de autores, obras e movimentos, seguidos da apresentação de suas características. Também no Ensino Fundamental a abordagem dada aos textos literários é questionada atualmente, por relegar a segundo plano as suas especificidades ao tomá-lo como pretexto para o estudo de conhecimentos linguísticos ou ao realizar uma leitura superficial que o encara como qualquer outro texto “utilitário” e não reconhece sua natureza “literária”. Cosson (2014) chama atenção para a seleção literária dos livros didáticos e paradidáticos do Ensino Fundamental que recobrem predominantemente textos curtos, contemporâneos e lúdicos. Desse modo, os professores eximem-se do papel de problematizar a leitura literária, sonhando ao aluno a exploração dos textos

³ Corresponde aos três anos finais da educação básica brasileira.

mais complexos que fogem ao seu horizonte de expectativas, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

De acordo com Cereja (2005, p.76), no lugar dos textos, o aluno entra em contato com um “discurso didático sobre a literatura”. Não se trata do ensino da história da literatura propriamente dita, pois esta é transposta das obras de referência destinadas aos acadêmicos para a escola. Se antes eram os textos literários escolarizados de forma inadequada, agora é o gênero historiografia literária que é didatizado de forma redutora, simplificada e esquemática pelos manuais didáticos e pelo discurso docente em sala de aula (CEREJA, 2005). Pautados num ensino dedutivo-expositivo, os livros e as aulas apresentam os conteúdos da história da literatura de forma esquemática: principais fatos históricos do período; características do estilo de época em foco; breve biografia dos autores e análise dos textos/obras mais representativas da escola literária, acompanhadas de trechos de narrativas e/ou poemas que ilustram o aspecto ensinado.

Nessa perspectiva, a leitura enquanto de interlocução não se realiza, o aluno não tem voz, cabe a ele memorizar tais conteúdos e reproduzir o sentido das obras já legitimado pelo livro didático ou pelo professor, quando este não tem sua leitura inviabilizada pelo discurso da crítica ao qual deve ajustar a obra. A própria natureza fragmentária dos textos não permite que os alunos lançem a eles uma compreensão ativa resposiva, mas que se detenham a assimilar passivamente a explicação dada pelos agentes que supostamente detêm um saber para tal. Além dos problemas decorrentes de se explorar a linha do tempo de autores e obras que os alunos sequer, por vezes, chegaram a ler, o método dedutivo-expositivo levo-os a acumular um conjunto de conhecimentos sobre a literatura, e não a compreender as relações entre o texto, o movimento literário e o contexto histórico.

Segundo Martins (2005), as teorias literárias formalistas, estruturalistas e semioticistas prevalecem no ambiente escolar conduzindo a uma leitura imanentista da obra e de suas camadas. Ao lado dessas, podemos ainda elencar as abordagens de viés biográfico e moralizante. Tais modelos de leitura só reforçam alguns mitos em torno da literatura, dentre os quais o de que a literatura é difícil; de que ela é exemplo de boa linguagem (MARTINS, 2005); de que a análise literária acaba com o prazer de ler (COSSON, 2014); de que o escritor é um gênio inacessível, intraduzível e ininterpretável; de que a literatura serve para aprender conteúdos morais; e de que o sentido está no próprio texto ou na vida do autor.

Em contraponto a essa tendência historicista e determinística de abordagem da literatura e da leitura literária, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006) apresentam outra perspectiva para o ensino de literatura que reconhece a importância dessa área do conhecimento no cumprimento dos objetivos humanísticos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a saber: aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Sem se opor radicalmente à abordagem historiográfica, o documento assevera a urgência de se promover esforços para que o educando possa se letrar literariamente, apropriando-se

da literatura por meio de uma experiência com os textos e obras literárias. Algumas das vantagens do ensino tradicional apontadas pelas OCNEM é que ele traz uma seleção textual definida, legitimada pela tradição, que recobre um período extenso, permitindo ao docente se apoiar na crítica canônica e explorar características comuns a muitas obras. No entanto, essa coletânea elimina o regional, o contemporâneo e privilegia os textos não transgressores, cujo valor moral e estético está vinculado à ideologia oficial. A escola, ancorada nesse modelo, dissocia a leitura enquanto prazer do estudo da obra e de sua configuração estética, afastando o aluno da literatura.

2.2 Leitura e letramentos literários

Tomando a acepção de letramento como uso social que se faz da escrita (SOARES, 2001), podemos entender o letramento literário como o hábito cultural de leitura e produção de textos desse domínio, que normalmente ocorre (ou, pelo menos, inicia) com a mediação da família ou da escola. Mais apropriado é o uso do termo *letramentos literários*, pois não se leem, nem se escrevem, os gêneros da mesma maneira, ainda que sejam da mesma esfera. O ato de ler depende dos propósitos com que se lê, do veículo (impresso ou digital) e da própria natureza do material verbal. No caso da literatura, depende ainda do estilo do autor, da estética, do distanciamento entre o contexto de produção da obra e as condições de circulação e recepção.

Consideramos que letrar literariamente o aluno é mediar a compreensão dos textos literários, assim como a aprendizagem de conhecimentos sobre as estéticas, a teoria e a crítica literária relevantes para a apreciação desses textos. Nesse sentido, concordamos com Cosson (2014), para quem a educação literária deve estar comprometida com a formação do leitor de literatura e simultaneamente com o ensino-aprendizagem dos saberes sobre a literatura. O leitor crítico não só é aquele que frui a obra, mas também aquele que maneja conceitos da teoria, da crítica ou da historiografia literária para interpretar os textos. Entendemos que a fruição não se confunde com o prazer oriundo de uma leitura assistemática: é uma experiência que, por meio das palavras, educa os sentidos e nos auxilia na compreensão do homem, do mundo e de nós mesmos.

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 material 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 uma maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2014, p.17)

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode

até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014, p.27).

O sentido da obra, portanto, não está no leitor, no autor, ou na obra, mas no diálogo entre esses três elementos constitutivos da linguagem literária, que é determinada pelas convenções de leitura do momento em que a obra circula, pelas suas condições de produção e pelos outros discursos e vozes que reverberam no ato interpretativo. A leitura literária na escola precisa ser compreendida numa perspectiva inferencial (o leitor opera sobre os textos descobrindo o que está em suas entrelinhas), interlocutiva (o leitor tem a liberdade de se posicionar e socializar seus dizeres sobre a obra, questionando, confirmando ou se opondo aos seus valores culturais e estéticos) e discursiva (o leitor compreende como o texto/a obra são organizados de modo a promover determinados efeitos de sentido e lhe lança uma contrapalavra).

A escola tem um papel de suma relevância nas escolhas literárias, por isso, é função dela despertar no aluno o gosto pela literatura e contribuir com a construção de uma comunidade de leitores críticos e autônomos, leitores que, nos dizeres de Calvino (1993, p.13), reconhecem os “seus” clássicos e os leem por amor. Elencamos alguns princípios que colaboram com a promoção e o desenvolvimento da leitura literária e dos letramentos literários em sala de aula, pautados pelas reflexões das OCNEM (2006) e dos pesquisadores Cereja (2005), Cosson (2014) e Martins (2005):

- a) a centralidade e integralidade dos textos literários, para que o aluno possa experienciá-los e defrontar-se com as suas singularidades;
- b) a abertura para a escolhas literárias dos alunos, considerando, porém, que a seleção das obras precisa contribuir para a sua formação estética, à revelia da busca pelo prazer imediato;
- c) a valorização da fruição estética como atividade que envolve o despertar dos sentimentos e emoções a partir da compreensão/inteligibilidade do texto;
- d) a introdução de questões históricas e teóricas a partir dos textos;
- e) o trabalho com a metaleitura, pela qual o aluno aprenda a analisar e falar sobre a literatura;
- f) a dialogicidade entre textos antigos e modernos ou contemporâneos, priorizando no estudo da diacronia literária o que é relevante por seu significado e legado cultural para a sincronia;
- g) a intertextualidade entre obras do mesmo autor, de diferentes autores ou que abordem o mesmo tema;
- h) a promoção de leituras intersemióticas, isto é, do diálogo entre as obras literárias e demais obras artísticas, sejam do mesmo período ou não;
- i) a realização de diferentes dinâmicas de leitura – coletiva, individual, jograis, declamação/leitura de poemas (e outros textos) preferidos ou de própria autoria, contação de histórias, leituras dramáticas - e projetos - clube do livro, biblioteca da turma, entrevistas reais ou imaginárias com escritores, leitura no parque, na biblioteca, feiras literárias, visitas a feiras de livros, a bibliotecas e outros espaços culturais.
- j) a oportunidade de produção de gêneros literários, visando a ampliar a competência lexical e comunicativa dos alunos, a partir da apropriação dos modos de dizer e recursos expressivos dessa esfera discursiva;
- k) a contribuição da literatura para a construção da identidade linguística e nacional;
- l) a avaliação da leitura por meio de produções, em que o aluno reconstrua o

percurso da obra e assumam um papel de coautoria, tais como resumos, resenhas, paródias, júri-simulados, debates regrados, adaptações para vídeos (documentários ou reportagens sobre a obra, curtas de ficção), histórias em quadrinhos, esquetes ou peças teatrais.

- m) a seleção democrática de textos que contemplem o cânone oficial, as obras regionais e contemporâneas, e a adoção de uma concepção extensiva de literatura, aberta à diversidade e heterogeneidade de obras, autores, estilos e gêneros; mas que também leve em conta
- n) a distinção entre valor cultural e valor estético, afinal, ainda que algumas produções sejam de cabal importância para a cultura, como o rap, não possuem a mesma configuração estética que os poemas de Fernando Pessoa, por exemplo.

3.0 Uma proposta de leitura literária para o Ensino Médio

Sabemos que os currículos escolares exigem a leitura de clássicos da literatura brasileira, especialmente os recomendados pelos exames vestibulares, no entanto, a leitura “obrigatória” não implica a promoção de um contato efetivo dos alunos com os textos, pois em geral eles buscam materiais “simplificados”, facilmente “digeríveis”, como resumos e análises publicados na internet, adaptações teatrais ou cinematográficas, que oferecem, na verdade, um simulacro do original. Partindo do pressuposto de que a imersão dos jovens no universo de informação e conhecimento proporcionado pelas novas TICs só assevera a necessidade de ficcionalização e de interação com textos voltados para a humanização e sensibilidade, propomos desenvolver o letramento literário de nossos alunos através da mediação da leitura de um clássico nacional, a obra “Marília de Dirceu” de Tomás Antônio Gonzaga, pela rede social *Facebook*.

Nosso objetivo era que os alunos reconstruíssem o percurso de sentido da obra, criando perfis literários das personagens e fazendo uso do recurso “linha do tempo” do *Facebook* para demonstrar a sua progressão semântica. Ao mesmo tempo, também tínhamos o propósito de que eles apresentassem a sua leitura da obra com base nos conteúdos discutidos em sala de aula: a poética de Tomás Antônio Gonzaga, o movimento neoclássico, o arcadismo no Brasil, as relações entre a obra, a condição da colônia e o episódio da Inconfidência Mineira⁴. Afinal, “a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma” (COSSON, 2014, p.113). Tomamos o cuidado de explorar a metaleitura (estética, traços estilísticos, condições de produção) quando eles já haviam travado contato com o livro.

Como nos caberia, enquanto docente da turma, conduzir os alunos a superarem

⁴ Episódio do Brasil Colônia em que parte da elite local (entre eles, os escritores árcades do ciclo mineiro, como Tomás Antônio Gonzaga) tentou tomar o poder de Portugal e decretar a independência do Brasil.

suas dificuldades iniciais, reelaborando suas primeiras impressões e construindo novas interpretações, também participamos ativamente da atividade criando um perfil fictício do escritor Tomás Antônio Gonzaga. Acreditamos que a formação de uma comunidade de leitores só é possível quando os docentes se engajam, de fato, nas atividades de leitura, constituindo-se como uma referência de leitor para os alunos. Incentivamos o outro a assumir determinados hábitos quando também o cultivamos. A aula de literatura em que o docente assume a postura de apresentar o aparato teórico-crítico a respeito dos livros e cobrá-lo em avaliações carece do envolvimento com o outro, do despertar das paixões pelos livros e do encantamento proporcionado pela experiência literária. Assumindo o perfil fictício do escritor, permitimos uma interação mais síncrona e também nos submetemos às avaliações dos estudantes, que geralmente conhecem melhor os recursos das redes sociais do que nós.

O autor conhece todos os detalhes de seus personagens, determina-lhe os caracteres, as falas e pensamentos, cria sua história e adota em relação a eles uma posição valorativa. Tal olhar só lhe é possível porque concebe seus personagens como “entes” já acabados e a obra como um todo significativo provisoriamente finalizado (BAKHTIN, 2011). O poeta, nessa mesma diretriz, dá um acento valorativo ao eu lírico, modifica vocabulário, modos de dizer, tipo de métrica, de versificação, conferindo à sua lírica um acabamento específico. No entanto, nós, docente-autor fictício, não poderíamos ter um repertório verbal fechado expondo ao aluno uma leitura já pronta, mas mediar a produção de sentidos, de interpretações que emergia no contato com a obra e na interação com os demais alunos-leitores e leituras de especialistas no tema.

Nossa intervenção consiste em exercer uma função social bastante heterogênea, marcada pela construção internamente dialogizada de um sujeito que se sabe leitor, professor, usuário de rede social e, temporariamente, “intérprete teatral” de um renomado escritor. Sabendo-nos autores, somos o excedente de visão do eu lírico e das personagens, arquitetamos o universo lírico e estamos situados em determinado contexto de produção e circulação, porém nada sabemos do longevidade, quiçá da atemporalidade de nossos escritos, séculos após séculos, formando comunidades de leitores. Sabendo-nos docentes e leitores da obra, buscamos estabelecer uma interlocução que reconhecia as diversas leituras possíveis pela polissemia constitutiva dos textos literários, cujo sentido é reconstruído pela experiência de cada um. Sabendo-nos usuários da rede social, esclarecemos a distinção entre nossos reais perfis na rede social e os perfis fictícios criados com fins didáticos.

A atividade durou cerca de quinze dias e foi realizada extraclasse, dado que nem a escola possuía condições tecnológicas suficientes, nem o tempo pedagógico da disciplina, apenas quatro horas-semanais para o ensino de um extenso programa de língua e literatura, permitia a realização de um trabalho de leitura extensivo e de cunho indutivo em sala. Como a maior parte dos alunos possuía dispositivo eletrônico com acesso à internet em casa, o trabalho foi possível. A turma tinha quarenta alunos, que foram divididos em grupos de cinco em média, conforme as personagens do livro: Dirceu, Marília, Glauceste Satúrnio, Laura, Eros, Vênus, Luís Antônio Barbacena e Deuses da Mitologia. Cada grupo tinha a função de construir o perfil literário de sua

personagem, interagir com as demais e participar do “grupo” homônimo do livro “Marília de Dirceu”, administrado por nós, ou melhor, pelo perfil fictício do escritor, tanto respondendo às perguntas colocadas acerca do livro, quanto modificando seu próprio perfil, caso necessário, em conformidade com a progressão da obra.

“Marília de Dirceu” (1792) é uma coletânea de poemas (ou liras, como são chamadas no livro), inspirada no romance do escritor com Maria Doroteia Joaquina de Seixas. Em homenagem à sua amada, intitula a obra com os seus pseudônimos árcades⁵, Marília e Dirceu. No entanto, o livro poderia se chamar “Dirceu de Marília”, pois é sempre a voz de Dirceu que ecoa nos versos. E é o eu lírico quem parece absorto em pensamento e amor pela noiva, no entanto, a ideologia machista hegemônica no período não permitiria que o autor, Gonzaga, se colocasse em posse de uma mulher. A edição que adotamos divide os poemas em três partes (GONZAGA, 2012), mas podemos reconhecer nela dois movimentos discursivos distintos.

No primeiro, anterior à prisão do escritor, o eu lírico Dirceu discorre sobre a iniciação amorosa, o namoro, os encantos de Marília, as suas qualidades, os sonhos de uma família, a defesa da tradição e da propriedade, sempre numa postura patriarcal. O estilo segue as convenções árcades: bucolismo, pastoralismo, mitologia clássica, simplicidade na linguagem, racionalismo, verossimilhança, equilíbrio, harmonia, consciência da fugacidade do tempo e defesa do *carpe diem*. O segundo, que corresponde às segunda e terceira partes do livro, é classificado como pré-romântico. Subjetivismo, saudosismo, tom confessional, sentimentalismo, solidão, pessimismo, medo da morte e do futuro rompem com as convenções neoclássicas e prenunciam o romantismo. Escrito durante a prisão na Ilha das Cobras e o posterior exílio do escritor, em razão de sua participação na Inconfidência, fala dos sentimentos provocados pela cadeia e mostra uma série de reflexões que abordam desde a justiça dos homens até os caminhos do destino e a eterna consolação no amor que sente por Marília. Vê-se que a vida do autor e o contexto da época se confundem, ou melhor, se relacionam intrinsecamente com o teor do livro. Por isso, as perguntas são feitas na primeira pessoa do singular, associando o autor a Dirceu.

As perguntas que propusemos no grupo tentam recobrir os aspectos estéticos e ideológicos que perpassam a lírica. Propositalmente, usamos a linguagem da obra, a fim de ajudar os alunos a compreenderem o livro, bem como a fazerem uso da figuratividade linguística na construção dos perfis e dos discursos de suas personagens. Há certa recorrência de perguntas que exigem uma tomada de posição, favorecendo uma escrita e leitura críticas da obra. Em ordem, expomos as questões e as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação a que elas correspondem:

- I. No início de minhas liras (especialmente, “Eu, Marília, não sou nenhum vaqueiro”) costumava cultivar o amor idílico. A paz campestre constituía o

⁵ Uma das características do arcadismo é o fingimento poético: os escritores adotavam nomes de pastores da mitologia clássica. Neste livro, apenas Luis Antônio Barbacena é o nome real do Visconde de Barbacena, governador do Brasil, a quem o autor dedica duas liras.

- cenário de nosso romance, *Marília de Dirceu*⁶. Alguns críticos, porém, dizem que meu amor era permeado de convencionalismos. Que pensam, vós, personagens de minhas líras? **(posicionamento avaliativo acerca das primeiras líras, observando os momentos de aproximação e de ruptura com a estética neoclássica, e do discurso presente nos manuais didáticos de literatura a respeito da primeira parte da obra);**
- II. Carpe diem...diz o lema horaciano tão presente em minhas líras...Sentiria eu dantes o final trágico que me sucedera. Ó, meus personagens, quanto não lhes implorrei que vivessem cada instante. Em que versos demonstro tal filosofia? **(compreensão e reconhecimento da influência greco-latina, especialmente nas líras da primeira parte da obra em que convida Marília a aproveitar a juventude);**
- III. Teria eu tido, dantes, amores maiores que *Marília de Dirceu*? Que líras revelam tais aventuras amorosas? **(leitura de implícitos e localização de informações - o eu lírico alude a uma certa Laura com quem tivera um envolvimento mal sucedido, nas líras IV e XVII, da primeira parte, e novamente se refere a ela e a outras musas na terceira parte);**
- IV. Estive adoentado nos últimos dias...seriam saudades de minha amada Marília de Dirceu? Parece que um destino trágico me sucedeu. O que teria me acontecido? Em que líras comento a desgraça de fui acometido? Quem seria o culpado? **(elaboração de hipóteses a respeito dos conflitos vivenciados pelo eu lírico, identificação de fato que marca a transição entre os dois momentos temático-estilísticos da obra – a prisão de Dirceu pelo juiz Luís Antônio Barbacena -, estabelecimento de relações entre o mundo ficcional, o contexto da Inconfidência Mineira e a vida do escritor);**
- V. Apesar de viver na famosa cidade de Vila Rica, estimo a vida simples, campestre e equilibrada, inda mais após o que me ocorreu. Vós, personagens, conseguem perceber as agruras e devaneios desse humilde escritor? Onde clamo pela aurea mediocritas? **(rastreamento de marcas textuais que revelem o desejo de uma vida simples, equilibrada, comedida, longe do turbilhão da cidade, e também de pistas acerca de seu estado de espírito após a prisão)**
- VI. O Iluminismo constitui o pano de fundo de minha obra. Não guardo resquícios da linguagem hermética e do barroco, nem meu raciocínio vagueia por horripilantes contradições. Vós, ainda que tão distantes da minha época, compreendeis a minha obra. Demonstrei a simplicidade de minha escrita, apesar de tão longe século. **(análise da linguagem do livro, em comparação com os poemas barrocos, já lidos pelos estudantes, e em relação com os ideias iluministas de clareza e racionalidade também defendidos pelos escritores árcades no Brasil)**
- VII. Estando já preso a essas vis masmorras, parece que caio em contradição, insulto meu passado e a ideologia que tanto defendi nas minhas famosas Cartas Chilenas. Em que versos revelo tão insano comportamento?⁷ **(produção de implícitos e comparação entre obras do escritor,**

⁶ O itálico indica o recurso da marcação da personagem, permitido pelo *Facebook*.

⁷ Cartas Chilenas é uma obra satírica que denuncia os desmandos do governador-geral a serviço da Coroa Portuguesa. Após condenado, no entanto, o poeta renega sua participação na Inconfidência e tece críticas a Tiradentes, o único dos envolvidos a ser executado (GONZAGA, 2012, p.153-157, lira XXXVIII da parte II).

observando suas relações interdiscursivas, tendo em vista que ambas tocam, sob diferentes perspectivas e condições de produção, nas causas que levaram à Inconfidência Mineira).

- VIII. Morava eu na cidade, assim como minha noiva. Chamava-me por Tomás, e Doroteia era minha amada. Por que lhes dei nomes tão díspares? E ambientei nosso amor no campo? Qual a razão dos pseudônimos? **(reconhecimento de recursos estético-estilísticos e explicação de sua função semântico-discursiva)**
- IX. Afirmam os críticos, dizem os professores e sentem os leitores que, nas segunda e terceira partes de minha obra, revelo-me um romântico – antecipo até mesmo o próprio Romantismo, tal o sentimentalismo que a prisão acomete a meu pseudônimo querido *Dirceu de Marília*. Vós concordais com tal afirmação? **(interpretação do significado estético do Romantismo e posicionamento acerca da obra e do discurso da crítica literária, evitando enquadrar a obra em periodização fechadas e estanques)**
- X. Tenho de me despedir de vós... Minas, ouro, terra! Minhas liras, Cartas Chilenas, obras de minha quimera... Mares, levai-me. O destino traçado pelos *Deuses da Mitologia* pregou-me mais uma peça. Marília de Dirceu descansa, tenra criança, um dia voltarei a te encontrar. Sabeis vós que a África agora é minha morada. De braços dados à bela Marília e ao seio de um Brasil independente sonho um dia poder voltar. Que pensais de meu triste fim? Que legado minha obra deixou para a posteridade? **(produção de contrapalavras que revelem o julgamento do aluno sobre o livro, sobre a história cantada pelo eu lírico e transferência de conhecimentos sobre a literatura contemporânea para refletir sobre o legado da obra)**

Abaixo segue uma imagem de como o grupo foi organizado. A foto de capa é de uma conhecida edição do livro e a do administrador inspirou-se em um retrato pictórico. A maior parte dos grupos seguiu essa estratégia na composição da foto de perfil (Marília de Dirceu, Luís Antônio Barbacena, Glauceste Satúrnio, Dirceu de Marília) ou, na ausência deste, buscou obras de arte clássicas (Eros de Vênus, Psique Alma, Deuses da Mitologia), construindo uma imagem social adequada ao contexto histórico e estético. As duas exceções foram o grupo Laura de Dirceu, que recorreu a uma fotografia dos anos 20, dada a ausência de informações sobre a personagem, e Vênus Afrodite, que reinterpreto a sensualidade da deusa com base em uma foto feminina atual. Embora possa destoar do contexto neoclássico, a imagem sugere a luxúria e o pecado com o destaque dado à cor ruiva e aos cabelos esvoaçantes. Além disso, o nome assegura a relação com a mitologia greco-latina.

Imagem 1



A nomeação das personagens é um outro indício dos movimentos interpretativos. A maioria traz designações previsíveis de acordo com a lírica, mas alguns trazem acréscimos significativos. A preposição “de”, indicadora de posse, para referir os protagonistas revela o atravessamento da voz da crítica literária que sugere a inversão do título do livro e, ao mesmo tempo, pode indicar a leitura do amálgama, do imbricamento entre eles. Apesar da participação pequena na lírica, os alunos do grupo Laura de Dirceu inferem que ela é submissa ao seu amor, mesmo após o abandono e o exílio do amado, como se pode notar também na postagem da imagem 5. Uma participante inesperada foi Psique Alma, que não faz parte da lírica. Inspirados pelo romance da obra e pelas constantes juras e elogios apaixonados de Dirceu a Marília, os alunos do grupo Eros de Vênus sentiram a necessidade de criar também o perfil do par romântico de seu personagem, a fim de estabelecer com ela uma interação similar à dos protagonistas. Essa criação evidencia a autonomia conquistada pelos estudantes na escrita hipermediática. Abaixo seguem a página inicial e algumas postagens publicadas por Eros na linha do tempo de sua amada:

Imagens 2, 3 e 4



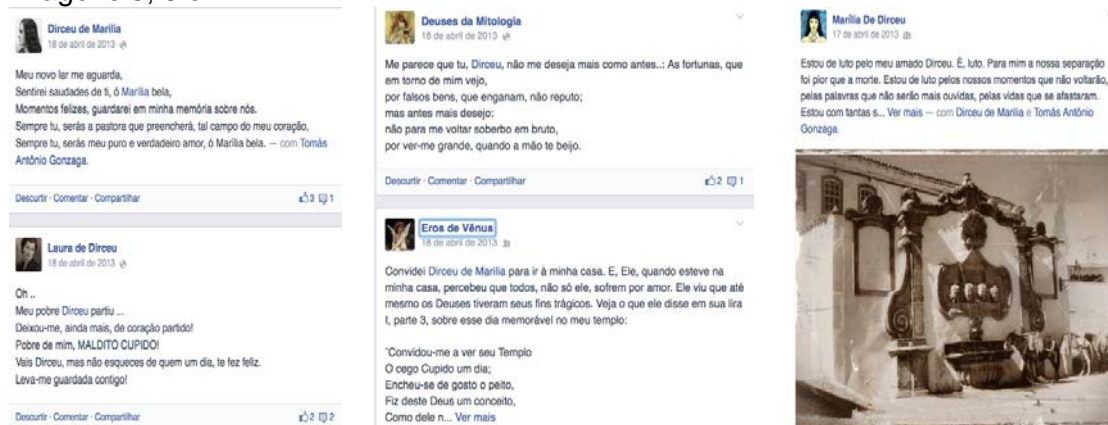
A primeira imagem traz as “fotos” de capa, de perfil e a indicação da personagem. A escolha do quadro “Nascimento de Vênus” para representar outra deusa revela certo descuido dos alunos, mas também deixa entrever uma interpretação psicanalítica possivelmente não prevista pelos alunos-produtores: o complexo edipiano atravessando as relações entre os deuses – Eros apaixona-se por uma mulher parecida com sua mãe, tão bela quanto ela. O próprio nome dado ao deus corrobora com essa leitura. Por que não Eros de Psique? As pesquisas sobre os deuses do Olimpo, segundo os próprios estudantes, levaram eles a concluir que Eros

era submisso à sua mãe. A nomeação de Psique Alma, por sua vez, fora feita para atender às normas do *Facebook*, que pede nome e sobrenome de seus usuários, mas também salienta a “descoberta” dessa deusa e a necessidade de compartilhar esse conhecimento, traduzindo o significado de seu nome, já que ela não é tão divulgada na cultura popular como seu par, Cupido.

As postagens em sequência mostram o trabalho do sujeitos operando sob outros discursos para construir sua interpretação do mito. Enquanto a imagem 2 aponta para uma releitura do amor clássico a partir de uma relação interdiscursiva com a canção pop *Little Things*, do grupo juvenil *One Direction*, a imagem 3 indica a artificialização linguística provocada pela tentativa de incorporar um vocabulário arcaico e mais rebuscado: Que significa “Nosso amor objetivarà para toda a eternidade?” Frase gramaticalmente correta, mas prolixa, estratégia comum nas produções escritas escolares, em razão da imagem que se faz do leitor-professor como mero corretor dos textos dos alunos. As operações de nomeação, de inserção de quadros renascentistas no lugar de fotografias, de fusão com outras mídias e hiperlinks e de uso de linguagem hiperformal são indícios de um sujeito que tenta se inserir nas novas práticas de letramentos, atravessadas, contudo, pelo tradicionalismo das velhas práticas escolarizadas.

A interação entre as personagens foi um dos pré-requisitos da atividade indicado por nós anteriormente, e os estudantes fizeram adequadamente uso das marcações e postagens na linha do tempo para estabelecer um diálogo visível a todas as “personagens”. A página inicial de Dirceu de Marília mostra o diálogo constante: em apenas um dia, 18 de abril, há quatro postagens, do próprio grupo de Dirceu, em resposta à publicação de Marília no dia anterior, e das personagens Laura de Dirceu, Deuses da Mitologia (grupo que comportava os deuses mitológicos presentes nas liras, mas com menor participação que Eros e Vênus) e Eros de Vênus. Todos trazem o lamento pelo decesso a que Dirceu foi condenado, fazendo uso de variadas estratégias discursivas: a intersemiose com o filme *Inconfidentes*, representada pela cena do pátio da prisão em que se encontrava Dirceu (imagem 7); a intertextualidade via citação direta de uma lira (imagem 6); e a intergenericidade através da linguagem poética dos relatos (imagens 5 e 6), em se nota a influência do estilo da obra.

Imagens 5, 6 e 7



Outros exemplos de bom manejo dos recursos multi-hipermidiáticos encontram-se nas imagens abaixo de autoria do grupo Glaucete Satúrnio (pseudônimo árcade de Cláudio Manuel da Costa, outro poeta incofidente e um dos melhores amigos de Gonzaga. Seguem a postagem de uma canção anônima do século XVIII em homenagem à Marília no grupo (imagem 8) e a inserção de cenas de filme na própria linha do tempo que retratam prisão e suicídio (imagens 9 e 10), com as quais os

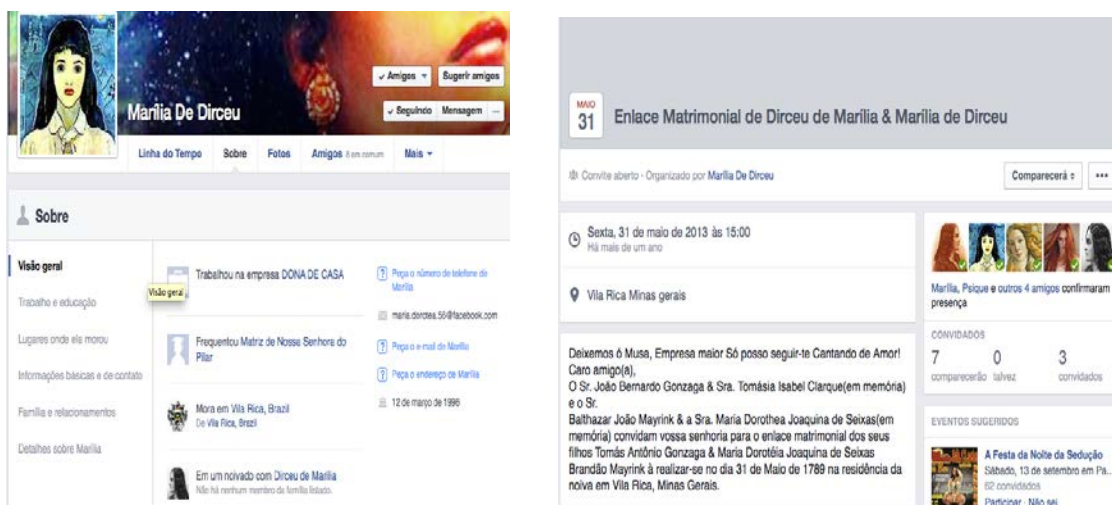
estudantes reconstruem cronologicamente a vida deste poeta, em concordância com o momento do livro debatido no grupo. Isso revela o trabalho de pesquisa empreendido, já que Dirceu não conta em sua lírica os episódios trágicos da vida de Glauceste – a história oficial diz que ele teria se suicidado na prisão para não deletar seus amigos, mas a não oficial afirma que houve assassinato.

Imagens 8, 9 e 10



Os estudantes que participaram ativamente dessa intervenção pedagógica constituíram-se em sujeitos autores de seu próprio discurso, como pudemos constatar pela mobilização de diversos recursos linguístico-estilísticos, elementos multi-hipertextuais, entre outras estratégias. Isso só foi possível porque eles construíram um projeto de dizer a partir um olhar apreciativo sobre a lírica e as personagens: incorporaram as vozes de suas personagens, suas formas de expressão, seus temas e acentos valorativos, em diálogo com o próprio autor (imagens 7 e 8) e com as demais personagens (imagens 3, 4, 5, 6 e 7). Exemplo disso é a postagem do grupo Dirceu de Marília (imagem 5) que, apesar de receber as condolências de outras personagens acerca de seu trágico fim, recupera apenas a voz de sua amada, pois é só ela com quem se importa em toda a lírica, em toda a obra. Para finalizar, apresentamos a descrição de um perfil literário e mais uma produção que evidencia o protagonismo juvenil no uso das redes sociais: a criação da página de um evento.

Imagens 11 e 12



Em todos os perfis, houve cuidado com a caracterização das personagens em consonância com sua descrição na obra. No exemplo acima, vemos os dados pessoais de Marília e seu estado de relacionamento. Os estudantes incluíram ainda fotografias e informações sobre seus gostos, através das opções *curtir*: o filme Os Inconfidentes simbolizado por um cartaz publicitário; os livros Marília de Dirceu, Cartas Chilenas e História de um primeiro amor, representados pelas ilustrações de suas capas; e outras curtições de páginas que mostram os anseios e vínculos da personagem, tais quais Ouro Preto, Minas Gerais, Sonho de casar, Casamento, Noivas e Cia, Tomás Antônio Gonzaga, Coração partido e Em Minas Gerais é assim.

Na imagem 12, vemos o hibridismo entre os gêneros antigo e contemporâneo, entre as mídias impressa e virtual: um convite de casamento escrito em linguagem hiperformal na página de um evento da rede social *Facebook*, em que as pessoas são normalmente convidadas de forma mais informal. A originalidade do convite consiste na abertura que faz uma citação típica dos poemas épicos. Os versos extraídos da lira XI, parte I (GONZAGA, 2012, p.39-41) funcionam como a invocatória, parte da epopeia em que o autor pede à musa inspiração para escrever a obra com maestria. As imagens a seguir são provas da conquista da autonomia na condução do percurso literário. Mostram o desenvolvimento de um enredo que é vagamente sugerido pela obra, com novas complicações – o remorso de Barbacena, a reação de Marília e dos deuses - e diálogos não previstos, trazendo de volta personagens do passado como Laura. A heterogeneidade linguística ainda se faz notar pela inserção de *emoticon* e pela reduplicação do riso (kkkkk).

Imagens 13 e 14



Considerações finais

Este trabalho analisa parte dos resultados de um projeto piloto que, a nosso ver, garantiu a aprendizagem da e sobre a literatura. Nossos objetivos pedagógicos foram atingidos na medida em que vimos o desenvolvimento das capacidades discursivas de nossos alunos. Dados os limites deste artigo, não pudemos analisar as respostas deles às perguntas que propomos no grupo, mas as outras produções aqui expostas revelam as contrapalavras formuladas e a imersão reflexiva propiciada pela mediação da experiência leitura. Reputamos fundamental levá-los a ler livros que se distanciem dos padrões de linguagem e conteúdo midiáticos da atualidade, trabalhando sobre os pontos de resistência, e nisso também observamos um ganho, já que os alunos até se arriscaram a realizar produções poéticas no estilo da obra (imagens 5 e 6).

Houve, porém, algumas falhas ao longo do processo de intervenção. A escolha de um livro de poemas com muitas personagens secundárias, sem voz, apenas mencionadas pelo eu lírico, possivelmente dificultou uma maior participação de alguns grupos, como Laura de Dirceu e Luís Antônio Barbacena. A nossa atribulada vida profissional atrasou as postagens das perguntas IV, V e VI, realizadas simultaneamente no dia 8 de abril, o que dificultou uma maior interação entre as “personagens” e os levou a apenas respondê-las. A estratégia das perguntas é positiva, porém, verificamos que os alunos se sentiram inibidos a postarem algo no grupo, fazendo-o apenas nas suas páginas e de outras personagens. Acreditamos ainda que faltaram questões a respeito da linguagem do livro, das relações entre a forma e o conteúdo e entre o livro e outras obras que com ele dialoga.

Como toda pesquisa qualitativa, nossas considerações correm o risco de serem válidas apenas para o caso estudado. Apesar disso, acreditamos que trouxemos contribuições relevantes para o ensino e a avaliação da leitura literária no âmbito do Ensino Médio. Uma delas é demistificar alguns preconceitos relativos aos usos das novas TICs e das redes sociais na educação: o de que elas levam à dispersão e só servem para o entretenimento. Outra é mostrar a relevância da agilidade na publicação de conteúdos e da necessidade de os participantes estarem sempre que possível ativos na rede, pois há a expectativa de respostas rápidas, quando não instantâneas. Por último, destacamos a necessidade de se escolher, dentre as ferramentas disponíveis, as mais adequadas aos objetivos pedagógicos.

A título ainda de sugestão para o ensino de literatura em associação com as novas TICs, propomos a exploração de gêneros literários emergentes no ciberespaço, como *fanfictions*, videopoemas e microcontos, além de *blogs* de escritores iniciantes e profissionais, canais de comunicação que possibilitam a interação autor-leitor e a parceria entre eles. Podemos desenvolver de forma ética, crítica e democrática os letramentos literários multi-hipermidiáticos, comparando-os inclusive com os impressos. Portanto, não cabe mais uma aula reduzida a um conjunto de informações sobre obras, movimentos e autores. A riqueza da experiência literária reside na fruição da obra pelo leitor, enquanto ato de se apropriar dos textos e construir sentidos. A escola deve contribuir com a sua formação indicando e explorando as obras para que o aluno ganhe autonomia na escolha de suas próprias paixões literárias.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, T. (2010) “19 de outubro de 1838 – Anúncio do livro *Marília de Dirceu*”. *Jornal do Commercio*. [Data de Consulta: 05/08/2014]
- BAKHTIN, M. (2011) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 6a. ed.
- BRASIL. Senado Federal. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília.
- _____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB.
- CALVINO, I. (1993) *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CEREJA, W. R. (2005) *Ensino de literatura: uma proposta dialógica com literatura*. São Paulo: Saraiva.
- COSSON, R. (2014) *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2a. ed.
- GONZAGA, T. A. (2012) *Marília de Dirceu*. São Paulo: Martins, Claret, 5a. ed.
- INSTITUTO Paulo Montenegro. *INAF*. Data de consulta: 28/07/2014.
- LIBÂNEO, J C. (1990) *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- MARTINS, I. M.M. (2005) *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: UFPE.
- MEC/INEP. *SAEB/Prova Brasil 2011 - primeiros resultados*. Data de consulta: 28/07/2014.
- PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor (2010). “Facebook: rede social educativa?” En: *I Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. p. 593-598.
- ROJO, R. (2008) “Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?” En: I. SIGNORINI (ed.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, pág. 73-108.
- _____. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2013) *Escola conectada: os multiletramentos e as tics*. São Paulo: Parábola.
- SIGNORINI, I. (2012) "Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua". En: I. SIGNORINI, R. FIAD (ed.). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pág.283-304.

SILVA, E.T. (2005) *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2a. ed.

SOARES, M. (2001) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

XAVIER, A. C. (2005) “Letramento digital e ensino”. En.: C.F. SANTOS e M. MENDONÇA. (ed.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, pág. 133-148.

UOL Notícias Tecnologia (2014). *Facebook tem 1,23 bilhão de usuários mundiais; 61,2 milhões são do Brasil*. [Data de consulta: 30/07/2014]

ZANCANARO, A *et al* (2012) “Redes Sociais na Educação a Distância: uma análise do projeto e-Nova”. *DataGramZero – Revista de Informação*, Rio de Janeiro, v.13, n.2. [Data de consulta: 28/07/2014]