

ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR MEIO DE OFICINAS PIBIDIANAS¹

ANDRADE, Anderson Proença de²; BARACCHINI, Bianca Pinto²; FIGUEIREDO, Allan Fontoura²; SANTOS, Tathiane Kaizer Rodrigues do²; SILVEIRA, Louise da²; CORREA, Heloisa Scherer ³; RANGEL, Eliane Fátima Manenti⁴

¹ Artigo desenvolvido pelos alunos do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA -Integrantes do projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA /CAPES

² Acadêmico (a) do curso de Letras, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA/CAPES – anderson.pro.andrade@hotmail.com

³ Professora Supervisora da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA/CAPES

⁴ Professora orientadora do curso de Letras, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Bolsista e coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA/CAPES

Quem não lê, não quer saber; quem não quer saber, quer errar.

[Padre Antônio Vieira]

RESUMO

O objetivo, neste artigo, é apresentar os resultados de oficinas de leitura do subprojeto “Formação de leitores: ações formativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita” na Escola Básica de Educação Érico Veríssimo, de Santa Maria. Trata-se, metodologicamente, de uma pesquisa bibliográfica em que a discussão teórica leva em consideração o incentivo à leitura e à produção de textos. O subprojeto supracitado faz parte do projeto “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID), uma parceria do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) com a CAPES.

Palavras-chave: educação; formação de leitores; incentivo à produção textual.

01 INTRODUÇÃO

Após um período de quase dois anos em que os alunos da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo tiveram a oportunidade de fazer parte do projeto PIBID, sobretudo do subprojeto das Letras intitulado **Formação de leitores: ações formativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita**, foram muitas as iniciativas para o incentivo à leitura e à escrita. É evidente a constatação de que, ao que tange a elaboração de textos coesos e coerentes, os alunos obtiveram um melhora significativa. A leitura, também, passou a ser uma realidade na vida de

adolescentes que, durante toda a vida estudantil, jamais percebiam nos livros uma possibilidade concreta de torná-los indivíduos reflexivos.

Portanto, partiu-se do princípio que a leitura canônica, bem como a informativa, não era uma constante na vida desses jovens. Os fatores para essa pouca (ou nenhuma) leitura são inúmeros. Entre eles, podemos elencar a importância dada ao dinheiro e a fragilidade das relações (amorosas, familiares etc.) em tempos de supervalorização da mercadoria e do consumismo como estilo de vida. De acordo com Hall (2004), na modernidade tardia, a concepção de sujeito não foi apenas desagregada, mas, sobretudo, deslocada por uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, a começar pela tradição do pensamento marxista que, com Althusser, levou ao deslocamento duas proposições-chave da filosofia moderna: a essência universal do homem, que passa a ser entendida como atributo do indivíduo singular, do sujeito real.

A leitura passa a ser, portanto, uma prática desafiadora, dentro do discurso capitalista que, pouco, ou nada incentiva a produção intelectual dos sujeitos, sobretudo em camadas com menor poder aquisitivo como é o caso do público da escola supracitada.

02 DESENVOLVIMENTO

Monteiro Lobato afirmava que “um país se faz com homens e livros”. O aforismo desse literato que revolucionou a literatura infanto-juvenil brasileira é realmente verdadeiro se a educação for considerada a base forte dos investimentos governamentais. Tais investimentos não devem limitar-se a pôr os alunos no seio escolar como sujeitos passivos, incapazes de orientarem as suas próprias atitudes ante o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ainda ressaltar que, de acordo com Zilberman e Silva (2008 p. 17), tal processo deve apoiar-se no caráter educativo que a Literatura oferece, logo, só é possível pensar o ensino de leitura, fundamentado no princípio de que o texto literário aqui proposto é o de fruição, sendo assim, o importante é desacomodar o educando para que desde o início de sua formação como leitor, ele consiga encontrar subsídios para desvendar o real, como propõe Silva (1988, p.25), por meio de sua visão a respeito de leitura crítica:

a minha imagem da fruição de uma obra literária [é]: na frente, como um carro chefe, o desejo de reconstruir, de recriar, de um lado o imaginário, dando força e suporte ao trabalho de reconstrução; do outro, concomitantemente, a consciência intuindo, abrindo a escuta e analisando, em benefício da visão crítica da vida, o real e o inusitado informado pelo escritor. O amálgama da experimentação da linguagem literária: difícil de descrever, mas fácil de sentir vivido por um leitor.

O imprescindível é motivar o aluno à leitura e à escrita, pois a primeira descortina um mundo de compreensões e possibilidades e, conseqüentemente, facilita e torna possível a segunda, na qual mais se atenua a criticidade de quem leu e compreendeu.

Portanto, a leitura é “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos socialmente determinados” (KLEIMAN, 2008, p. 10). Segundo a autora, a pré-determinação de objetivos é importante para a motivação da leitura e para a formulação de hipóteses, pois

a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura: quando lemos por que outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (KLEIMAN, 2008, p.35)

Desde que foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 80, o ensino da língua portuguesa passou a ser diretamente relacionado com o uso de gêneros textuais. Passou a ser priorizado o ensino contextualizado, ou seja, não ensinar aspectos gramaticais isoladamente, mas sim dentro de um texto no qual o aluno pudesse perceber o uso da língua. A partir dos PCN, muito passou a ser dito, discutido e estudado em relação aos gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são decorrentes de trabalho em conjunto e têm função comunicativa. Ele ainda afirma que

(...) os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...). (p. 19).

Marcuschi (2005) concorda que o ensino da língua deva ser feito a partir de variados gêneros textuais, sendo esses orais ou escritos, contendo linguagem verbal e não verbal, indo ao encontro dos objetivos propostos nos PCN.

Após a fase de alfabetização (1º a 5º ano), quando o aluno entra no ensino fundamental, devemos começar um processo para capacitá-lo a, segundo os PCN (1998, p. 07-08), compreender a cidadania; conhecer, reconhecer e valorizar as diferentes culturas existentes no Brasil; “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”; comunicar suas ideias utilizando as diferentes linguagens (verbal, corporal, plástica, etc.) para as diversas situações interacionais; “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-

los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. Mas como fazer com que esse aluno atinja todos esses objetivos durante o ensino fundamental?

De acordo com os PCN do ensino fundamental – terceiro e quarto ciclos, nessa fase, o professor deve trazer inúmeros gêneros textuais com os mais variados assuntos e linguagens para o aluno. É durante o ensino fundamental que o aluno irá começar a desenvolver melhor a leitura, adquirindo criticidade e conhecimentos a respeito do Brasil e do mundo.

O papel do professor é de suma importância, uma vez que é ele quem irá selecionar os textos a serem trabalhados em aula. Assim, os temas devem ser relevantes para o aluno e, de preferência, devem trazer a realidade vivida por ele na comunidade em que se encontra. É por meio desse primeiro contato com leitura diferenciada e instigante que o aluno despertará seu interesse e sua atenção para a leitura, além de reconhecer os aspectos gramaticais da língua.

Na sequência dos estudos, indo para o ensino médio, o aluno irá deparar-se com textos maiores e mais complexos. Esses textos serão de extrema importância, pois, por intermédio deles, o aluno poderá aumentar seu vocabulário e expressar-se de maneira adequada nas situações interacionais que se apresentarem a ele. Segundo os PCN (2000, p. 20 – 22) do ensino médio, ao término dessa fase da educação básica, o aluno deve

considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. (...) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). (...) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. (...) Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Analisando as informações contidas nos PCN, percebemos a importância do ensino da língua portuguesa com suporte em gêneros textuais diversificados, tendo em vista que a preparação de indivíduos críticos que possam comunicar-se em quaisquer situações interacionais apresentadas é uma necessidade de todos.

03 METODOLOGIA

Os alunos tiveram, ao longo do projeto, aulas semanais. Nessas aulas, os bolsistas possibilitaram o contato desses educandos com os mais variados gêneros textuais, em que a atividade sempre culminava em produção escrita. Obviamente, a leitura sempre foi fundamental para as percepções do multifacetado universo da linguagem. Nesse sentido, o texto literário ganha lugar privilegiado, onde questões identitárias ganham ênfase – “até porque”, como afirma Jane Tutikian (2006, p.15), “a literatura é fonte de cultura e cultura é fonte de identidade”:-

No semestre letivo, oficinas literárias foram aliadas às aulas, tendo por objetivo familiarizar os alunos não só com os diferentes gêneros textuais existentes, mas também possibilitar discussões, ultrapassando a concepção reducionista que prevê texto apenas como um sistema ordenado de frases. Tais oficinas literárias promoveram e ainda promovem momentos que exijam reflexão e também consigam explorar o texto de forma lúdica, motivando os educandos a interagirem.

As oficinas realizadas no período de março a maio de 2012 foram: **A fórmula matemática do amor; O espanto e a epifania no poema; O conto: estratégias de criação para escritores amadores; A criação de histórias em quadrinhos.** Todas as produções das oficinas estão guardadas na escola e serão expostas na amostra pedagógica da instituição, em setembro de 2012.

04 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na oficina **A fórmula do amor**, os alunos, por meio do áudio, leitura e compreensão da canção *Essa não é a sua vida*, interpretada pelo grupo *Papas da Língua*, tiveram de elaborar sua própria fórmula matemática, tendo como recurso, recortes de jornais e revistas. Como resultado, os educandos confeccionaram pôsteres em cartolinas coloridas, e em seguida, fizeram a apresentação dos mesmos para todo o grupo.

O espanto e a epifania no poema foi uma oficina pensada, primeiramente, para liquidar o equívoco entre poema e poesia. Após uma breve explanação, foi lançada a proposta de criação de um poema tendo como palavras obrigatórias *jipe, nuvem, açúcar, asfalto, seringa, suor, ácido, sonho, coturno e morcego*. Palavras como *amor, abraço, beijo, felicidade, alegria, saudade e carinho* foram proibidas. O desfecho deu-se com a socialização de poemas que conseguiram alcançar a essência do gênero: opacidade e estranhamento. De acordo com Freire (1987, p.28-29), há algo irretocável e imponderável, quando, por exemplo,

alguém cria um poema, [...] enfim, quando se descobre algo novo para aumentar a sobrevivência física e o prazer de viver das pessoas, para a sua diversão pura ou simples, para alegrar e dar mais beleza

às coisas do cotidiano, [...] esse alguém foi buscar sugestões e energia no seu consciente e no seu inconsciente pessoais, mas também e sobretudo, sondou e solicitou a participação do seu inconsciente coletivo.

A oficina **O conto: estratégias de criação para escritores amadores** também partiu de uma explanação a respeito do gênero. Na continuidade da proposta, os alunos iriam criar o cotidiano de duas personagens cujas características sociais e físicas tivessem sido previamente apresentadas. Após criarem o cotidiano dessas personagens, fariam, de maneira coletiva, o encontro delas e, assim, de maneira colaborativa criariam um conto.

Para **A criação de histórias em quadrinhos** fez-se, em um primeiro momento, a retomada histórica das histórias em quadrinhos, desde os desenhos rupestres até os dias atuais. Como seguimento da oficina, os alunos criaram personagens, dando-lhes características físicas e psicológicas, assim como suas histórias de vida. Com essa etapa realizada, então, os educandos foram agrupados e elaboraram uma situação que contasse o encontro dos personagens criados. Ao final, fizeram um roteiro e desenvolveram as histórias em quadrinhos.

As oficinas de criação literária realizadas pelos pibidianos que ocorrem na Escola Érico Veríssimo se insurgem com resultados prévios gratificantes: os alunos estão se apercebendo do alento da leitura e da arte em suas vidas, de modo a dar importância não apenas a aspectos cognitivos, mas também imaginativos, afetivos e sensoriais. No entanto, as oficinas continuam para elucidar aos alunos de Ensino Médio sobre o fato de que a leitura não é unicamente uma mera obrigação escolar. Ao contrário, trata-se de uma prática social, por isso não deve apenas ocorrer enquanto dura a formação básica, mas, ainda com mais vigor, depois dessa fase. Portanto, cabe ao professor elucidar a “diferença entre o ‘ler como obrigação puramente escolar’ e o ‘ler para compreender a realidade e situar-se na vida social’” (SILVA, 1988, p.18).

05 CONCLUSÕES

Portanto, acredita-se que as oficinas pibidianas realizadas na Escola Érico Veríssimo estão, paulatinamente, tornando cotidiano o hábito da leitura. Além disso, esses encontros têm aproximado mais os alunos do Projeto PIBID, além de demonstrar que a humanização tem se dado de modo significativo. Também, a criação de uma página na rede social *Facebook*, denominada **Pibid Letras/Unifra – Escola Érico Veríssimo** tem mostrado, por exemplo, o índice de aceitação do projeto por parte dos alunos.

O capitalismo, enquanto modo de produção que visa à racionalidade, à experimentação e ao lucro, não compreende a leitura, tampouco as expressões artísticas, como atividades capazes de educar via sensibilidade e criticidade. A isso, obviamente, soma-se ainda o processo de contra-cultura instalado pela mídia, o exorbitante preço do livro, a carência de bibliotecas públicas e o baixo entusiasmo dos docentes, visto que as licenciaturas estão atualmente pouco valorizadas.

A realização de oficinas pibidianas tem se demonstrado, nessa perspectiva, como um dos meios capazes de fazer ascender o humanismo e a o hábito da leitura no contexto escolar. Pais e educadores devem se perguntar, no ambiente seja familiar ou escolar, sobre o que a falta de sensibilização pode acarretar. E o que a falta de criticidade ocasionará? Não serão a leitura e as expressões artísticas práticas sociais imprescindíveis à realização intelectual e crítica do sujeito pós-moderno? Indagações desse teor é que devem reger os debates e mesas-redondas sobre leitura e sua importância nas relações sociais, pois somente dessa forma dá-se um satisfatório progresso na escrita, prática imprescindível para a transfiguração do sujeito moderno em um pleno cidadão, crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio* – vol 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Roberto. *Sem tesão não há solução*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Texto e leitor: aspectos cognitivos*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro da Silva. *Criticidade e leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil, 1988.

TUTIKIAN, Jane. *Velhas identidades novas - o pós - colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzato, 2006.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e pedagogia. In:_____. *Dialogia*. v.8 São Paulo: Global, 2008.