

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JÉSSICA DAIANE LEVANDOVSKI THEWES

“A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas”: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual

São Leopoldo

2021

JÉSSICA DAIANE LEVANDOVSKI THEWES

“A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas”: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2021

T419L Thewes, Jéssica Daiane Levandovski.

“A literatura serve pra isso [...] pra gente começara pensarem outras coisas” : práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual / Jéssica Daiane Levandovski Thewes. – 2021.

169 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Escola. 2. Educação emancipatória. 3. Linguagem. 4. Leitura. 5. Literatura. I. Título.

CDU 801

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA Nº 02/2021

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, realizou-se a sessão de Arguição Pública da 228ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ““A literatura serve pra isso [...] pra gente começa a pensá em outras coisas””: apreciações sobre práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual”, apresentada pela aluna Jéssica Daiane Levandovski Thewes, à Comissão Examinadora constituída Juracy Ignez Assmann Saraiva (FEEVALE), Dorotea Frank Kersch (UNISINOS) e presidida pela professora Cátia de Azevedo Fronza (Orientadora). O resultado da banca é de consenso entre os avaliadores.

Desenvolvidos os trabalhos nos termos do Regimento Interno Art. 57 e registrados os resultados nas Planilhas de Avaliação, a Comissão atribuiu, por unanimidade, o conceito APROVADA COM DISTINÇÃO. A emissão do Diploma está condicionada à entrega da versão final da Dissertação.

Ocorreu alteração do título? () Não (x) Sim: “A literatura serve pra isso [...] pra gente começa a pensar em outras coisas””: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual

Esta atividade foi realizada integralmente em modo online para atender às recomendações da OMS e Ministério da Saúde de prevenção contra a Covid-19.

Comissão Examinadora:

Orientadora:

Profª. Dra. Cátia de Azevedo Fronza



Coordenação do PPG em Linguística Aplicada: Prof. Dr. Caio Cesar Costa Ribeiro Mira

JÉSSICA DAIANE LEVANDOVSKI THEWES

**“A LITERATURA SERVE PRA ISSO [...] PRA GENTE COMEÇAR A PENSAR EM
OUTRAS COISAS”: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM UMA TURMA DE
ENSINO MÉDIO EM ESCOLA ESTADUAL”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 26 DE FEVEREIRO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. JURACY IGNEZ ASSMANN SARAIVA - FEEVALE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

MEMORIAL DESCRITIVO

Pneumotórax

*Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.*

*Mandou chamar o médico:
— Diga trinta e três.
— Trinta e três . . . trinta e três . . . trinta e três . . .
— Respire.*

.....
*— O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
— Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
— Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.
(BANDEIRA, 1930)*

Em *Pneumotórax*, o poema, Bandeira nos conta a história de um tuberculoso que lastima por suas não vivências, e, agora, diante de um diagnóstico irreversível, busca, nas palavras do médico, uma esperança, uma saída, uma chance para tentar novamente. Entretanto, sua sentença foi dada, não há nada mais a fazer senão esperar “essa coisa chamada vida” sair do seu corpo.

Ao conhecer as palavras de Bandeira, ao mesmo tempo que lágrimas poderiam correr dos meus olhos, pelas circunstâncias que eu estava vivendo, por outro lado, meu coração se enchia de alegria e de esperança porque, diferentemente do tuberculoso, apesar de estar contaminada, eu ainda não tinha uma “escavação no pulmão”.

Muitas vezes, andar pelos caminhos da educação pode parecer duro, muitas vezes somos desacreditados em nossa profissão; muitas são as vezes em que pensamos em nos enveredar por outros caminhos, em desistir. Em alguns casos, somos até mesmo encorajados a isso: a desistir. Mas... o que significa desistir, nesse caso? Desistir da sociedade, da escola, dos alunos, desistir de nós mesmos.

Foi exatamente esse ponto da minha vida que me conduziu até onde estou hoje, nesta pesquisa e quem me apresentou esse poema foi aquele que se tornou meu principal participante: Fernando¹, o professor de literatura. Ele, esse professor que, na sua singularidade, acredita que pode fazer a diferença; ele que, mesmo com ventos contrários, mobiliza seus alunos para

¹ Esse foi o pseudônimo escolhido pelo participante, a fim de preservar sua identidade e assegurar os aspectos éticos da presente pesquisa.

pensarem sobre os contextos em que se inserem e para ações que possam mudar as circunstâncias desses espaços.

Por isso e por todos os aprendizados, ainda que este não seja o espaço para agradecer, gostaria de salientar que sou muito grata por ter participado, ao longo do curso de Graduação em Língua Portuguesa, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Decidir participar desse Programa, mesmo depois de aproximadamente cinco anos de sala de aula, foi como decidir, de fato, abandonar meus vícios e crenças para me reconstruir e reconstituir enquanto professora; foi como experimentar o que Freire (1996) diz sobre repensar a própria prática, sobre considerar-se sempre como sujeito inacabado e em constante reconstrução.

No PIBID, orientada por esse professor e com a parceria de alguns colegas do curso de Letras da Unisinos, participei da elaboração e do desenvolvimento de muitos projetos pedagógicos, voltados principalmente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, com alunos do Ensino Fundamental e Médio. À medida que eu experimentava essas vivências na escola, que hoje integra o contexto dos meus estudos, passei a ter iniciativas na minha própria sala de aula, com os meus parceiros, alunos, que nem sempre eram receptivos às minhas propostas, já que mudar parecia causar um certo desconforto a eles que estavam habituados a práticas tradicionais, mecânicas, tanto quanto eu. Em sala de aula, olhavam um para a nuca do outro, para o quadro, para o caderno, para a prova e assim por diante. Mas o sonho que nasceu em mim por volta dos meus cinco anos, quando ganhei de aniversário o meu primeiro quadro, com alfabeto, relógio e giz, ainda não tinha se materializado, não podia ser dessa maneira.

Durante um período da minha vida, em que eu era aluna, professora, pibidiana², esposa, filha, irmã, amiga, entre tantos outros papéis assumidos, pensei em desistir, mesmo com a esperança de que, com essas novas perspectivas, tudo seria diferente. Senti que o movimento de abandonar vícios e crenças, de incorporar novas práticas onde eu atuava, sempre em mais de uma escola, era como o de nadar contra a maré. E foi nesse momento que fui apresentada a Bandeira. Um momento de profundo cansaço, exaustão. Minhas ações, pontuais, pareciam não fazer diferença e nem receber incentivo, seja pelo sistema, seja pelas pessoas que, assim como eu, estavam desacreditadas, talvez há muito mais tempo.

Ainda assim, continuei...Concluí a segunda graduação e, conseqüentemente, desliguei-me do Programa. Resolvi parar. Parar para, de fato, reconstruir-me. Andei por outros caminhos, fora da educação, onde não me encontrei. Nesse período, entendi que as mudanças doem,

²Integrante do grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2015 a 2016, sob a supervisão do professor de Literatura, o referido participante da presente pesquisa.

exigem sacrifícios; exigem, antes de mais nada, esforço para entender a própria vida, em primeiro lugar; entender o que se quer e como chegar. Carregava, em minha bagagem, uma graduação em Língua Espanhola, outra em Língua Portuguesa, aproximadamente sete anos de atuação como professora, principalmente em escolas públicas estaduais, mas também em instituições privadas e em projetos voluntários, nos quais atuei sempre com muito amor e dedicação, onde venci meus primeiros medos, descobri-me professora e passei a confiar em mim mesma. Já não era mais uma jovem de dezessete anos que, mesmo com as pernas trêmulas, encarou uma turma de adolescentes, adultos, estudantes do Ensino Médio e acadêmicos, e funcionários universitários para mergulhar, junto com eles, na primeira experiência pedagógica com a Língua Espanhola. Essa experiência permitiu-me conquistar a Menção Honrosa - aluna de Letras Espanhol da Universidade Luterana do Brasil -ULBRA, no ano de minha formatura, em 2012.

Não poderia deixar de dedicar algumas linhas para narrar o significado desse momento. O sonho que nasceu com o presente de aniversário... sonho de ser professora, de ter uma formação acadêmica. Algo um tanto distante da minha realidade, pelo menos por um tempo. O tempo em que cresci com muito incentivo aos estudos por parte dos meus pais, que não tiveram a mesma chance. Tempo em que vi muitos da minha família dizerem que, pelo preço a ser pago, literalmente, essa não era uma opção. E não era mesmo. Além das condições financeiras não serem muito favoráveis, para muitos, essa nunca foi uma prioridade. Dos mais de 30 primos, somente maternos, vi, ao longo desse caminho, apenas quatro concluírem o ensino superior. Entretanto, além do incentivo, outra coisa que aprendi com meus pais foi enxergar possibilidades. Enxergar além das circunstâncias do momento. Foi assim que saí de uma escola municipal para ingressar no Ensino Médio em uma instituição federal. Foi assim que cursei a primeira graduação, contemplada com uma bolsa do Programa Universidade para Todos – ProUni. Foi assim que obtive a dupla docência, apoiada, na segunda graduação, pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Acreditei que poderia, ainda, ir além, que poderia conquistar a pós-graduação. E isso tudo não só por satisfação própria ou para ver o brilho nos olhos dos meus pais a cada conquista, ainda que isso tenha sido uma das maiores recompensas ao longo desses anos, mas, sobretudo, por acreditar que as minhas atitudes e quem eu sou poderia impactar a vida de outras pessoas, especialmente das muitas outras pessoas que passaram, passam e vão passar pela minha vida, por dividirmos um espaço em comum: a sala de aula.

Durante todo o meu percurso profissional, a reflexão constante sobre o impacto da escola na vida dos meus alunos e sobre suas ações na sociedade, impulsionada no âmbito escolar, sempre me acompanhou. Seja como pibidiana ou como professora, minhas práticas passaram a ser permeadas por concepções de ensino que focalizavam uma ligação do interno (a escola) com o externo (a sociedade), ainda que, nem sempre, fosse possível atingir essa expectativa. Nessa pausa, entendi que, independentemente de meu contexto de atuação, essa concepção deveria estar comigo. Assim, indagações como “O que fazer para meus alunos serem agentes sociais?”, “...para se sensibilizarem e se engajarem em causas sociais, em busca de liberdade e igualdade?”, “Que práticas podem significar algo, para eles, em minha sala de aula?” e outras se fortaleceram.

Nesse sentido, fazer parte de um programa como o PIBID trouxe-me algumas respostas, impulsionou muitas das minhas iniciativas docentes pois, nessa escola, vi, por exemplo: a) o que o trabalho com a leitura pode incitar em uma sala de aula; b) como, por meio da leitura, os alunos passam a ter voz e vez; c) como eles se manifestam quanto a seus pensamentos, bem como (des)constróem seus posicionamentos e, sobretudo, como olham, por meio da leitura, para a realidade que os cerca. Participei de muitas dessas vivências, mesmo que o cenário brasileiro não fosse o mais otimista em relação ao pensamento crítico em sala de aula, principalmente em se tratando de Literatura. Esta, na maioria dos casos, é abarcada em uma carga horária mínima e por meio de um currículo engessado pelo sistema, como pude perceber por meio das minhas atuações como professora e pesquisadora. Entretanto, essas iniciativas reacenderam o sonho que, com o tempo, descobri que era muito mais que ser professora, era impulsionar mudanças, possibilitando, em minha sala de aula, “um ensaio para a vida”, contribuindo para a formação de pessoas socialmente ativas.

Essas foram motivações importantes para o meu retorno e, somadas a elas, estavam, como já mencionado, minhas reflexões sobre as pessoas que desejo formar, sobre o impacto da escola na sociedade, sobre essa escola que deve ser, acima de tudo, humanizadora. Com essa base, decidi aprofundar meus estudos sobre práticas que caminhassem nessa direção por meio da pesquisa. Para tanto, passei a integrar o grupo de pesquisa costumeiramente denominado Fala, Escrita e Libras (FALESCBRAS)³, da Unisinos, liderado pela Profa. Cátia de Azevedo Fronza, que desenvolve estudos no campo da Linguística Aplicada, voltados às diferenças, com pesquisas orientadas e transpostas pelo princípio de “que todas as pessoas são capazes e têm o

³ O grupo está cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa no Brasil desde 2004, identificado como “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”.

direito de aprender, tendo respeitadas suas especificidades”, a partir da vertente sociocultural vygotskiana.

Tendo em vista que, nesse espaço, também são desenvolvidos estudos de letramento que buscam promover, na escola e na sociedade, relações mais simétricas e que meu objetivo de pesquisa, ainda que não estivesse bem delineado, era jogar luz nessas discussões, antes de ingressar no mestrado, participei ativamente do grupo para me acercar das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas. Dentre elas estavam, como principais contextos, escolas de surdos, salas de atendimento educacional especializado, escolas de zona urbana e rural, instituições públicas e privadas. A temática da educação de surdos é um foco de muita atenção no grupo, com projetos em andamento, sob coordenação da Profa. Cátia, do qual participam orientandos de Mestrado. Assim, acerquei-me principalmente de estudos nessa direção, no que se refere às bases teóricas e aos dados gerados na pesquisa e busquei contribuir com pesquisadoras da iniciação científica e da pós-graduação atuantes no grupo. Mesmo sem vínculo formal, adentrei no universo da pós-graduação, construí parcerias e participei dos primeiros eventos acadêmicos, a nível local, regional e internacional.

Descobri o quanto essas parcerias são importantes para pensarmos sobre os mais diversos problemas que impactam a educação na sociedade atual, bem como sobre a importância de conhecer o espaço do outro e não nos limitarmos aos nossos contextos de pesquisa. Nesse sentido, compreendi que a construção do conhecimento, na pós-graduação, também se concentra em conhecer os diferentes grupos de pesquisa, os diferentes temas, as diferentes vertentes teóricas, o que o outro faz... e em estabelecer relações dialógicas. Antes mesmo de ingressar no mestrado, encontrei-me nesse lugar, que encheu meu coração de esperança. Foi um semestre intenso, que expulsou de mim o sentimento de que estava tudo acabado e que fez germinar a semente, pois era só o começo. Entendi a pós-graduação não como um fim, mas como um meio para chegar mais próxima da professora que eu gostaria de ser. Foi o começo de uma etapa diferente, até então desconhecida, mas para a qual todas as experiências anteriores, lacerantes ou não, foram fundamentais, pois foram essas vivências que fizeram nascer as dúvidas, as inconformidades e, mais tarde, o problema de pesquisa. Afinal, são as experiências que nos constituem como sujeitos e, nesse caso, mesmo quando foram dolorosas, contribuíram para minha formação, pois compreendo que este também é papel do professor, principalmente de escola básica: ser alguém sensível diante da sua realidade e identificar nos problemas possibilidades de crescimento e mudança, ter e impulsionar ações para a transformação.

O caminho que percorri nesse primeiro momento de participação, em que tomei conhecimento das temáticas de pesquisa do grupo com as quais passei a me relacionar e estabelecer parcerias, conduziu-me, no ano seguinte, também às primeiras publicações, dos artigos “Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de língua estrangeira a partir de perspectiva trazida pela base nacional comum curricular”, em parceria com a mestra Daiana Steyer, e “Linguística Aplicada: o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem na esfera escolar”, em coautoria com a mestra Josiane Maquieira, em parceria com a professora Cátia de Azevedo Fronza, orientadora das autoras, cujos estudos têm foco na educação de surdos. Esses foram passos importantes para concretizar, de alguma forma, as primeiras reflexões desenvolvidas a partir do olhar para a educação básica da perspectiva de pesquisadora e pensar em estratégias que pudessem implicar contribuições nesse contexto.

Março de 2019, a possibilidade de mergulhar no mundo da pós-graduação se tornava real. Estabelecer vínculos formais significavam muito mais do que oficializar compromissos por meio da assinatura de documentos. Ao mesmo tempo em que externava a alegria, da qual o coração estava cheio, também era impactada pela grande responsabilidade refletida em cada linha por estar assumindo uma bolsa estudantil PROSUC/ CAPES. O sonho da “vida que podia ter sido e que não foi” parecia estar ganhando uma nova chance para ser realizado.

Era chegada a hora de retomar uma história, de restabelecer vínculos e adentrar em um contexto do passado, tornando-o presente outra vez. Um espaço e pessoas que me impactaram e que me motivaram à transformação, para os quais, nesse momento de retorno, eu me aproximava com novas intenções: de compreender, mais profundamente, esse contexto que, para mim, foi transformador. Com essa perspectiva, depois de, aproximadamente, três anos, regressei à escola que me oportunizou viver a experiência de pibidiana, de descobrir novas formas de ensinar e aprender. Nesse ano, o programa já havia encerrado na escola, mas Fernando, ex-professor supervisor do PIBID – Letras, permaneceu atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, e de Literatura, no Ensino Médio, e ele, assim como nossa grande parceira de trabalho, Eliza⁴, foram os primeiros contatos que reestabeleci. Nas primeiras conversas com os professores, tive a certeza de que o meu desligamento da escola, em 2016, quando concluí a graduação em Língua Portuguesa, não significou o fim da minha trajetória nesse lugar. Percebi-me diante de uma realidade que não havia pensado: depois de finalizado o período de cinco anos do programa na escola, quais as marcas que o PIBID havia deixado? Para mim, não havia como esta ser a mesma escola após as experiências oportunizadas

⁴ Pseudônimo escolhido pela pesquisadora para fazer referência à professora responsável pela biblioteca da escola em foco neste estudo.

pelo programa, vivenciada por acadêmicos, como eu, por professores, estudantes e, por vezes, por toda a comunidade escolar. Entretanto, quem seria este professor que voltou a “atuar solo”?

Esses foram questionamentos que, apesar de não se desenharem como as principais questões da pesquisa, nortearam as reflexões desenvolvidas ao longo do estudo e foram fundamentais para delimitar o foco desta investigação: estudantes de Ensino Médio de escola pública estadual. Ressalta-se que, no decorrer da minha trajetória, este público e este contexto foram predominantes na minha atuação, conforme explicitado anteriormente. Estava, nesse momento, aberta às descobertas que essa nova experiência me traria, a conhecer, de verdade, esse lugar que me transformou, que me fez continuar e querer investir na minha profissão para qualificar o meu trabalho e, conseqüentemente, as experiências, únicas, que só um professor pode proporcionar a tantos jovens, possibilitando-lhes enxergar-se como donos de suas próprias histórias.

Dedico este trabalho aos meus pais, pelos exemplos de coragem e simplicidade, pelo estímulo aos estudos e pelos princípios ensinados, que me conduziram até aqui.

À minha irmã, por ser grande exemplo no meu percurso escolar.

Ao meu irmão, por ser uma das minhas inspirações.

Ao meu esposo, Daniel, luz da minha vida, quem esteve comigo nos momentos mais duros da minha trajetória e sempre potencializou os meus sonhos.

Ao nosso filho, que chegou, nesse momento, para fazer meu coração transbordar de fé, esperança e amor, sobretudo, de amor.

AGRADECIMENTOS

Só dê ouvidos a quem te ama. [...] Não te preocupes tanto com o que acham de ti. [...] O que te salva não é o que os outros andam achando, mas é o que Deus sabe a teu respeito. (MELO, [2021?]).

Dar ouvidos a quem nos ama é uma forma de estimar o amor, é despir-se dos valores e julgamentos da sociedade para, muitas vezes, acreditar em uma única opinião. Não estamos, cá nessa vida, para provar verdades ou inverdades, mas para ser. Somos seres cheios de histórias, cheios de sonhos, perspectivas e, paradoxalmente, por mais que haja muitos de nós, somos únicos. Entretanto, nossas histórias, quem nós somos, tudo isso pode passar despercebido, mas não para quem nos ama, quem nos conhece, quem nos aconselha, quem nos acolhe e divide conosco o caminho dessa estrada chamada vida. E isso não significa recebermos tudo que pedimos, pois quem ama sempre nos levará pelo melhor caminho, mesmo que às vezes pareça tortuoso. Lembro-me do dia que disse que agradecia pelas dificuldades... Sim, pois elas também nos constituem, nos fortalecem e nos fazem crescer. Assim, consciente de que nem sempre o caminho foi fácil, gostaria de agradecer a todos/as aqueles/as que, de alguma forma, conduziram-me até aqui, uma linha de chegada, cujo prêmio foi conquistado ao longo do caminho.

Agradeço, sobretudo e todos, a Deus, principalmente por me conceder o meu lar, minha família, cercar-me de pessoas, cujos valores levarei por toda a eternidade. Por ser “meu amparo, minha fortaleza, meu consolo forte”⁵ em todas as tribulações.

Aos meus pais, sou imensamente grata por terem me dado a vida, por não medirem esforços para que eu tivesse, além de um lar, a melhor educação, independente de condições financeiras; por me oportunizarem coisas que eles próprios não tiveram a possibilidade de alcançar, como os estudos; por potencializarem os meus sonhos, mesmo quando pareciam impossíveis de serem alcançados; pela confiança e amor.

Agradeço à minha irmã por, durante toda a vida, mostrar-se uma grande parceira, por viver comigo cada fase da minha vida, em especial, da minha infância, independente da nossa diferença de idade. Por fazer-me eternizar muitas boas memórias. Por ser, na escola, o meu melhor exemplo, que me impulsionou a querer ser sempre melhor, não em relação aos outros, mas a mim mesma.

⁵ Hino luterano, escrito em 29/01/1975, com base no Salmo 18, Bíblia Sagrada. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/textos/deus-e-meu-amparo>.

Ao meu irmão, que veio de surpresa para todos nós e me fez descobrir uma nova forma de amar. Um amor que ensina o cuidado com o outro, muito além do amor fraternal. Agradeço por também impulsionar o meu crescimento, simplesmente para poder lhe conceder o melhor, para poder, com ele, dividir as conquistas.

Ao meu esposo, Daniel, como sou grata. Pela nossa história, pelo nosso amor, por descobrir, comigo, o que é construir o próprio lar, a própria família e também ter as próprias responsabilidades. Por enfrentar e superar, ao meu lado, cada desafio. Por enxergar luz, onde não há. Por me pegar pela mão e me conduzir quando eu não mais enxergava. Ele que foi além de potencializar meus sonhos, ele que me despertou para possibilidades que antes eu não reconhecia. Também foi e é fundamental para eu querer ser sempre a melhor versão de mim mesma, por me estimular ao crescimento; por me mostrar que, enquanto respiramos, há vida e motivos não só para continuar, mas para ir além. Hoje, em especial, minha maior gratidão é por planejar, literalmente, uma nova vida comigo, que cresce no meu ser e que nos transforma a cada dia, que nos mostra novos sentidos para nossa existência.

Além dos laços de sangue, há, também, aqueles que construímos ao longo de nossas vidas, e me considero muito abençoada de, no decorrer do caminho, ter encontrado pessoas muito especiais, com quem dividi muitos momentos, mesmo que, no último ano, tenhamos ficado fisicamente afastados.

Uma dessas pessoas é a professora Cátia de Azevedo Fronza, orientadora desta pesquisa. Mas, antes disso, aquela que, na graduação, cativou-me com sua forma sensível de olhar para a linguagem e também para as pessoas. Aquela que, na qualidade de coordenadora, apresentou-me as inúmeras possibilidades de pesquisa em um grupo tão diverso como é o PPGLA, quando realizar o mestrado era apenas uma ideia remota para mim. Aquela com quem dividi sempre os mesmos espaços, sim, os mesmos, porque ela me ensinou, por seu exemplo, o que é uma relação de igualdade. Atitude que motivou a intencionalidade deste estudo: contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, para humanizar as pessoas. Agradeço a essa professora, amiga, parceira, que acreditou no meu trabalho, confiou-me uma grande oportunidade que hoje, posso afirmar com toda a certeza, transformou minha vida; por todo o conhecimento pessoal e profissional impulsionado nesse tempo em que estivemos caminhando lado a lado. Seu sorriso, seu abraço, sua forma de ser e de acolher são incomparáveis e fizeram cada dia desse percurso valer muito a pena. Obrigada por todas as oportunidades, inclusive as mais desafiadoras!

Outra pessoa por quem tenho muita estima, a quem sou imensamente grata, é a professora Dorotea Frank Kersch, que tive a imensa alegria de encontrar já no primeiro semestre do curso. Sou muito grata à professora por, em uma turma tão heterogênea, acolher nossas

especificidades, mesmo daquelas que, como eu, não tiveram a experiência da iniciação científica. Sua força, sua alegria, seu interesse por quem somos, pelo que fazemos, motivou cada aula e auxiliou-me no meu processo de descoberta enquanto pesquisadora. Sua sensibilidade com nossas dúvidas, incertezas, proporcionou segurança para que eu pudesse dividir minhas angústias e amadurecer. Ela que, nesse segundo ano, fez-me mergulhar “no mundo dos letramentos”, mostrou, por meio de suas desafiadoras propostas de trabalho, que sempre podemos mais e o quanto podia ser intensa nossa relação e aprendizado, mesmo de forma virtual. Grande oportunidade é tê-la nesse momento de conclusão de curso, sobretudo, ter vivenciado parte desse período com sua presença. Suas atitudes me fazem acreditar no ser humano. Quantas descobertas!

Alguém por quem tenho muito carinho e admiração é a professora Juracy Assmann Saraiva. O seu olhar para a literatura, em especial por meio das propostas direcionadas à escola, despertaram-me o interesse, que começou, justamente, pelo contato com uma de suas obras, a qual foi autografada no dia em que a conheci pessoalmente – o que significou muito para mim. Naquele momento, os caminhos desta investigação ainda estavam sendo desenhados, e eu não imaginava o quanto suas reflexões poderiam contribuir para a realização deste trabalho. O livro “Texto literário” veio, de fato, como uma “inspiração”, como uma “resposta ao desafio da formação de leitores”, um dos maiores que já encontrei ao longo da minha profissão. Sou grata à professora por trazer sua perspectiva diante da minha pesquisa. Seu olhar atento, discussões e sugestões contribuíram para que eu refletisse sobre minha prática e repensasse alguns caminhos. Isso conduziu o meu crescimento acadêmico e profissional e, com certeza, qualificou o presente texto para que sua intencionalidade discursiva chegasse mais perto de ser alcançada. Agradeço por aceitar fazer parte desse momento, pelas contribuições apresentadas e pela acolhida afetiva.

Meus agradecimentos se estendem, de forma muito especial, àqueles que não foram nomeados, mas que fizeram parte desse percurso. Sou grata aos amigos, colegas, parceiros, com quem dividi momentos de estudo, de trabalho, de eventos acadêmicos, mas também e, mais importante, momentos de uma amizade verdadeira que, mesmo com o distanciamento físico, foi alimentada. Certamente, isso foi essencial para que eu pudesse reagir aos momentos de dificuldade e tornar meus dias mais coloridos, mesmo em uma caminhada tão intensa como é a do mestrado. Agradeço por me ajudarem a fazer desta uma das melhores e mais desafiadoras experiências da minha vida.

Por fim, manifesto minha profunda gratidão pelo financiamento estudantil, concedido pela CAPES. Lembro-me bem do quanto foram intensas as emoções no dia em que recebi a

notícia de que o meu ingresso no mestrado seria possível. Ao mesmo tempo em que meu coração estava tomado de alegria, senti o quão grande era minha responsabilidade diante da oportunidade que me foi confiada. Todos os dias de curso em que estive na Unisinos, desde o meu ingresso, vivi como uma grande oportunidade, independente de presença física na instituição. Aliás, também foi uma oportunidade estar nesse lugar e vivenciar um período em que as relações e as interações foram ressignificadas, mesmo por um motivo que gerou muitas angústias – a Covid-19. Cada dia foi uma oportunidade de interagir, de aprender, de descobrir um novo mundo – a pós-graduação, que não significa, para mim, um status acadêmico, mas uma grande possibilidade para potencializarmos o nosso conhecimento – pessoal e profissional.

Acredito que umas das melhores coisas que podemos expressar enquanto seres humanos é a nossa gratidão. Direcionar nossa lente para o que é bom e reconhecer isso alimenta a alma. Digo que devemos agradecer, inclusive, pelas dificuldades, pois elas nos fazem crescer e alcançar patamares que não acreditamos que somos capazes de atingir. É quando temos, muitas vezes, nossos limites testados e quando não acreditamos que vamos suportar, mas é como se o sol nascesse, e o campo florescesse depois de um temporal. Por isso, a gratidão expressa nunca será suficiente para evidenciar com a clareza que desejo o valor atribuído principalmente às pessoas e aos momentos vividos.

Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada
ou qualquer lago seja construído,
é preciso que as árvores e os lagos
tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro,
não planta jardins por fora
e nem passeia por eles... (ALVES, 1999, p. 24).

RESUMO

Na contemporaneidade, momento em que jovens estão imersos em mídias digitais e se relacionam de diversas e diferentes formas com os gêneros que circulam nessas mídias, proporcionar o aprendizado efetivo, que proporcione o protagonismo e a autonomia social, se torna um desafio. No Ensino Médio, a literatura é apresentada pela BNCC como um potencial para enriquecer a percepção e a visão de mundo acerca do que se vê e vivencia. Assim, pode-se colocar em questão algumas situações que se circunscrevem no âmbito social e mobilizar-se para transformações que possam corroborar uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, o percurso da literatura na escola não se mostra favorável e pesquisas apontam para índices baixíssimos de leitura (ROJO, 2009; SARAIVA; KASPARI, 2017). Nesse sentido, Abreu (2004), Rojo (2009) e Kaspari (2019) abordam a importância de também ser contemplada, na escola, a cultura valorizada pelos estudantes e a literatura em sua essência. Esse pode ser um ponto de partida para despertá-los para a experiência literária. Com base nesses pressupostos, esta pesquisa buscou identificar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária, evidenciando o papel dos agentes envolvidos para a formação cidadã. Este estudo é de cunho qualitativo-interpretativista e se vale de princípios da pesquisa-ação. Os dados foram gerados por meio de observações de aulas, do desenvolvimento de uma prática pedagógica e de conversas com um professor de Literatura e seus alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, em um colégio estadual da Região Metropolitana de Porto Alegre. A análise se deu de maneira cíclica, a partir dos documentos oficiais voltados à educação no Ensino Fundamental e Médio e dos pressupostos teóricos de Abreu (2004), Cândido (2004), Rojo (2009) Cosson (2016), Saraiva e Kaspari (2017), para identificar o papel da literatura para a formação cidadã; Kleiman (2006), Kleiman e Assis (2016), Soares (2009, 2014) para discutir o letramento como prática social e, na sequência, Kersch e Silva (2012) e Kleiman (1995, 2006, 2014), para refletir sobre agências e agentes de letramento; Cosson (2016) e Riter (2009), para discorrer acerca de propostas metodológicas para a abordagem da literatura na escola e, por fim, considerou-se os postulados de Bakhtin (2003, 2006), Rojo e Barbosa (2015), para compreender a composição dos gêneros discursivos e seu impacto social. Esta pesquisa revelou a escola como um espaço para o desenvolvimento da Educação Crítica por meio das leituras possibilitadas pela disciplina de Literatura. Alguns alunos apresentam engajamento em leituras de diversos gêneros, dentro e fora da escola, embora revelem os desafios encontrados para ler, principalmente a falta de tempo. Outros estudantes relatam a preferência pela leitura literária de obras antigas e contemporâneas. As atividades das quais

preferem participar são as que lhes possibilitam o protagonismo e a autonomia para que possam ser autores sociais. Por fim, destaca-se como fundamental o papel do professor enquanto mediador dessas práticas, sendo, juntamente com seus alunos, agente do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a literatura é relevante e potente para abordar questões emergentes no contexto dos alunos, que se assumiram como sujeitos críticos e descobridores de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Escola; Educação Emancipatória; Linguagem; Leitura; Literatura.

ABSTRACT

In the contemporary, when young people are immersed in digital media and relate in many ways with the genres that circulate in these media, providing effective learning that provides protagonism and social autonomy becomes a challenge. In High School, literature is presented by the BNCC as a potential to enrich the perception and the worldview about what is seen and experienced. Thus, it is possible to question some situations that are circumscribed in the social sphere and to mobilize for transformations that may corroborate a more just and egalitarian society. However, the course of literature in school is not favorable and research points to very low rates of reading (ROJO, 2009; SARAIVA; KASPARI, 2017). In this sense, Abreu (2004), Rojo (2009), and Kaspari (2019) address the importance of also contemplating, in school, the culture valued by students and literature in its essence. This can be a starting point to awaken them to the literary experience. Based on these assumptions, this research sought to identify and analyze the appreciation of high school students about literary reading practices, highlighting the role of the agents involved in the formation of citizenship. This is a qualitative-interpretivist study, based on the principles of action research. The data were generated by class observations, the development of a pedagogical practice and conversations with a Literature teacher and his students in a second-year high school class, in a state school in the metropolitan region of Porto Alegre. The analysis took place in a cyclical manner, based on official documents focused on education in Elementary and High School and on the theoretical assumptions of Abreu (2004), Cândido (2004), Rojo (2009) Cosson (2016), Saraiva and Kaspari (2017) to identify the role of literature for citizen formation; Kleiman (2006), Kleimam and Assis (2016), and Soares (2009, 2014) to discuss literacy as a social practice and, in sequence, Kersch and Silva (2012) and Kleiman (1995, 2006, 2014) to reflect on literacy agencies and agents; Cosson (2016) and Riter (2009) to discuss methodological proposals for the approach of literature in school and, finally, we considered the postulates of Bakhtin (2003, 2006) and Rojo and Barbosa (2015) to understand the composition of discursive genres and their social impact. This research revealed the school as a space for the development of Critical Education through the readings, made possible by the subject Literature. Some students present engagement in readings of several genres, in and out of school, although they reveal the challenges encountered to read, mainly the lack of time. Other students report a preference for literary reading of old and contemporary works of current character. The activities they prefer to participate in are the ones that allow them to be protagonists and autonomous, so that they can become social authors. Finally, the teacher's role as a mediator of these practices is

fundamental, being, with his students, an agent in the teaching and learning process. In this context, literature is relevant and powerful to address emerging issues in the context of the students, who have assumed themselves as critical subjects and discoverers of their own stories.

Keywords: School; Emancipatory Education; Language; Reading; Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos norteadores da pesquisa	30
Figura 2 – O contexto de pesquisa.....	34
Figura 3 – Correlação entre objetivo e questões motivadoras da roda de conversa.....	41
Figura 4 – Etapas metodológicas.....	46
Figura 5 – Tópicos de revisão teórica em foco.....	47
Figura 6 – Educação Emancipatória em Linguagens	56
Figura 7 – Etapas da Atividade Prática	115
Figura 8 – <i>E-zine</i> 1	122
Figura 9 – <i>E-zine</i> 2	132

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Maquete da Cidade de Santa Fé.....	92
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios dos alunos participantes da pesquisa	36
Quadro 2 – Período de observação	39
Quadro 3 - Objetivos, etapas e instrumentos de pesquisa	84
Quadro 4 – Proposta de produção textual.....	119

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Carta de Anuência
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALESCBRAS	Fala, Escrita e Libras
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INAP	Índice Nacional de Alfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LRGRC	Lições do Rio Grande: Referencial Curricular
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLE	Lei Brasileira que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei nº 13.696, de 2018)
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para todos
RCLRG	Referencial Curricular Lições do Rio Grande
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 METODOLOGIA.....	29
2.1 Percurso metodológico	29
2.1.2 Considerações éticas	31
2.1.3 O contexto e os participantes da pesquisa	34
2.4 Meios e indagações para compreender as práticas vivenciadas na escola	37
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	47
3.1 Educação emancipatória nos documentos que orientam as práticas escolares no Brasil	49
3.2 O papel da literatura para a formação cidadã e o desenvolvimento da leitura na escola	58
3.3 A educação crítica e a prática social	63
3.4 A escola e seus agentes de letramento: em busca de elos para a leitura literária	66
3.5 Possibilidades para a leitura de textos literários na escola	70
3.6 Os gêneros discursivos e seus potenciais para ampliar a percepção de mundo e mobilizar práticas sociais.....	75
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	83
4.1 As práticas de leitura literária vivenciadas na escola e em ambientes extraescolares	86
4.1.1 “Ele faz a gente expor o que a gente tá pensando realmente”: quando os alunos se sentem parte do processo	86
4.1.2 Reflexões sobre a leitura literária no Ensino Médio: histórias “<i>mais antigas</i>” ou “<i>mais atuais</i>”?	97
4.2 Projeto “Consciência Negra”: um olhar crítico a partir da leitura literária	109
4.2.1 E-zine 1 – O espaço do negro na atualidade: “[...] ele também é digno de ocupá um lugar na sociedade, levando em consideração um lugar que um branco ocupa”	122
4.2.2 E-zine 2 – Atos discriminatórios – o racismo: “[...] tu pode praticar o racismo sem nem perceber [...]”	132
4.2.3 A literatura pela lente do professor: ela “[...] serve pra gente começar a pensar em outras coisas”	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	145

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	151
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	152
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA.....	153
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	154
APÊNDICE E – PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCRITA DIRIGIDA AOS ALUNOS	155
APÊNDICE F – TUTORIAL PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PRÁTICA	156
ANEXO A - IMAGENS UTILIZADAS NA RODA DE CONVERSA.....	160
ANEXO B – E-ZINE 3	164
ANEXO C – E-ZINE 4	165
ANEXO D – E-ZINE 5	166
ANEXO E– E-ZINE 6	167

1 INTRODUÇÃO

No memorial da presente dissertação, explico, na minha trajetória, algumas das minhas angústias enquanto professora da escola básica. Apresento o PIBID como uma experiência fundamental para refletir sobre o ser professor, para compreender alguns desafios e traçar novas rotas, quando necessário. Isso caracteriza um movimento docente, que deve ser constante. Se estamos diante de inconformidades, é porque estamos atentos, dispostos a crescer, a nos transformar. O real problema é quando não se quer enxergar algo que está latente diante dos nossos olhos, quando agimos com indiferença. A vida deixa de ter sabor e pode se esvaziar do sentido de existir. Um verdadeiro professor sempre será um pesquisador, independente de vínculos acadêmicos; sempre deve estar disposto a transformar e ser transformado pelo seu contexto. A pós-graduação, nesse sentido, vem a ser uma forma de aperfeiçoar esse professor-pesquisador e de desenvolver habilidades científicas que ainda podem ser desconhecidas.

Assim, na condição de professora de Língua Portuguesa e Literatura e pesquisadora de escola básica, identifiquei, como uma das questões mais emergentes refletir sobre o que é feito com a leitura em sala de aula. Ainda que esta não seja só tarefa do professor de Língua Portuguesa ou da grande Área das Linguagens, é preciso debruçar-se sobre tal tarefa para entender e agir na tentativa de superar alguns índices que marcam, negativamente, a história da leitura no Brasil. Durante minha atuação docente, um dos maiores desafios encontrados foi sempre cativar os alunos para lerem e para refletirem sobre o que leem, sobretudo quando se trata de leitura literária. Senti-me sempre desafiada a elaborar estratégias para que os textos fizessem sentido para os meus alunos no aqui e no agora, para que, por meio da leitura, eles se sentissem mobilizados a refletir sobre questões emergentes em seus contextos, para que essas experiências, em sala de aula, fossem carregadas de sentido para suas vidas.

Esse desafio também se faz presente nos estudos de Saraiva e Kaspari (2017), as quais relatam o desinteresse de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela leitura de textos literários. Por outro lado, asseveram a função formadora da literatura. Segundo as autoras, a literatura é fundamental para a formação de “indivíduos equilibrados, conscientes de sua responsabilidade social e aptos a posicionar-se criticamente em face de seu meio”. (SARAIVA; KASPARI, 2017, p. 16).

Nessa direção, realizei estudos preliminares, por meio dos quais identifiquei pesquisas que revelam dados semelhantes ao que ocorre no contexto em foco nesta dissertação, um Colégio Público Estadual de Ensino Médio, e em outras instituições em que atuei. Um desses dados é de que as crenças que permeiam o discurso sobre leitura em diferentes esferas sociais

brasileiras é de que as pessoas não leem (Abreu, 2004). Entretanto, estudos como o de Abreu (2004) revelam que os brasileiros são leitores, porém distantes da cultura valorizada pela escola. Em vista disso, Rojo (2009) atenta para o fato de esta ser uma sociedade recentemente letrada, em que as relações entre escola e população contribuem para a exclusão social. Tal fato, segundo a autora, revela a importância de serem revistas as práticas de letramento proporcionadas pela escola, de maneira que estas possibilitem o acesso à cultura valorizada e que estejam intrinsecamente ligadas a práticas sociais.

Nesse sentido, em uma perspectiva comparativa, dados mais recentes, analisados por Saraiva e Kaspari (2017), refletem ainda um quadro semelhante ao de uma década anterior: a baixa competência leitora, a nível nacional e internacional, de adolescentes brasileiros. Dentre outros fatores motivacionais para esse resultado, também se destacou, nesse estudo, o acesso à leitura associado à condição social e econômica e os resultados de uma escola com perspectivas ainda tradicionais, pautadas no domínio do código escrito. Assim, são notáveis, desde os estudos de 2004, diferentes razões para os baixos índices de leitura dentro e fora da escola. Tal fato revela a necessidade de olhar para as práticas desenvolvidas nas salas de aula na atualidade.

Outro estudo, realizado por Kaspari (2019), voltado a promover as práticas significativas de leitura na escola, revela a importância da participação dos alunos na escolha das obras literárias e da realização de atividades de acompanhamento da leitura realizada pelos alunos. De outra parte, atividades de maior complexidade mostraram-se como um desafio ainda a ser superado por alunos e professores do Ensino Médio.

Além da leitura, compreende-se que, para que sejam alargadas as vias de acesso a outras camadas da sociedade, é preciso reconhecer, também, o papel social da linguagem em suas diferentes formas, com destaque à escrita. Como destaca Cosson (2016, p. 16), “todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas”.

A partir destas primeiras leituras e discussões teóricas, concebe-se a literatura como uma prática fundamental para a constituição do sujeito, visto que é capaz de influenciar o ser/estar e agir no mundo por meio da leitura e da escrita. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, como veremos, é um dos principais documentos norteadores da educação brasileira, reconhece, na literatura, o potencial para o enriquecimento da visão de mundo, uma vez que é capaz de despertar para o que se vê e vivencia (BRASIL) (BNCC, 2018).

Reconhecidos os importantes papéis da Literatura e das práticas de letramento para a educação emancipatória, busca-se, por esta pesquisa, discorrer sobre as contribuições da Literatura para a formação cidadã a partir do questionamento “Como estudantes do Ensino

Médio se manifestam em relação ao trabalho desenvolvido a partir da leitura de textos literários, considerando o espaço escolar e o envolvimento docente e discente nessas práticas?”. Para alcançar algumas respostas possíveis a esse questionamento, o trabalho orienta-se pelo objetivo maior de “Identificar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária, evidenciando o papel dos agentes envolvidos para a formação cidadã” e pelos seguintes objetivos específicos: a) Evidenciar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre atividades e leituras promovidas em aulas de Literatura em uma escola pública; b) Evidenciar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre leituras realizadas fora do contexto escolar; c) Potencializar o papel da literatura na Educação Emancipatória para promover o protagonismo e a autonomia do aluno na sociedade; ed) Compreender o papel dos agentes de letramento na escola, considerando o contexto em foco.

Para atingir os propósitos deste estudo, a pesquisa se desenvolverá por meio da metodologia qualitativo-interpretativista, posteriormente detalhada, com base em dados empíricos, gerados pela pesquisadora com os participantes, docente e discentes. Nesse sentido, vale ressaltar o diferencial do presente estudo, que oportuniza aos alunos a exteriorização do que sentem e pensam em relação às práticas vivenciadas na escola. Os dados gerados nesta dissertação possibilitaram diversas frentes de reflexão, com destaque para apreciações dos estudantes sobre atividades e leituras experienciadas por eles nas aulas de Literatura e sobre leituras realizadas fora do contexto escolar, enfatizando a escola enquanto agência de letramento, os envolvidos nas práticas de leitura literária e o papel da literatura para a formação cidadã. Acredita-se que esse pode ser o ponto de partida para as principais contribuições desta pesquisa que, dentre outras ambições, está a de oferecer subsídios para se (re)pensarem as práticas pedagógicas no sentido de reforçar o potencial da leitura de textos literários para o desenvolvimento crítico e a inserção social dos jovens em buscado crescimento pessoal e profissional.

Para sustentar os objetivos elencados, faz-se necessário, no início desta dissertação, apresentar as especificidades da metodologia: a perspectiva metodológica e como se constituem os dados da dissertação, o contexto e os participantes de pesquisa e as considerações éticas relativas ao presente estudo e, por fim, as etapas da pesquisa e instrumentos utilizados para a realização da proposta.

Na sequência, discorre-se sobre o arcabouço teórico, inicialmente voltado às políticas direcionadas à escola, no sentido de discutir a perspectiva da educação emancipatória, mais especificamente, no contexto do Ensino Médio. A partir da discussão inicial, será possível clarificar a perspectiva educacional que vem se constituindo por meio das Leis e Diretrizes e

como tal perspectiva está sendo apresentada nos documentos que orientam as escolas desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) até as práticas desenvolvidas em sala de aula. Assim, entende-se que será possível centralizar o papel da Linguística Aplicada nesse cenário. Para tanto, foram selecionados os principais documentos que vêm norteando a educação, em nível nacional e estadual: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), Lições do Rio Grande: Referencial Curricular (LRGRC) (RS, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012) (DCNEM), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e a Lei Brasileira que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei nº 13.696, de 2018) (PNLE).

Após trazer os destaques sobre os documentos oficiais e discorrer sobre a perspectiva de ensino orientada para as escolas, a segunda seção contempla o papel e o espaço da Literatura dentro dessa concepção e aspectos relacionados ao desenvolvimento da leitura na escola. Em seguida, para pensar em práticas que podem ser desenvolvidas pela disciplina de Literatura, discorre-se a respeito do letramento visto como prática social e, depois, sobre a escola e seus agentes de letramento. Na seção seguinte, apresenta-se algumas possibilidades metodológicas para contemplar a leitura literária no contexto escolar e, por fim, desenvolvem-se reflexões a respeito dos gêneros textuais e seu impacto social a partir da leitura e da escrita.

Depois de elucidar as especificidades deste estudo e desenvolver as discussões teóricas, no próximo capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados, em correlação com os objetivos propostos e reflexões teóricas. Por último, no presente texto, fazem-se considerações acerca do caminho e das descobertas da pesquisa as projeções possibilitadas para futuras pesquisas.

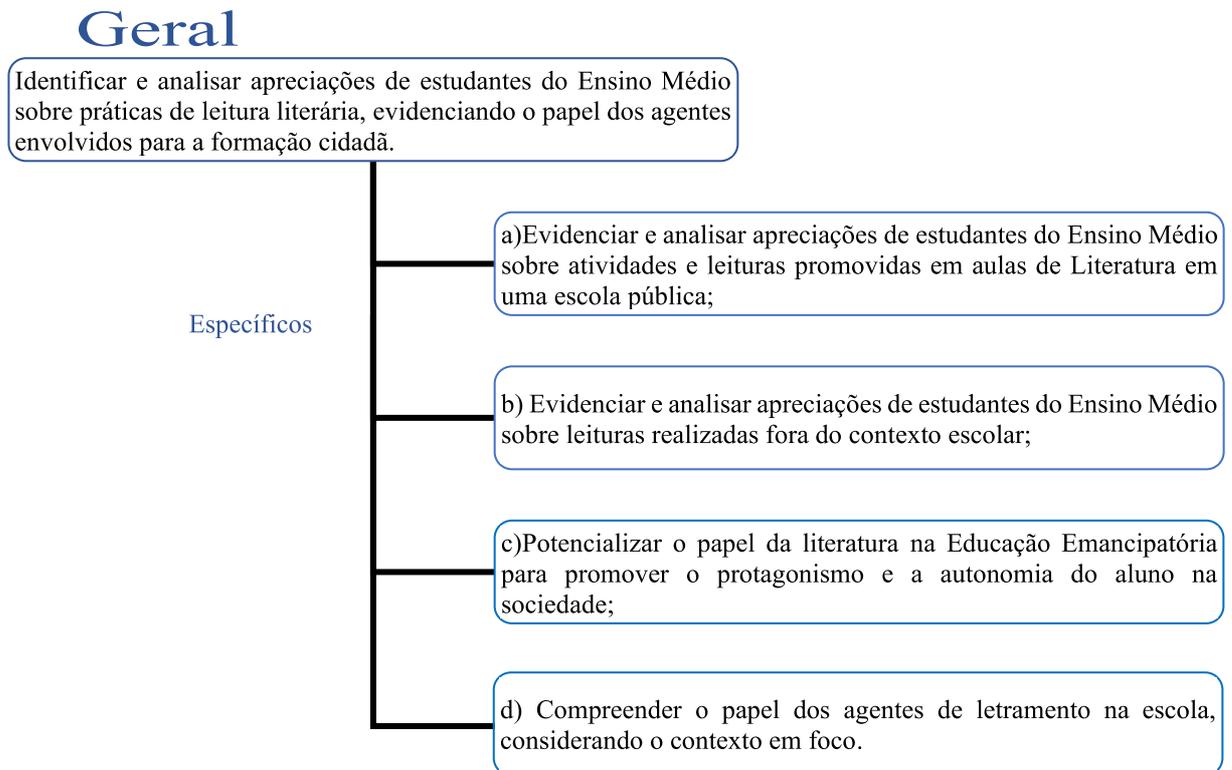
2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico traçado para a pesquisa, tendo em vista o objetivo geral de identificar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária, evidenciando o papel dos agentes envolvidos para a formação cidadã. Assim, inicialmente, expõem-se a perspectiva metodológica abarcada pela dissertação e como se constituem os dados de pesquisa. Na continuidade, apresentam-se o contexto e os participantes da pesquisa, bem como as considerações éticas observadas. Por fim, descrevem-se as etapas do estudo e instrumentos utilizados para gerar os dados.

2.1 Percurso metodológico

Esta pesquisa é de caráter qualitativo interpretativista, com foco em dados naturalísticos, considerando a interação do pesquisador em campo como parte da produção de conhecimento, bem como a subjetividade deste e dos participantes. (PAIVA, 2019). Nesta perspectiva, observações, impressões e outros sentimentos constituem-se como dados em si mesmos, integrando a interpretação. (FLICK, 2009). Além disso, ponderamos a relevância de pesquisas deste calibre para compreender, na escola, questões relacionadas à aprendizagem de línguas em sala de aula. (HEIGHAM; CROKER, 2009). Diante disso, destacamos, na Figura 1, os objetivos que orientaram o percurso desta pesquisa.

Figura 1 – Objetivos norteadores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, este estudo constitui-se como uma pesquisa colaborativa, pela relação estabelecida entre pesquisadora e participantes. Almeja-se, por meio deste estudo, adentrar “em um movimento contínuo de percepção, participação, autorreflexão”. (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019, p. 14). São englobados princípios da pesquisa-ação, principalmente no que se refere à intervenção da pesquisadora no contexto investigado, a partir de ações colaborativas entre pesquisadora e participantes, que visa a “reforçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças” (PAIVA, 2019, p. 72). Tal colaboração se concretizou nas ações interventivas da pesquisadora, realizadas durante atividade de produção de um *e-zine*, como fechamento de um projeto desenvolvido pelo professor na disciplina de Literatura, as quais serão explicitadas no decorrer desta dissertação.

Vale ressaltar que, para tomar conhecimento do contexto e participantes e estabelecer essas parcerias, faz-se pertinente o período de observação. Nesta pesquisa, o período de

observação foi composto por um momento de *observação-como-participante*, por meio de uma posição passiva da pesquisadora e de um momento de *participante-como-pesquisadora*, no qual houve interação da pesquisadora no contexto em foco.(ANGROSINO, 2009). O estudo se concentra em uma sala de aula de Literatura de um Colégio Estadual de Ensino Médio, localizando em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre e conta com a participação do professor da disciplina e seus alunos, integrantes de uma turma do segundo ano do ensino médio.

Com base nesses pressupostos, na próxima seção, apresentam-se as considerações éticas e, após, o contexto e participantes da pesquisa mais detalhadamente.

2.1.2 Considerações éticas

No tocante aos aspectos éticos relacionados a este estudo, destaca-se que, primeiramente, a pesquisadora agendou uma conversa com o professor da disciplina de Literatura, para apresentar as ideias preliminares da pesquisa. Optou-se por esta forma de contato devido à proximidade existente, considerando sua atuação na instituição no período em que esteve vinculada ao PIBID, no qual o professor atuou como seu supervisor.

Logo após, conversou com a professora orientadora desta dissertação, com o intuito de entender a forma como deveria expor a proposta ao possível participante e as questões que deveria abranger na conversa para evidenciar a relevância da pesquisa e a contribuição que o estudo proporcionaria, com respeito e valorização do trabalho desenvolvido pelo profissional.

Assim, posteriormente, dirigiu-se à escola, e o professor se mostrou receptivo à investigação, aceitando o convite para participar. Nesse diálogo, ele sugeriu uma turma em que havia alunos com as características específicas dos participantes prospectados na proposta de estudo e convidou-a para assistir à sua aula nos períodos que sucederiam à conversa para que ela conhecesse um pouco mais do contexto. Acompanhou-o durante os dois períodos da disciplina de Literatura na referida turma. Depois disso, ele se manifestou sobre os quatro estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais e a forma como ele vinha desenvolvendo o trabalho com cada um deles; três destes estudantes apresentavam dificuldade de aprendizagem, com indicação de que têm laudo¹, e um evidenciava desenvolvimento além do esperado, conforme observado pelo professor. Naquele momento, descreveu obstáculos

¹ O professor de Literatura informou sobre a existência de laudo desses três estudantes, a partir de especificações do diário de classe, no qual os nomes dos alunos estavam marcados com dois asteriscos. Entretanto, não obtive mais detalhes sobre os documentos, por dificuldade de comunicação com os responsáveis na escola, supervisão e equipe diretiva.

enfrentados no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a esses alunos, devido ao fato de não possuir capacitação profissional e auxílio para um trabalho específico. Apontou ainda que este estudo poderia ajudá-lo a aprimorar a sua prática e conhecer, de forma mais estreita, as especificidades de cada estudante.

Após a conversa com o professor, conseqüentemente, definiu-se o local para o desenvolvimento da pesquisa. Considerando a demanda diária de trabalho da equipe diretiva, o professor se disponibilizou a apoiar na obtenção da autorização da pesquisa junto a docentes de outras disciplinas, com quem o professor de Literatura desenvolvia, em parceria, algumas práticas interdisciplinares. Vale ressaltar que a equipe é composta por professores(as) que já têm conhecimento do trabalho da pesquisadora enquanto pibidiana na instituição. Assim, o professor agendou um horário, em que ela foi à escola, conversou com o vice-diretor, que estava na qualidade de responsável pela instituição, explicando-lhe a proposta de pesquisa. O professor mostrou-se receptivo ao estudo e, assim, apresentou-se a Carta de Anuência (CA) (APÊNDICE C), ressaltando, principalmente, os papéis de cada participante e as etapas da pesquisa. Após a conversa e a leitura do documento pelo vice-diretor, a autorização foi concedida. Entretanto, com os docentes, não foi possível estabelecer parceria para a realização do estudo, devido a seus horários restritos na escola, limitados ao planejamento e desenvolvimento das aulas e demais demandas escolares.

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi solicitada ao professor participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D). Para tanto, considerando que a proposta de pesquisa já havia sido apresentada, a pesquisadora lhe entregou o documento, explicando-lhe suas especificações. Após, o professor concordou com os termos previstos para o desenvolvimento da pesquisa e confirmou sua participação também por meio da assinatura no TCLE.

Posteriormente, no momento em que os alunos foram chamados a participar da roda de conversa, uma das etapas da pesquisa, cuja proposta é especificada na sequência, antes de dar início ao diálogo, foi explicada a eles a proposta de trabalho para a qual estavam sendo convidados, bem como a sequência de atividades da qual iriam participar, ao aceitarem, além de serem orientados sobre a importância do estudo. Foram-lhes entregues os Termos de Assentimento Livre e Esclarecidos (TALE) (APÊNDICE A). Foi realizada a leitura do TALE com ênfase nos cuidados éticos (de preservação da identidade), tendo em vista que as demais informações foram contempladas na explicação supracitada. Todos os alunos presentes preencheram, assinaram e concordaram com a participação.

Na ocasião, também foi explicitada a necessidade de autorização dos responsáveis por aqueles que eram menores de idade. Assim, cada aluno que se dispôs a participar da pesquisa recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) para levar para casa, o qual deveria trazer assinado pelo responsável legal no próximo encontro, se este autorizasse a participação. As orientações sobre esse documento foram dadas pela pesquisadora no ato da entrega. Optou-se por este formato por considerar as dificuldades cotidianas dos responsáveis para participar das reuniões escolares, nas quais poucos se fazem presentes, como relatado pelo professor de Literatura. Vale destacar que foram disponibilizados alguns horários nos quais estive presente na escola para atender aos responsáveis que necessitassem de esclarecimentos. Não houve, contudo, procura para essa interação. Considerando que, no dia da entrega dos documentos e da realização da roda de conversa, alguns alunos não estavam presentes, no decorrer das aulas que sucederam, com a autorização do professor, buscou-se realizar os mesmos procedimentos com os alunos faltantes, de modo que todos receberam o convite à pesquisa e os termos, mas alguns não participaram do diálogo. A contar da data da primeira roda de conversa, grande parte dos alunos entregou o TCLE no primeiro ou segundo encontro que sucedeu, outros esqueceram-se. Assim, foram contabilizados, ao total, 17 alunos participantes, de uma turma de 24 estudantes².

Foram utilizados os recursos necessários para garantir o anonimato das informações: empregaram-se nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes; os áudios foram utilizados na sua forma transcrita; e os vídeos, caso utilizados para uma exposição dos estudos, estarão com a imagem desfocada. Além disso, foram tomadas as ações necessárias para que os dados gerados no decorrer da investigação fossem de uso exclusivo da pesquisa, de modo a assegurar o sigilo das informações de cada participante.

Assim que concedida a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi destinada uma cópia do projeto para a escola, via e-mail, conforme combinado anteriormente com o vice-diretor. Da mesma forma, após o término, será concedida uma cópia da dissertação. Além disso, também será possibilitada, a posteriori, a continuidade do diálogo com a escola para reflexões a respeito da contribuição da pesquisa para este contexto.

Depois de apresentada a metodologia desta investigação, bem como os aspectos éticos do estudo, descrevem-se o contexto e os participantes de pesquisa.

²Visto que os períodos disponíveis para conversa com os estudantes eram limitados, principalmente em decorrência da baixa carga horária da disciplina de Literatura, os alunos participaram da roda de conversa, imediatamente após a assinatura do TALE. Entretanto, os dados só foram utilizados para fins de pesquisa após os estudantes terem entregado o TCLE.

2.1.3 O contexto e os participantes da pesquisa³

A investigação, como já anunciado, realiza-se no espaço de um colégio público estadual, localizado em um dos bairros urbanos mais populosos e com alto índice de violência, de município situado na Região Metropolitana de Porto Alegre, de acordo com o Censo de 2018. A instituição atende, atualmente⁴, 478 alunos entre Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde.

A escola conta com uma biblioteca e um laboratório de informática em funcionamento, bem como laboratório de Ciências/Química. São 34 funcionários, destes, 28 são professores que se subdividem entre os que atuam em sala de aula e os que integram a equipe diretiva.

Em síntese, o contexto de pesquisa se desenha da seguinte forma:

Figura 2 – O contexto de pesquisa



Fonte: Adaptado de Equipe(2020) pela autora.

Tendo em vista que a pesquisa está alinhada aos princípios da pesquisa-ação, esta, por sua vez, presume uma ação que promova mudanças. Destaca-se, com isso, a importância de conhecer os participantes para impulsioná-los ao agir social.

³ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, em 04/08/2019, conforme CAAE: 18387719.7.0000.5344.

⁴ Usa-se a referência do momento em que foram gerados os dados na escola, ou seja, em setembro de 2019.

Na pesquisa-ação, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados. (BRANDÃO; BORGES, 2007). Assim, a pesquisadora visa a contribuir para a transformação do contexto e dos participantes, no sentido de apoiar e fomentar práticas de leitura que propiciem a educação crítica, para que se sintam impulsionados ao agir social, a partir da perspectiva colaborativa supracitada.

No caso do presente estudo, foi possível retratar tanto a realidade como os participantes, a partir dos dados obtidos pelos diferentes períodos de observação, os quais serão mais bem delineados junto à descrição das etapas de pesquisa. Por meio das observações e das interações com o contexto e participantes, buscou-se ampliar o conhecimento sobre a configuração da realidade em foco, estabelecendo-se reflexões acerca das contribuições que poderiam ser significativas na direção de concretizar o objetivo traçado: impulsionar transformações sociais.

Os dados foram gerados em interação com uma turma de segundo ano do Ensino Médio, sob responsabilidade do professor de Literatura, formada por 24 estudantes. Todos os alunos foram convidados e concordaram em participar. Cinco estudantes não entregaram o TCLE e dois eram infrequentes. Assim, 17 alunos, entre 16 e 21 anos, assinaram e entregaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE A) ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) assinado pelos alunos maiores de idade, ou pelos pais/responsáveis pelos menores.

O docente participante, professor de Literatura da referida turma, atua na instituição desde o ano de 2004, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Além disso, atua em escola particular de educação básica, também como professor de Língua Portuguesa, à qual está vinculado desde 2013. Registra-se também sua inserção, desde o início de 2020, em curso de graduação em Medicina de universidade privada da região, contribuindo para o desenvolvimento de atividades de teatro na disciplina Relação Médico-paciente. Seu ingresso na educação se deu como professor em escola particular no ano de 1999. Foi supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola pública durante oito anos e coordenador do projeto “Santa Fé, a cidade que nos representa” (2017-2018), na referida escola, em parceria com universidade privada. Sua formação inicial é graduação em Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas (1997-2007), em universidade privada, e possui Mestrado em Artes Cênicas (2013-2014), realizado em universidade pública.

No que diz respeito aos alunos, compreende-se não ser pertinente identificar precisamente a idade e mencionar o gênero, visto que o objetivo desta pesquisa não é ressaltar

os aspectos que poderiam direcionar pré-julgamentos, por exemplo, em relação ao descompasso entre idade e série, principalmente por esta ser uma turma que integra alunos maiores de idade matriculados no período diurno, quando, na maioria dos casos em que há a oferta do ensino noturno, os adolescentes com essas características passam a estudar à noite. Os alunos, então, podem optar pelo ensino diurno, caso seja sua preferência, de acordo com as possibilidades da escola quanto à oferta de vagas. Considera-se pertinente, então, apresentar os nomes fictícios escolhidos por eles para serem referidos ao longo deste trabalho.

Quadro 1 – Nomes fictícios dos alunos participantes da pesquisa

Amanda
Anna Karenina
Any
Arima
Denis
Esmeralda
Freud
Jade Müller
Manc
Mariana
Mini Santos
Moisés
Rebeca
Robinho
Robson
Sofia
Tatá

Elaborado pela autora.

Apresentados contexto de pesquisa e participantes, na próxima seção, retomam-se os objetivos e detalham-se as etapas de desenvolvimento deste estudo, bem como os instrumentos de geração de dados.

2.4 Meios e indagações para compreender as práticas vivenciadas na escola

Nesta seção, buscamos delinear as etapas de pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração de dados em conformidade com os objetivos. Primeiramente, será apresentado cada um desses tópicos e, ao final desta seção, as relações feitas entre perguntas de pesquisa, objetivos e etapas metodológicas são compreendidas no quadro síntese. A pesquisa contou, primeiramente, com um estudo exploratório, em que foram realizadas observações de quatro aulas de uma turma de 24 estudantes⁵ de segundo ano do Ensino Médio, na disciplina de Literatura. Destacamos que a proposta inicial desta etapa contemplava observações em outras disciplinas, mas concentramo-nos apenas nesta, devido ao insucesso das tentativas de comunicação com outros professores, devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo dos docentes, dificultando o agendamento de horários para explicar mais detalhadamente a proposta de pesquisa. De qualquer forma, esse primeiro contato possibilitou a aproximação com o docente e com a turma, bem como reflexões a partir das primeiras impressões desse contexto específico. Foram identificadas práticas de letramento com as quais os alunos se engajavam durante o acompanhamento das atividades com as quais a turma esteve envolvida no período do estudo exploratório, composto pela observação de quatro aulas, que precedeu a geração de dados.

Houve algumas conversas informais com o professor, em seu período de hora atividade, que precederam as observações. Nessas conversas, foram-lhe apresentados as intenções e os procedimentos da pesquisa que tinham como meta identificar como os aprendizes desenvolvem atividades de letramento e o que estas significam para eles no seu contexto interacional, valorizando o papel social da linguagem⁶. O professor Fernando sugeriu a turma de segundo ano do Ensino Médio, que contava com três alunos de inclusão, e os demais realizaram seu percurso na escola desde o Ensino Fundamental. É oportuno registrar que desenvolvi atividades com alguns alunos da referida turma durante o PIBID no decorrer do oitavo e do nono anos. Ao apresentar ao docente uma das etapas da pesquisa, que diz respeito à conversa com os alunos, discutimos sobre as questões que seriam pertinentes tratar com eles, apresentei as que eu havia contemplado no Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do

⁵ Destaca-se que, destes, dois são considerados pelos colegas como alunos infrequentes, de modo que alguns não os conhecem. Há um terceiro caso, de uma aluna que, no segundo semestre, frequentou as aulas de Literatura a partir do mês de novembro.

⁶ O foco da pesquisa não permaneceu nesses estudantes devido ao fato de não serem assíduos e de não terem entregado o TCLE e o TALE. Sendo assim, não foi realizado o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, mas da turma, e os objetivos da pesquisa foram redesenhados a partir da realidade apresentada.

Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e perguntei-lhe se gostaria de inserir alguma pergunta. O professor concordou com minhas sugestões e pediu que eu contemplasse três questões que serão descritas posteriormente.

Esses momentos de conversa e observações foram registrados em diário de campo e, além deste, para os dados gerados nas etapas seguintes, utilizaram-se recursos audiovisuais. Optou-se por áudio e vídeo, devido ao fato de possibilitarem a captação de eventos difíceis de contemplar no ato das descrições realizadas no diário de campo e por permitirem esclarecer questões oriundas das anotações ao serem reproduzidos. As conversas com o professor foram gravadas apenas em áudio, visando adquirir melhor fluidez e caráter naturalístico durante o diálogo. Além disso, destaca-se que as conversas com o docente ocorreram em momentos oportunos, como na transição entre as aulas e horários de intervalo. Assim, devido ao tempo limitado, não era possível realizar o preparo prévio dos equipamentos necessários para a gravação audiovisual de qualidade. Pela natureza desta pesquisa, a gravação em áudio pelo celular da pesquisadora foi suficiente para registrar os diálogos com qualidade para transcrição e análise.

Vale ressaltar que se utilizou o diário de campo (nesse caso, constituído por meio de anotações em documento *Word*) para registrar fatos, eventos e reflexões que permearam todo o período da geração de dados. Este instrumento, além de possibilitar a descrição com riqueza de detalhes, também permite refletir sobre os acontecimentos. (FALKEMBACH, 1987).

O período de observação foi composto por dois momentos: primeiro, na condição de *observadora-como-participante*, constituído de uma posição passiva da pesquisadora, conforme descrito anteriormente; e a etapa seguinte foi de *participante-como-observadora*, buscando, por meio desta, maior integração com o grupo e participação nas atividades (ANGROSINO, 2009), como veremos a seguir. As observações ocorreram semanalmente, durante o último semestre de 2019, nas aulas de Literatura, sendo cada aula de dois períodos com duração total de 1h 35min, conforme registra o Quadro 2.

Quadro 2 – Período de observação⁷

Observadora-como-participante	Participante-como-observadora
09/09/2019	07/10/2019
16/09/2019	14/10/2019
23/09/2019	21/10/2019
30/09/2019	28/10/2019
	11/11/2019
	18/11/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro momento de observação (de 09/09/2019 a 30/09/2019) foi relevante para compreender aspectos comportamentais da turma, que se mostrou bastante participativa durante as aulas. Também foi um período muito importante para acompanhar as práticas pedagógicas. A partir disso, foi possível refletir sobre estratégias que poderiam complementar o trabalho do professor em sala de aula, principalmente no tocante à produção de textos.

Nas aulas de Literatura, os alunos foram instigados a refletir sobre as obras estudadas a partir de conexões com a própria realidade, impulsionados pelo professor. As produções textuais, nesse sentido, tinham um espaço determinado, no qual os alunos poderiam manifestar seus diferentes posicionamentos, ora por meio do texto literário, ora por textos não literários, fazendo uso de diferentes linguagens, enfatizando a modalidade escrita.

No que se refere ao segundo período de observação (de 07/10/2019 a 18/11/2019), destaca-se que, no decorrer dessas aulas, realizaram-se os momentos de conversa com os alunos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica conduzida predominantemente por mim, mas com a participação do professor de Literatura. As atividades enfocaram a produção escrita de textos multimodais a partir das leituras de obras literárias propostas pelo docente. Na sequência,

⁷Destaca-se que o período de observação se encerrou no dia 18/11/2019 devido à greve estadual do estado do RS. Os professores da escola aderiram à manifestação a partir do dia 19/11/2019. Em 28/11/2019, seis professores retornaram às atividades, de modo que os alunos deveriam frequentar as aulas nos horários especificados pela escola. Entre o final de 2019 e início de 2020, houve períodos de paralisação e retorno das aulas, e o ano letivo de 2019 encerrou no ano seguinte. No período de greve, a forma de acompanhar as atividades escolares foi via *Facebook*, pelo grupo da escola. Nessa plataforma, eram atualizadas as informações institucionais. Além disso, foram várias conversas informais com o professor participante, via *WhatsApp*, visto que o docente aderiu à greve e, nesse período, não estava presente na instituição. Após o início do ano letivo de 2020, a rede estadual de ensino entrou em período de quarentena em razão da pandemia da COVID-19, inicialmente por período de 15 dias, seguindo ao final de 2020, sem previsão para retorno das atividades nas escolas. Posteriormente, a instituição, assim como as demais escolas estaduais, finalizou o ano letivo de 2020 no início de 2021, na modalidade de ensino remoto.

os principais aspectos observados, tanto no primeiro como no segundo momento, serão mais bem detalhados.

Foram realizadas duas entrevistas com o professor da disciplina de Literatura⁸, com o intuito de obter sua visão a respeito das temáticas em estudo e de possibilitar melhor exploração das questões sobre as práticas de letramento literário⁹ na escola nesse contexto específico. (BONI; QUARESMA, 2005). Os dados gerados nessas conversas serviram de base para tomar conhecimento das práticas de leitura e escrita realizadas pelo docente e seus alunos na disciplina de Literatura.

Concomitantemente, buscou-se conhecer a percepção dos alunos acerca das suas práticas vivenciadas em sala de aula e preferências de leitura, de tipos de suporte com os quais se identificam mais para lerem, bem como verificar aspectos das experiências de atividades das quais já participaram ou gostariam de participar na escola, relacionadas ou motivadas pela leitura. De modo geral, as questões discorrem sobre a apreciação pela disciplina, pela literatura e em relação às suas preferências literárias.

Para a realização desse diálogo, que ocorreu nos dias 07, 14 e 21 de outubro de 2019, a pesquisadora, com a mediação do professor, reservou a biblioteca, tendo em vista que é um espaço bastante frequentado pelos alunos para atividades da disciplina e oferece condições físicas para que se sintam confortáveis, tais como bancos e cadeiras estofados e ar-condicionado. Um dos encontros foi realizado na sala de aula, tendo em vista que a biblioteca seria utilizada para a realização de práticas pedagógicas com essa mesma turma, na disciplina de Literatura. O professor dirigiu-se à sala da turma e, conforme combinado anteriormente, eu os aguardei na biblioteca. Antes disso, o ambiente foi organizado formando uma roda com algumas cadeiras. O professor escolheu, aleatoriamente, pequenos grupos (de três a cinco estudantes) para a conversa, os quais orientou que se dirigissem, alternadamente, à biblioteca. Vale destacar que esta foi uma combinação prévia, com a qual o docente concordou, pois a participação dos grupos em momentos diferentes não perturbaria a aula ou comprometeria o rendimento e participação dos alunos nas atividades da disciplina.

⁸Além das entrevistas, no decorrer do processo, foram realizadas duas outras conversas não previstas com o professor de Literatura, com o objetivo de obter maior detalhamento de algumas de suas práticas em sala de aula, as quais serão apresentadas na sessão que contempla a análise dos dados.

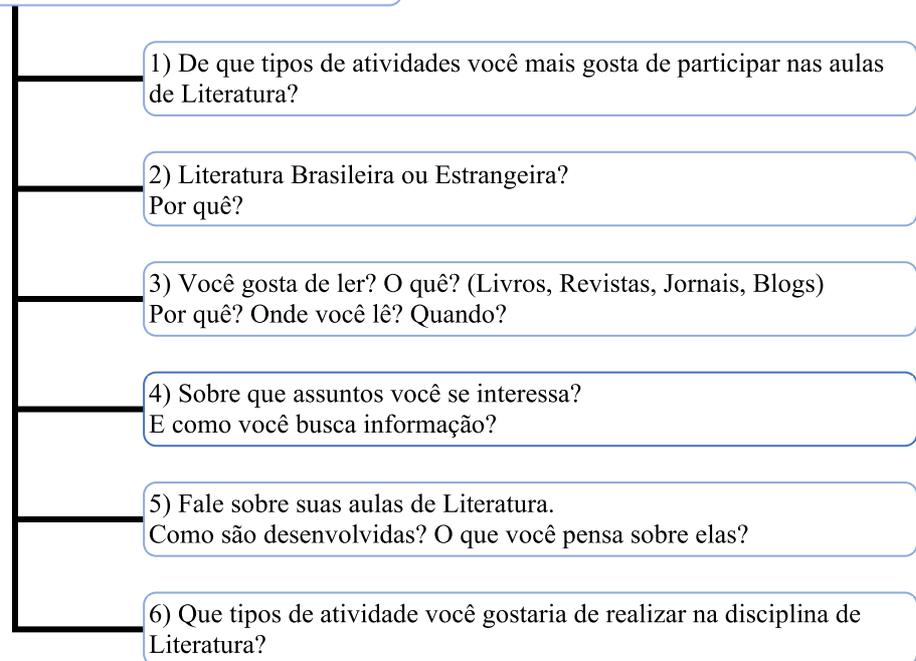
⁹Entendido sob a perspectiva de Cosson (2016), letramento literário caracteriza-se como prática social e, como tal, é de responsabilidade da escola. Nessa perspectiva, o centro das práticas literárias deve ser a leitura plena dos textos e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Além disso, o exercício da leitura não deve ser feito por prazer absoluto, mas deve aspirar à formação do aluno, tendo em vista que a literatura tem um papel a ser cumprido no âmbito escolar. Assim, a escolarização da Literatura é feita de modo a não descaracterizar sua finalidade voltada para a humanização.

Este momento foi dividido em duas etapas: na primeira, foi realizada uma pequena explanação oral da pesquisa, em que foram apresentados os motivos pelos quais a pesquisadora estava acompanhando suas aulas, resgatou-se um pouco de sua história como pibidiana na escola e como professora em outras escolas estaduais. Adentrou-se então no atual lugar de fala, no qual se encontrava como pesquisadora, e nas questões/objetivos que norteiam a pesquisa. Após os devidos esclarecimentos em relação aos termos, conforme especificado nas considerações éticas, retomaram-se alguns objetivos do estudo, que contemplavam questionamentos sobre atividades desenvolvidas na escola. Então, deu-se início à próxima atividade, uma entrevista aberta por meio da roda de conversa.

Considerando a entrevista aberta um potencial para “[...] levantar informações ou expressões de opinião ou crença de outra pessoa ou de outras pessoas por intermédio da interação face a face” (MACCOBY; MACCOBY, 1954, p. 449 apud MISHLER, 1986), o instrumento escolhido para alcançar essas informações foi a roda de conversa. Na figura10, ilustra-se a correlação direta entre o segundo objetivo deste estudo e as questões motivadoras da discussão propostas para a conversa com os estudantes.

Figura 3– Correlação entre objetivo e questões motivadoras da roda de conversa

Objetivo: Conhecer a percepção dos alunos acerca das suas práticas vivenciadas em sala de aula e preferências de leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Para despertá-los à discussão, foram lançadas algumas questões oralmente e entregues a eles algumas imagens¹⁰ impressas. Estas remetiam a obras literárias com as quais haviam trabalhado em aula, para que voltassem às suas memórias e recordassem as práticas de leitura. Em vista disso, compreende-se que os significados construídos nas entrevistas também promovem a (re)construção da realidade na qual os participantes estão inseridos. (GUBRIUM; HOLSTEIN, 1997 apud BASTOS; SANTOS, 2013). Assim, os estudantes foram instigados, por meio dos questionamentos, a pensarem sobre o seu contexto de aprendizagem, especificamente no que diz respeito às suas experiências de leitura.

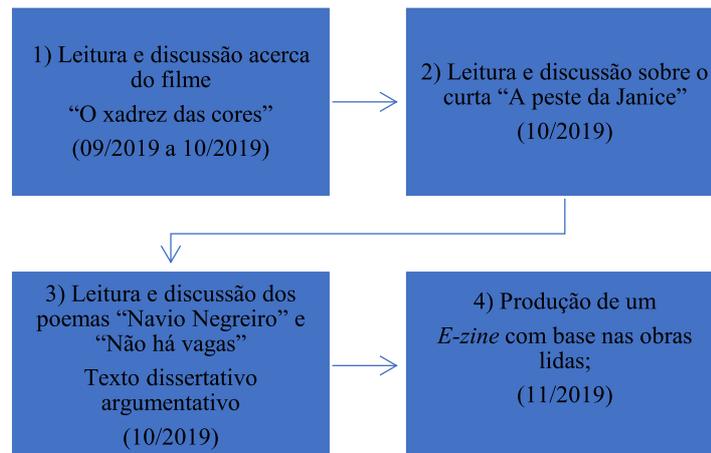
Depois de terem recebido as imagens, os discentes foram orientados a compartilharem e discutirem sobre as figuras e as atividades realizadas. Durante esse tempo, os alunos falavam sobre o que recordavam das aulas em que as obras haviam sido abordadas. Devido ao fato de este capítulo estar concentrado em descrever os métodos e os instrumentos utilizados nesta investigação, ainda não são apresentados os resultados desta atividade. Salienta-se, contudo, que esse foi um momento no qual a pesquisadora sentiu muita empatia em relação aos aprendizes. As conversas adquiriram fluidez, apesar de alguns se mostrarem mais desinibidos que outros para falarem.

A próxima etapa, depois dos dados gerados com os alunos, correspondeu à elaboração de um Projeto Interdisciplinar, o qual foi desenvolvido em uma perspectiva colaborativa, visando à participação da pesquisadora, do professor de Literatura, de outros docentes e dos alunos. Esta atividade foi definida em uma das conversas com Fernando, em que falou sobre seu planejamento, quando foram apresentadas as etapas de pesquisa. Na ocasião, o docente explicitou a proposta inicial de fazer a versão “Reforma” do Projeto Santa Fé, desenvolvido pelos alunos no Ensino Fundamental. Entretanto, no decorrer da pesquisa e do desenvolvimento das práticas em sala de aula, a partir do projeto proposto, esse caminho foi repensando, de modo que professor e pesquisadora decidiram que a participação destas e daria no próximo Projeto que desenvolveria na disciplina de Literatura, com os referidos alunos, cuja temática norteadora seria a “Consciência Negra”.

Este projeto foi organizado pelo professor, conforme os passos apresentados na Figura 4.

¹⁰ As imagens constam no Anexo A.

Figura 4—Etapas do Projeto “Consciência Negra” planejado pelo docente participante



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme a Figura 4, nota-se que cada etapa compreende um momento de leitura e de atividade relacionada à(s) obra(s) lida(s), dentre as quais estão as discussões orais e as produções de texto conduzidas pelo professor. Destaca-se que a etapa 4 diferencia-se por contemplar a participação da pesquisadora na proposta e no desenvolvimento da atividade. Em vista da perspectiva colaborativa assumida nesta etapa do trabalho, ressalta-se que a intervenção, por parte da pesquisadora, focalizou a contribuição por meio do desenvolvimento de uma atividade que possibilitou aos alunos articular suas reflexões acerca das práticas de leitura, em sala de aula, na elaboração de um texto multimodal, fomentando a construção de sentido por meio do uso de uma ferramenta tecnológica, disponível gratuitamente. Para tanto, os alunos foram instigados a produzirem um *E-zine*¹¹, por meio da ferramenta *Glogster*¹², apresentando suas percepções das obras lidas em consonância com a temática em evidência, a Consciência Negra, e o contexto social no qual se inseriam.

Para realizar a escolha dos caminhos a serem percorridos por esta proposta pedagógica, ponderaram-se as seguintes metas: a) impulsionar os alunos à reflexão crítica a partir das leituras por meio da produção textual; b) possibilitar-lhes a interação com gêneros textuais de sua preferência; c) instigá-los ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas. Tais aspectos emergiram de uma conversa entre os envolvidos neste planejamento, pois buscavam possibilitar, na escola, práticas significativas para os alunos de modo que se sentissem contemplados por propostas como esta, realizada com base nas observações das aulas,

¹¹ O *E-zine* consiste em um *fanzine* produzido por meios eletrônicos, veiculado na internet.

¹² *Glogster* é uma ferramenta visual com temáticas diversificadas que interliga usuários conectados em rede e possibilita criar pôsteres virtuais interativos, articulando texto, foto, imagem em um trabalho em grupo. O acesso é realizado por meio do site <https://edu.glogster.com/>, com cadastro pago ou gratuito. Para esta versão, há algumas limitações como, por exemplo, a quantidade de itens inseridos no pôster.

entrevistas e discussões com o professor. Nessas etapas, foram notáveis algumas especificidades dos estudantes. Assim, consideraram-se, principalmente, a postura crítica demonstrada pelos alunos em aula, bem como suas relações com os diferentes gêneros textuais e tecnologias. Esses aspectos serão mais bem delineados na análise dos dados.

Atentando ao fato de que muitos alunos utilizam o celular em alguns momentos em sala de aula e ainda um número mais expressivo durante o intervalo, além de realizarem apresentações orais com o apoio de ferramentas tecnológicas, conforme notou-se no período de observação, sugeriu-se ao professor que uma das contribuições com a pesquisa se desse buscando verificar o funcionamento do laboratório de informática. A pesquisadora não havia, até então, identificado o uso do laboratório para atividades de Literatura, valendo-se de ferramentas tecnológicas para aproximar os alunos de algo que integra seu cotidiano e de práticas que possam ser significativas para eles. Entendeu-se que assim poderiam direcionar-se para um olhar crítico das obras por meio da tecnologia, bem como para a exploração dos seus recursos.

Embora a participação da pesquisadora não tenha ocorrido durante todas as etapas do projeto, a condição de participante-como-observadora nas demais etapas corroborou para as primeiras constatações relacionadas ao trabalho com a leitura realizado em sala de aula. A partir da análise das aulas em que as obras literárias foram abordadas, identificaram-se relações que os alunos construía com as narrativas, como eles se manifestavam em relação às temáticas de cunho social, além de constatar que diferentes práticas de leitura e de escrita eram oportunizadas aos alunos. Com base nessas constatações, desenvolveu-se uma proposta de atividade que possibilitasse à turma a construção de reflexões críticas sobre as obras, já que esse objetivo também norteou todas as aulas ministradas pelo professor. Nesse sentido, o diferencial dessa atividade era possibilitar aos alunos a produção de textos multimodais, para refletir um ponto de vista sobre o tema em foco a partir das obras lidas e aproximá-los dos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, pouco utilizados pelos alunos no período de observação¹³.

¹³ Novamente, nesse ponto, problematiza-se a alta carga horária e a sobrecarga do professor, além da falta de um profissional responsável pelo laboratório de informática. Tais problemáticas implicam, muitas vezes, na não utilização do laboratório, visto que os docentes não são informados quanto ao número de máquinas em funcionamento e com conexão com a internet e também não têm horários disponíveis para averiguar essas questões. Assim, dificilmente os computadores são utilizados. Ademais, no período em que foram gerados os dados, o professor possuía 58 horas/aula, distribuídas em escola pública e privada, com atuação em Literatura e Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, em conversas informais, o docente explicou que fazia seu planejamento para a aula com a turma por volta de quatro dias antes. Ainda que houvesse conteúdos e propostas organizados para o ano letivo, nesse momento, foi inviável realizar um planejamento em conjunto com a pesquisadora ou com outros professores, a longo prazo, como acordado inicialmente.

Assim, foi possível adquirir mais segurança e autonomia para a elaboração da proposta. Inicialmente, apresentaram-se ao professor duas ferramentas as quais a pesquisadora julgava pertinentes para uma atividade como a que gostaria de realizar em sala de aula: o *Glogster* (já mencionado), para a produção de *E-zines*, e o *Storyboard That*¹⁴, para a elaboração de histórias em quadrinhos. Ambas as propostas deveriam ser desenvolvidas e inspiradas nas obras lidas e nas reflexões realizadas em sala de aula. Considerando a indisponibilidade do professor para explorar as ferramentas, em uma segunda conversa, enfatizou-se o interesse por utilizar o *Glogster*. Esse recurso propicia aos alunos o acesso ao *E-zine*, um gênero diferenciado, trazido pela BNCC¹⁵. Em adição a isso, possibilita a reflexão por meio da aproximação de diversos gêneros, devido ao seu caráter híbrido, permitindo contemplar, na produção, algumas das preferências de leitura. Com o assentimento do professor, deu-se continuidade ao planejamento. Antes de desenvolvê-lo, contudo, foi possibilitada, ao docente, a leitura para indicação de alterações na proposta. O professor concordou como plano de trabalho e, na semana seguinte, em 14/10/2019, deu-se início ao seu desenvolvimento, o qual encontra-se detalhado na continuidade deste trabalho.

Ainda no que se refere às etapas metodológicas, vale ressaltar que, à medida que os dados foram sendo gerados, transcritos, organizados e analisados, buscaram-se continuamente, indicativos das informações contempladas nos objetivos desta pesquisa: 1) Evidenciar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre atividades e leituras promovidas em aulas de Literatura em uma escola pública; 2) Evidenciar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre leituras realizadas fora do contexto escolar; 3) Potencializar o papel da literatura na Educação Emancipatória para promover o protagonismo e a autonomia do aluno na sociedade; e 4) Compreender o papel dos agentes de letramento na escola, considerando o contexto em foco. Além disso, as análises possibilitam a identificação de outros fatores não incluídos nestes objetivos, os quais são registrados como possibilidades de novas pesquisas.

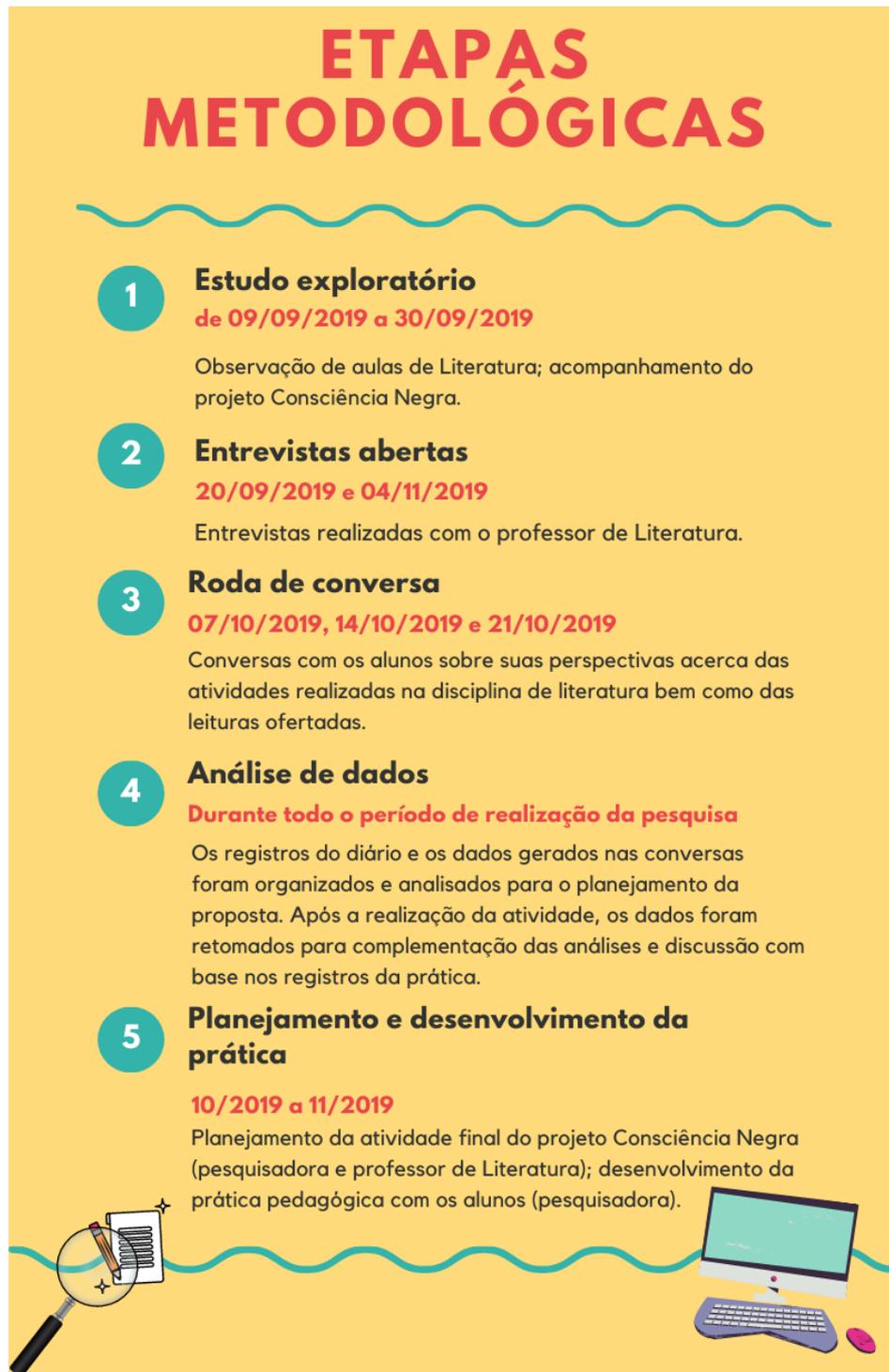
Após correlacionar os dados gerados e objetivos propostos para este estudo, realizaram-se as análises, as quais integram o presente trabalho por meio de articulações entre os dados e o aporte teórico que sustenta esta pesquisa.

¹⁴ O *Storyboard That* consiste em um *software* para a produção de histórias em quadrinhos digitais. Há as modalidades paga e gratuita, as quais se diferenciam quanto à disponibilidade de recursos disponibilizados pela ferramenta por meio do site <https://www.storyboardthat.com/pt>.

¹⁵ Tendo em vista que a BNCC é o documento que norteia o currículo escolar tanto de escolas públicas como privadas, buscou-se, também, aproximar o docente de práticas que corroboram a implementação da Base que, como veremos no decorrer deste trabalho, se mostra como um desafio para a escola.

De acordo com o detalhamento apresentado, os procedimentos metodológicos seguem as etapas conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Etapas metodológicas



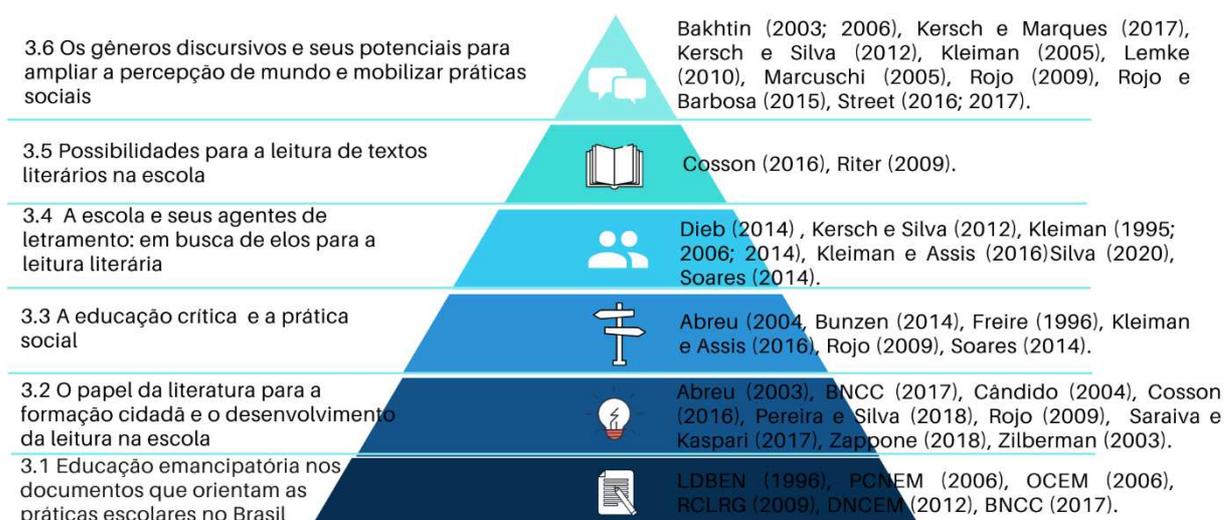
Fonte: Elaborada pela autora

A partir da descrição das etapas metodológicas, parte-se para as discussões teóricas que embasam a análise de dados desenvolvida na seção posterior. Inicialmente, consideram-se dados de conversas com o professor e alunos e, depois disso, destacam-se as atividades produzidas pelos estudantes. Por fim, apresentam-se as considerações finais a respeito desta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de fundamentar o percurso de pesquisa apresentado, desenvolve-se, neste tópico, o arcabouço teórico do presente trabalho. As discussões que serão tecidas a seguir são indicadas por meio da Figura 5, que correlaciona os temas desenvolvidos e os respectivos autores com os quais se estabelecem os diálogos ao longo desta dissertação.

Figura 5 – Tópicos de revisão teórica em foco



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 5 aponta para o detalhamento do caminho teórico a ser percorrido no presente trabalho, conforme mencionado na introdução.

Optou-se por dar início à figura com a ênfase sobre o último tópico, 3.6 “Os gêneros discursivos e seus potenciais para ampliar a percepção de mundo e mobilizar práticas sociais”, por entender-se que o percurso teórico do trabalho se inicia por uma reflexão mais ampla, no sentido de entender a perspectiva da educação no Brasil a partir de documentos oficiais. Depois, o estudo passa a tratar de questões mais específicas, iniciando pela compreensão dos direcionamentos dados à área de Linguagens e à Literatura, buscando entender o papel desta última na escola. Em seguida, volta-se às reflexões sobre práticas realizadas na escola a partir

da educação crítica, concebendo a escola como agência e seus agentes. Por fim, apresentam-se perspectivas metodológicas para contemplar a literatura na escola e discussões acerca dos gêneros discursivos como meio para apresentação de apreciações valorativas sobre os elementos em foco.

A seção 3.1, de acordo com a configuração indicada, reflete sobre orientações dos documentos oficiais para a educação brasileira, especificamente para a área de Linguagens. Nessa discussão, busca-se apresentar documentos atuais e anteriores, na tentativa de compreender a trajetória da educação brasileira e a perspectiva educacional que orienta as escolas na atualidade.

Em 3.2, o foco é voltado para o papel desempenhado pela literatura para alcançar a perspectiva educacional apresentada pelos documentos explicitados. Nessa seção, tensiona-se a importância da literatura para a formação cidadã, para o desenvolvimento humano de forma ética, crítica e sensível e apresentam-se dados a respeito da trajetória da literatura na escola.

Depois, o olhar volta-se a práticas de letramento que precisam ser desenvolvidas na escola para corroborar as orientações oficiais. Pode-se dizer que se faz uma ressignificação do termo letramento dentro das perspectivas educacionais do século XXI e mencionam-se alguns dados importantes em relação aos índices de analfabetismo e de leitura dos jovens brasileiros para, depois, pensar em estratégias para atingi-los nas práticas pedagógicas.

A seção 3.4 versa sobre os papéis dos agentes e das agências envolvidos nas práticas de letramento, contemplando reflexões sobre os papéis desempenhados pelos sujeitos em situações de interação escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Na seção 3.5, discorre-se sobre propostas metodológicas para desenvolver práticas de letramento na escola por meio da leitura literária, com foco, principalmente, nas perspectivas de Riter (2009) e Cosson (2016).

Por fim, em 3.6, têm-se discussões sobre os gêneros discursivos, a partir da perspectiva bakhtiniana. Faz-se uma breve retomada histórica para compreender o que precisa ser considerado nas produções discursivas e apresentam-se aspectos importantes que constituem os gêneros textuais para que as práticas de leitura e escrita tenham impacto social relevante.

Apresentada a organicidade da construção teórica, dá-se início às discussões a partir da seção seguinte.

3.1 Educação emancipatória nos documentos que orientam as práticas escolares no Brasil

Nesta seção, pretende-se discorrer a respeito das diretrizes curriculares voltadas para o Ensino Médio, a fim de compreender a perspectiva educacional direcionada às escolas por meio dos principais documentos que norteiam as práticas educacionais, com olhar mais direcionado à área de Linguagens e à disciplina de Literatura e com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), por se tratar da normativa educacional mais atual. Assim, entende-se que, ainda que a BNCC protagonize nos atuais cenários, é importante identificar as orientações que se fazem presentes por meio do repertório dos professores e, se, de alguma forma, elas se encontram articuladas. Para tanto, serão contemplados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), Referencial Curricular Lições do Rio Grande (Volume 1 – Linguagens Códigos e Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna)(RCLRG) (RS, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012) (DCNEM), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e Lei Brasileira que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei nº 13.696, de 2018) (PNLE) (BRASIL, 2018). Além de se configurarem como bases norteadoras para a educação, tais documentos foram selecionados porque se direcionam à educação emancipatória, visão com a qual nos alinhamos para o desenvolvimento do presente trabalho. Assim, ao longo desta seção, serão destacados alguns termos-chave para que, ao final, tenha-se a compreensão dos aspectos mais importantes a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que essa perspectiva educacional seja alcançada. Em vista disso, entende-se que

a educação, a partir da concepção de emancipação, deve contribuir para o desenvolvimento da **consciência crítica** dos indivíduos para que esses possam refletir e agir nos processos culturais, políticos e econômicos no contexto da sociedade em que estão inseridos. (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 190, grifo desta autora).

A educação emancipatória, de acordo com Pereira e Silva (2018), é apresentada como a educação voltada à cidadania. O currículo escolar, nessa concepção, de acordo com Almeida (2019, p. 1), “corresponde às práticas desenvolvidas na escola e que envolve os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, articulados às experiências dos estudantes, os quais contribuem para a formação integral e cidadã”. O autor acrescenta, ainda, que a educação emancipatória ocorre através da **interação** humana e, nessa interação, o aprendiz tem a

oportunidade de atribuir significados à sua vida e ao mundo, e o conhecimento é concebido como construção social. Portanto, a educação, vista dessa perspectiva, remete ao processo de ensino e aprendizagem que possibilita a **autoria** aos alunos, por meio da qual reconheçam seus direitos e responsabilidades e sintam-se instigados a agirem socialmente em seus contextos por meio do conhecimento construído na escola.

Na sequência, objetiva-se aprofundar essa perspectiva em sintonia com abordagens que se fazem pertinentes nesta pesquisa para, depois, lançar o olhar a uma sala de aula de escola pública estadual, contexto deste estudo. Conseqüentemente, será possível tecer reflexões sobre a realidade observada quanto a práticas e vivências proporcionadas por uma escola ao público do Ensino Médio.

Destaca-se que este trabalho não se propõe à verificação da aplicabilidade dessas normativas, mas, como já mencionado, tem-se como foco "Identificar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária, evidenciando o papel dos agentes envolvidos para a formação cidadã". Observa-se que, desse modo, esta pesquisa se distancia de uma visão tradicional de ensino, vista como separada da vida do educando, e aproxima-se de uma visão cujo ponto de partida para a aprendizagem é "a realidade concreta e a forma como os educandos explicam a realidade em que estão inseridos". (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 190), pois se compreende que é preciso conhecer a própria realidade para poder agir sobre ela.

Primeiramente, serão discutidas as diretrizes a nível nacional, com base nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC para, depois, focalizarem-se as especificidades trazidas pelas Lições do Rio Grande, a nível estadual. Para pensar sobre as orientações específicas da área de linguagens, apresentam-se, por último, os principais aspectos da Lei Brasileira que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Dada a complexidade e o nível de granularização das referidas regulamentações, destaca-se que serão ressaltados apenas os pontos referentes à perspectiva de ensino contemplada por esses documentos que impactam diretamente nas práticas em sala de aula.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, DCNEM, 2012), enfatiza-se que essa modalidade de ensino, em suas diferentes formas de oferta e organização, tem como alguns dos princípios norteadores:

- a) a educação em **direitos humanos**;
- b) indissociabilidade entre educação e **prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem;

- c) reconhecimento e aceitação da **diversidade** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

A Língua Portuguesa, dentro desses parâmetros, deve ser promovida como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, DCNEM, 2012, p. 4), com a **leitura** e a **escrita** valorizadas em todos os campos do saber. Nesse sentido, a partir dos princípios apresentados, compreende-se que devem ser ofertadas práticas que considerem a língua em uso, primeiramente a partir do **contexto** em que os estudantes estão inseridos, de modo que se sintam instigados à leitura crítica dos textos e discursos que circulam em seu cotidiano, carregados de sentido, de posicionamentos e ideologias.

Sob esta ótica, compreende-se que as DCNEM, as quais devem ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares, estão voltadas à educação emancipatória. Isso se deve ao fato de que as práticas devem ser orientadas de modo a valorizar, em sala de aula, as vivências dos alunos, e o conhecimento deve ser construído socialmente, permeado pela interação que suscita o olhar crítico frente às leituras possibilitadas no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção, ainda, docentes e discentes são vistos como sujeitos históricos e de direitos, como **protagonistas**, tendo respeitadas a sua diversidade e singularidade. Assim, vale destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve considerar, dentre outros, a ética “como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da **solidariedade**”. (BRASIL, DCNEM, 2012, p. 7).

Com base no exposto, compreende-se que as Diretrizes para o Ensino Médio orientam a educação voltada para o fortalecimento dos direitos humanos. Em adição a isso, o documento especifica a abordagem de temas como raça e etnia, gênero, religião, pessoas com deficiência, dentre outros. Concebe-se, portanto, que as DCNEM orientam para práticas que promovam **igualdade** e enfrentamento de preconceitos presentes nas mais diversas esferas sociais, despertando para a análise e reflexão crítica da realidade brasileira. (BRASIL, DCNEM, 2012).

Considerando as regulamentações supracitadas, as quais orientam o ensino de modo geral, destaca-se ainda a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento. Assim, salientam-se, na sequência, as orientações específicas para a área de Linguagens, denominada pelos PCNEM como “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, integrada pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

No que se refere à perspectiva de formação para o Ensino Médio, logo no início, o documento explicita a educação para a vida, que “significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos”. (BRASIL, 2000, PCNEM, p. 9). Trata-se da educação que possibilita ao aluno o agir social, a compreensão e a **ação**, de igual modo, o **enfrentamento de problemas** de diversas naturezas, a comunicação e a informação, para fazer escolhas e proposições, posicionar-se no mundo criticamente.

Como ponto de partida para a aprendizagem, consideram-se as particularidades do aluno e da escola. Nesse sentido, os PCNEM trazem a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996), resgatando os princípios de valorização dos estudantes da emancipação para a participação, valorizando suas diferenças individuais. Os aspectos concernentes a habilidades e competências são mencionados. Destaca-se que essas habilidades e competências devem transcender temas e disciplinas, bem como abarcar contextualmente os conteúdos e conhecimento, de modo que não sejam dissociados da realidade em que se circunscrevem. Ressalta-se ainda que as disciplinas, fazendo uso de métodos e linguagens específicos, “simbolizam as principais maneiras de analisar a realidade e intervir nela”. (BRASIL, PCNEM, 2000, p. 29).

Considerando o objeto de estudo da presente pesquisa, adentraremos apenas nas especificações dos PCNEM para a disciplina de Literatura. Para compreender o papel da disciplina no Ensino Médio, os PCNEM novamente se reportam à LDBEN, apontando como um dos alvos a serem alcançados nessa etapa de ensino “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia** intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 24).

Em relação ao alcance deste e de outros objetivos pelo professor de escola básica, destaca-se que não se trata de sobrecarregar o aluno de conteúdos alusivos a “épocas, estilos, características de escolas literárias etc., como até hoje tem ocorrido”. (OCEN, 2006, p. 54). O documento explicita que a formação literária deve consistir em “‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. (OCEN, 2006, p. 54). Destaca-se que **letramento**, nesse sentido, é compreendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2014, p. 47). Sob esta ótica, entende-se que as práticas proporcionadas pela disciplina de Literatura devem impulsionar o educando a se apropriar da arte literária, de modo a também perceber seu sentido para além do texto que é lido, uma vez que a leitura de textos literários é um potencial para pensar sobre si e sobre o outro, sobre o ser e estar em sociedade.

Como já destacado na introdução desta dissertação, a literatura tem se tornado cada vez mais rarefeita na escola e dificilmente valoriza a cultura literária apreciada pelos alunos. Zilberman (2003) já indicava que isso era devido ao fato de a literatura encontrar-se diluída em meio a diversos tipos de discurso ou de textos ou ainda por ser substituída por resumos, compilações etc., gêneros que, segundo Saraiva e Kaspari (2017), também permeiam a formação literária de futuros professores. O distanciamento do texto, na íntegra, implica obstáculos para desenvolver a criticidade, formular perguntas que transcendam os “limites” do texto e se acerquem de sua função humanizadora. (SARAIVA; KASPARI, 2017). Assim sendo, compreende-se que o alcance do sentido intrínseco do trabalho com as obras literárias se distancia ainda mais, tendo em vista que muitos alunos, por diferentes motivos, não realizam as leituras na íntegra. Esses dados denotam a importância de ofertar práticas que promovam a conexão dos estudantes com a própria realidade, pois entende-se que, dessa forma, eles podem se sentir motivados e impulsionados à leitura, a qual terá sua essência resgatada por proporcionar-lhes, dentre outros benefícios, a reflexão sobre si e sobre a própria realidade.

Nessa direção, circunscreve-se uma das competências do ensino a ser alcançada, segundo a BNCC, no que diz respeito ao aluno:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 9).

Essa competência, dirigida a todas as áreas do conhecimento, não somente a Linguagens e suas Tecnologias, resgata, justamente, o fio condutor deste estudo, que vem sendo tecido até aqui, ou seja, a educação emancipatória, que presume a formação do educando como sujeito crítico, tendo seus saberes e culturas valorizados nas práticas vivenciadas na escola. No que se refere especificamente à área das Linguagens, logo no início da BNCC, descreve-se a importância da linguagem nas práticas sociais, como um canal de comunicação, de mediação, nas mais diversas situações de interação que se constituem no âmbito social. (BRASIL, BNCC, 2018).

Após o reconhecimento dado à linguagem quanto a seu papel social, a Base concebe-a como objeto próprio de conhecimento escolar, dando importância, nos estudos da linguagem, às especificidades de cada situação de interação. Diante disso, destacamos a singularidade da arte literária, a qual será detalhada no tópico que segue. Uma vez que esta seção aspira identificar as perspectivas de ensino, principalmente na área em foco para este estudo, não

adentraremos no detalhamento das competências e habilidades descritas na Base, ainda que este seja um campo de estudo a ser explorado e que outros pontos do documento sejam retomados ao longo deste trabalho. Da mesma forma, não nos propomos a identificar e discutir pontos de desencontro entre as normativas, mas sim o que se pode identificar em comum para ampliar a compreensão quanto ao foco educacional que é apresentado por meio das discussões construídas ao longo desta pesquisa. Isso posto, verificaremos, a seguir, a visão educacional apresentada pelo Referencial Curricular Lições do Rio Grande (RCLRG), uma vez que nossa pesquisa se circunscreve em uma escola do referido estado.

Assim como a BNCC, no tocante à área das Linguagens, o RCLRG inicia a abordagem dessa grande área com o foco na interação e na ação por meio da linguagem, manifestada em suas diferentes formas, seja verbal ou não-verbal, escrita, oral etc. Além disso, também destaca as particularidades apresentadas por cada linguagem e seu caráter dinâmico, mediando o conhecimento de “si mesmo, sua cultura e do mundo em que vive”. (RCLRG, 2009, p. 37). Em seguida, no documento, é apresentado o objetivo das disciplinas da área de Linguagens e Códigos na educação básica: “contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo **experiências** que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação”. (RCLRG, 2009, p. 37).

Segundo a perspectiva trazida pelo documento, acredita-se que esse conhecimento pode possibilitar ao educando a integração na sua comunidade, tornando-se um cidadão atuante nas diversas práticas sociais das quais deseja participar em diferentes esferas da sociedade. No tópico seguinte das Lições, ressaltam-se dois princípios norteadores da área: o direito à fruição e o exercício da cidadania. A fruição é compreendida como “o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento”. (RCLRG, 2009, p. 38). Nesse sentido, é destacada, nos referenciais (2009, p. 38), a fruição da literatura, como sendo aquela que pressupõe “um leitor que exerça o direito de escolha do texto que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva, pois a leitura literária possibilita a recriação do mundo e da própria vida de cada um”.

Logo após, mencionam-se os PCNs, destacando o sentido de cidadania, entendida como “co-presença e interação entre homens livres na ‘cidade’”. (RCLRG, 2009, p. 38). Nesse sentido, acrescenta-se que o ser humano é visto como dependente um do outro, e a escola, como lugar de aprendizagem para a solidariedade, formação do senso ético e para a participação, onde professores e alunos sejam autores, agentes e responsáveis. Na continuidade da reflexão, são apresentadas as três principais competências a serem alcançadas mais especificamente pela área de Linguagens: **ler, escrever e resolver problemas**. Sob esta ótica, a leitura é compreendida

como (re)ação e posicionamento crítico frente a diferentes textos, os quais pressupõem a mobilização de diversos movimentos do leitor para a construção de sentido. (RCLRG, 2009). Assim, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, devem ser proporcionadas práticas de leitura que possibilitem esse movimento, seja do texto escrito, imagético ou musical (BNCC) (BRASIL, 2018). A escrita, por sua vez, deve ocorrer com um propósito específico; também pressupõe diferentes movimentos e implica a realização de algumas escolhas de recursos textuais para que o propósito seja alcançado. E, como última das principais competências, tem-se a resolução de problemas, em que “as informações, os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto podem ser postos em ação pelo aluno para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma mais autônoma e responsável”. (RCLRG, 2006, p. 39). Vale ressaltar aqui que as atividades textuais, sejam de leitura ou de escrita não contemplam espaços para atividades mecânicas, pois o texto exige do leitor/escritor a integração simultânea de práticas complexas. Além disso, o texto é um espaço para a expressão de si e compreensão da realidade, outro movimento reconhecido como resolução de problema. Desse modo, acredita-se que os alunos em contato com essas práticas tornam-se capazes de lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas com mais autonomia e responsabilidade.

Nessa seção, propomo-nos a identificar a perspectiva educacional presente nos principais documentos que orientam a educação brasileira na atualidade e que integram o repertório de professores ainda atuantes com foco no que é direcionado à área de Linguagens. Para tanto, trouxemos os principais documentos e leis vigentes, os quais, como vimos, não se sobrepõem um ao outro, mas intensificam uma caminhada de afastamento de uma educação tradicional mecanicista, *bancária*, segundo Freire (1996), para a educação crítica emancipatória, *libertadora*¹⁶ (FREIRE, 1996). Ainda que não se desenvolva uma discussão sobre as transformações dos papéis de aluno e professor, cabe destacar que a implementação dessas regulamentações prevê relações mais simétricas, em que ambos, docente e discente, passam a ter voz e vez no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere aos conteúdos, destaca-se que devem ser abordados de modo contextualizado, de forma que façam sentido para o aluno; e, no tocante à área de Linguagens, principalmente, a escrita e leitura de textos ganham relevância por serem reconhecidas como instrumentos de mobilidade discente, em que o uso da linguagem deve ser articulado com um propósito específico para auxiliar na resolução de problemas da realidade, tendo a consciência crítica como um dos pontos a serem alcançados.

¹⁶ Para este trabalho consideram-se os termos educação emancipatória, educação crítica e educação libertadora como sinônimos, tendo em vista que as diferentes perspectivas por meio das quais se concebem esses termos neste trabalho mostram-se alinhadas.

Na perspectiva apresentada e discutida por meio da abordagem e estudo dos diferentes documentos e leis, entende-se, portanto, que a escola brasileira poderia ser orientada pela educação emancipatória. Assim, para melhor compreender os pressupostos dessa perspectiva, apresenta-se a Figura 2, de modo a sistematizar os principais conceitos que estão imbricados na educação emancipatória, a qual deve orientar as práticas escolares no geral e, especificamente, na área de Linguagens. Considerando a leitura e a escrita como umas das principais competências a serem alcançadas pela área de Linguagens, na sequência, desenvolve-se uma breve discussão acerca dos apontamentos da Lei Brasileira que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei nº 13.696, de 2018) (PNLE), a qual propõe a democratização da leitura e da escrita para, depois, entender, a partir dos pressupostos apresentados, o papel da literatura.

Figura 6 – Educação Emancipatória em Linguagens



Fonte: Adaptado de Pessoas Conectadas (2020) pela autora

As discussões tecidas até aqui nos permitem elencar algumas palavras-chave relacionadas aos conceitos de educação emancipatória e linguagens, conforme expressa a Figura 6. Não se pode deixar de mencionar que a grande área “Linguagens” tem seus conceitos estruturantes contemplados dentro dessa perspectiva. A partir da imagem, portanto, compreende-se que a educação, na perspectiva emancipatória, abrange práticas em que o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio da experiência, da interação, por meio de um movimento solidário e conectada com o contexto dos educandos. Essas práticas devem

promover reflexões que contemplem os direitos humanos, levando em conta a diversidade, reconhecendo cada sujeito como um ser único que deve ter suas especificidades reconhecidas. Assim, os alunos devem ser instigados ao protagonismo, a estabelecerem conexões uns com os outros, para que desenvolvam a consciência crítica e sejam capazes de agir rumo ao enfrentamento e resolução de problemas na realidade em que se inserem, exercendo a autonomia e tornando-se autores de suas próprias histórias.

Segundo as ponderações feitas a respeito dos documentos que norteiam a educação no Brasil, compreende-se que a educação emancipatória é a perspectiva apresentada como norteadora das práticas pedagógicas nas escolas. Na área de Linguagens, portanto, compreende-se que ela pode ser alcançada por meio da valorização da leitura e da escrita. Assim, os estudos de letramento devem ser enfocados, contemplando atividades de leitura e escrita que promovam o desenvolvimento da educação emancipatória por meio de práticas sociais que englobem o uso língua para a resolução de problemas reais, tópico a ser explorado na seção 3.3 do presente trabalho.

Na continuidade das reflexões a respeito de como as práticas de leitura e escrita podem estar a serviço da educação emancipatória, também colocamos em discussão, de forma breve, o que está estabelecido como meta da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE).

Como vimos, para que a Educação Emancipatória se efetive, o desenvolvimento da leitura e da escrita é essencial, pois possibilita ao sujeito despertar criticamente para a própria realidade e pensar soluções para problemas de cunho pessoal e social. Entretanto, segundo os apontamentos de Rojo (2009) e Saraiva e Kaspari (2017), relacionados aos baixos índices da leitura valorizada pela escola, intrinsecamente ligados à condição socioeconômica, legitima-se a importância da Lei nº 13.696, de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. A referida Lei impulsiona a mudança desse retrato social, tornando acessíveis os livros, inclusive no formato digital, também às camadas mais populares.

Esta política(PNLE) reconhece a leitura e a escrita como direitos, “a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa”. (BRASIL, PNLE, 2018, p. 1). Assim, a leitura e escrita são reconhecidas, também por essa política, como meios para transformações sociais para o exercício da cidadania e tornam-se acessíveis a outros espaços para além da escola. A Lei prevê, dentre suas diretrizes, maior acesso às bibliotecas públicas, bem como formações para bibliotecários, professores e outros profissionais que circulam nesse contexto, além de fomento para pesquisas, processos de criação, dentre outros.

Dessa forma, especula-se que também haja preocupação em relação àqueles que, por diferentes motivos, encontram-se fora da escola, pois as políticas alargam as vias de acesso à leitura e à escrita pela promoção de outros espaços.

Considerando que o foco da presente pesquisa se concentra justamente em como despertar as pessoas para a educação emancipatória por meio da leitura literária, objetiva-se, no tópico a seguir, discorrer sobre a relevância da literatura para a formação cidadã, buscando destacar suas características que vão ao encontro da perspectiva defendida nas seções anteriores.

3.2 O papel da literatura para a formação cidadã e o desenvolvimento da leitura na escola

Estudiosos, escritores e leitores de diferentes estratos sociais atribuem à literatura uma função formadora, visto que, sobrepondo a ritos pedagógicos, contribui para o desenvolvimento de indivíduos emocional e psicologicamente equilibrados, conscientes de sua responsabilidade social e aptos a posicionar-se criticamente em face de seu meio. Paralelamente, professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio atestam o desinteresse de seus alunos pela leitura de textos literários, posicionamento que somente é contrariado por raras exceções. (SARAIVA; KASPARI, 2017, p. 16).

As palavras de Saraiva e Kaspari (2017) elucidam a influência que a literatura exerce para a constituição do sujeito, destacando sua função humanizadora e libertadora nas mais diversas e destoantes esferas da sociedade. Contudo, as autoras atentam para o desinteresse sobressalente pela leitura literária na escola. Nessa perspectiva, que diz respeito ao papel fundamental da literatura para a formação cidadã, Cândido (2004, p. 186) destaca que a literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”; e que ela “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. [...] ela tem muito a ver com a luta dos direitos humanos”.

O autor, ao apresentar a literatura como uma “necessidade universal”, reflete que, diferentemente do que se pensava nos compêndios da história, a arte literária não deve se restringir aos “mais cultos” e aos “intelectuais”; ela não tem tempo ou espaço definidos, não se limita a uma pequena parcela da sociedade. A literatura tem um modo único de significar em cada um dos espaços, sejam eles os mais típicos ou mais peculiares para cada pessoa. Ela vai despertar para a sensibilidade que só a ela cabe, a sensibilidade que transforma e que humaniza as pessoas. Cândido (2004, p. 174) afirma que não há como sermos ou nos tornarmos vazios da

arte literária. Para ele, não há como passar um dia sequer sem mergulhar no “universo fabulado”, presente desde o noticiário policial ao samba carnavalesco. De qualquer forma, a qualquer momento, em qualquer lugar, estamos sujeitos a sermos atravessados pela criação ficcional ou poética, “que é a mola da literatura”. Ademais, Cosson (2016) compreende a literatura como prática fundamental, em que o exercício da leitura e da escrita evidencia as iniquidades e se desvela de forma contrária às regras impostas por discursos sociais padronizados. Por essa ótica, a literatura é vista como uma possibilidade de atuação social para romper com discursos que refletem situações de injustiça e desigualdade; ela possibilita diferentes formas de interpretar a realidade por meio da experiência com a leitura.

Por conseguinte, atenta-se para o fato de que a atividade de leitura literária se efetiva na perspectiva formadora, quando são mobilizados, para a leitura, mecanismos de interpretação, os quais, em parte, são aprendidos na escola. Ao refletir sobre a escolarização no Brasil, enquanto disciplina, historicamente, a Literatura é contemplada em carga horária baixa e apresenta caráter propedêutico, uma vez que é ensinada com vista a processos seletivos para o ensino superior. (ZAPPONE, 2018). Além disso, segundo a autora, a arte literária serviu de modelo de língua a ser seguido, de modo que os textos eram utilizados para o ensino da gramática normativa e aspectos ortográficos.

Após um percurso de muitas transformações no que se refere à abordagem dada à literatura pela escola, principalmente após o século XX, em que foi instituído o Ensino Médio, atualmente, são enfatizados, na sala de aula, os períodos e gêneros literários, versificação, bem como história das literaturas portuguesa e brasileira. (ZAPPONE, 2018). Percebe-se, assim, o predomínio do ensino de conteúdos, “quase sempre entendido como transferência do saber”(FREIRE, 1996, p. 25). Em adição a isso, o tempo para explorar as potencialidades do texto literário na busca plena pelo sentido é restrito, de modo que, muitas vezes, professor e aluno se encontram limitados à grade curricular, que contempla a disciplina unicamente a partir de períodos literários, em especial ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Em vista disso, destaca-se que tais limitações podem afastar ainda mais o aluno do interesse pela literatura e cabe ao professor a tarefa de criar condições para que, nesse encontro, o estudante se identifique como agente frente ao texto literário. Assim, a interpretação textual é compreendida como um ato solidário (COSSON, 2016), uma vez que implica um envolvimento para além do individual, de modo que os sentidos sejam construídos não só por meio da relação entre leitor e escritor, mas também considerando o contexto em que ambos se inserem, pois resultam do compartilhamento das diferentes visões de mundo.

Assim sendo, pretende-se discutir práticas atuais em escolas públicas brasileiras, considerando que o documento mais atual que direciona essas práticas (BNCC) corrobora tal perspectiva, em que o leitor é ativo frente ao texto. Compreende-se, nesse viés, o ato de ensinar não mais como transferência de conhecimento, mas sim como a criação de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996), de forma que o professor seja sensível para com os seus alunos e leve em conta, para sua atuação, as especificidades de cada educando. Nesse sentido, a BNCC corrobora as reflexões possibilitadas pela Literatura como potenciais para despertar o aluno para a própria realidade, ampliando, por meio do texto literário, as suas visões de mundo, no sentido de melhor compreender a sociedade para pensar ações transformadoras.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 499).

Nessa concepção, em que a educação é concebida por seu caráter emancipatório, por meio da literatura, contribui-se para o desenvolvimento da consciência crítica dos leitores, impulsionando reflexões e ações nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos no meio em que se inserem. (PEREIRA; SILVA, 2018). No entanto, problematiza-se o acesso das classes desfavorecidas aos bens culturais. Em relação à leitura, Rojo (2009) ressalta, com base nas discussões de Abreu (2003) a respeito dos dados do INAP (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional) de 2001, que 67% das pessoas entrevistadas gostam de ler. Destes “32 % ‘gostam muito’ e 35% ‘gostam um pouco’”. (ABREU, 2004, p. 33). Entretanto, destaca-se, nesse estudo, que a maioria das leituras às quais têm acesso são dicionários, livros didáticos, livros infantis e enciclopédias. Isso fortalece o papel da escola no acesso à leitura, visto que se trata de obras com as quais o contato se dá principalmente no âmbito escolar. Outro ponto destacado pela autora é alusivo à classe econômica. Segundo Abreu (2004), as pesquisas revelam a desproporção no acesso a obras literárias, de forma que a literatura fica subjugada à condição econômica e, em alguns casos, à região do país. Assim, quanto mais alta a classe a que pertencem os entrevistados, maior a diversidade e a quantidade de obras literárias no âmbito familiar.

Apresentar dados temporariamente distantes do atual contexto torna-se pertinente à medida que passamos a compará-los a análises mais recentes, como a de Saraiva e Kaspari (2017), na qual se percebem números ainda alarmantes no que se refere ao baixo índice de

leitores. Com base em pesquisas realizadas em 2015, as autoras ressaltam que o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) aponta para a “ineficiência do atual contexto de ensino no desenvolvimento da capacidade leitora dos indivíduos”. (SARAIVA; KASPARI, 2017, p. 17). As pesquisas denotam que, pelo menos, 11% dos alunos que concluem o Ensino Médio são analfabetos funcionais. Corroborando essa reflexão, apresentam-se dados a nível internacional, oriundos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual participaram 23.141 alunos brasileiros, 73% dos estudantes de 15 a 16 anos. Nessa pesquisa, conforme Saraiva e Kaspari (2017), em relação à prova de leitura, que compreendia habilidades que consistiam em “localizar e recuperar informações, em integrá-las e interpretá-las, em refletir sobre o texto e analisá-lo”, o Brasil ocupou o 59º lugar, dentre 70 países participantes. Se comparados aos dados de 2001, do PISA, em relação à capacidade leitora, jovens brasileiros dessa faixa etária obtiveram os resultados mais baixos dentre 32 países participantes. (ROJO, 2009; SARAIVA; KASPARI, 2017).

Nessa direção, Rojo (2009) e Saraiva e Kaspari (2017) contemplam, ainda, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A primeira autora, ao discorrer sobre dados do exame de 2001, reflete que a maior dificuldade dos estudantes brasileiros não se concentrou no desenvolvimento de competências específicas de domínio das normas e formas da língua escrita padrão, mas sim na capacidade para elaborar respostas aos problemas sociais embasadas em argumentos consistentes, bem como relacionar, organizar e interpretar informações. Lamentavelmente, passada mais de uma década, os resultados do ENEM ainda estão distantes de atestar que a escola está formando leitores críticos: cerca de 85 mil participantes tiveram suas redações anuladas por diferentes motivos, que evidenciam a inabilidade de leitura da proposta de produção textual, delimitação do tema e a dificuldade de posicionar-se frente a um tema contemporâneo. (SARAIVA; KASPARI, 2017).

Outro aspecto a ser destacado, tomando como ponto de partida os índices comparativos dos resultados de pesquisas em relação à competência leitora e ao acesso a bens culturais, é a variação do desenvolvimento social e econômico. Como apontou Abreu (2004), o fato de a classe mais alta da sociedade possuir maior diversidade e quantidade de obras literárias no âmbito familiar, conforme menção anterior, pode ter relação com o desenvolvimento da competência leitora, uma vez o contato com obras diversas é importante para identificar e refletir acerca de diferentes visões de mundo expressas por meio da linguagem e caráter estético específicos. (BRASIL, BNCC, 2018) (CÂNDIDO, 2004) (PCNEM, 1999). Saraiva e Kaspari (2017) apontam que dados do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e do Instituto Pró-livro, de 2015, configuram um quadro semelhante ao de Abreu (2004), em

que 76% dos entrevistados de classe A eram leitores; em contrapartida, apenas 40% dos participantes pertenciam às classes D e E. Além de associado à classe econômica, as autoras atribuem esse índice também às possibilidades de acesso ao ensino, enfatizando que, no Ensino Médio, encontra-se o índice mais baixo de leitores. Para essas autoras, são necessárias “ações que possam romper com os índices de competência leitora dos brasileiros, por meio da imersão nos efeitos benéficos resultantes do contato com a literatura”. (SARAIVA; KASPARI, 2017, p. 19).

Enfatiza-se, assim, que as políticas educacionais brasileiras, além de estarem centralizadas na formação para a cidadania, propõem a democratização da literatura. Após a BNCC (2018), em 2018, foi instituída a Lei nº 13.696, voltada para a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Dentre outros, a medida prevê a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. Objetiva-se investir na formação de profissionais no âmbito da cadeia criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, bem como em pesquisas voltadas à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. (PNLE) (BRASIL, 2018).

Em vista do exposto, nota-se o alinhamento entre as políticas voltadas para a leitura e as teorias que versam sobre essa temática, visto que ambas salientam a criticidade e a formação cidadã. Embora tradicionalmente se sobressaíam em muitas pesquisas as lacunas existentes entre discurso e prática, esta pesquisa focaliza as iniciativas que estão sendo tomadas na escola para contemplar as orientações dos documentos, sem a pretensão de realizar esse contraste, mas sim de tecer reflexões que possam auxiliar os docentes a (re)pensarem suas abordagens pedagógicas.

Ainda que esta pesquisa se concentre em um contexto específico, pondera-se a existência de aspectos comuns a diversas escolas estaduais e de outras instâncias, dentre os quais se destacam os fatores estruturais e materiais didáticos disponibilizados pelo governo, por intermédio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo. Assim, compreende-se que a possibilidade de identificar características semelhantes às da escola em foco em outras instituições confere relevância ao estudo para pensar sobre a implementação das políticas para a leitura a nível nacional.

Após a presente discussão, na qual discorreremos sobre o papel formador da literatura, sob a perspectiva de educação crítica, emancipatória, presente nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas de educação básica, em especial no que se refere ao Ensino Médio, identificamos como orientação para a área de linguagens o desenvolvimento de diferentes letramentos. Sendo assim, a próxima seção concentra-se em tecer reflexões sobre

problemáticas relacionadas ao modo como a leitura e a escrita são contempladas na escola. Na sequência, aprofunda-se o estudo acerca do letramento, visto como prática social.

3.3A educação crítica e a prática social

Ao lançar olhar sobre algumas práticas escolares que visam a contemplar a leitura e a escrita, ainda é possível identificar uma concepção de letramento pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, semelhante a um conteúdo que possa ser transmitido e assimilado, por meio do ensino ainda estritamente ligado à educação tradicional. Nessa direção, Bunzen (2014) aponta para a problemática que permeia o modo como a leitura e a escrita são abordadas na e pela escola: desconectadas do contexto em que se inserem os alunos. No que se refere às (ainda) presentes práticas escolares distantes “do mundo” a que pertencem os envolvidos, especula-se que sejam reflexo da educação mecanicista voltada para o mundo do trabalho. De acordo com Martinez e Peric (2009), tal perspectiva caracteriza um sistema educacional desatualizado, que enfatiza a reprodução de conhecimento, concentrado no professor e não possibilita nem exige postura crítica e interação do educando, por isso conhecida como mecanicista.

Dessa forma, para que seja possível refletir melhor sobre as complicações apontadas, vale explicitar que o letramento surgiu nos discursos dos especialistas de áreas como a Educação e as Ciências Linguísticas, tanto no discurso falado como escrito, apenas na segunda metade da década de 80 (SOARES, 2014), período em que a educação estava voltada para o método estrutural, de natureza mecanicista. Em 1995, menções à prática social começam a aparecer de forma mais evidente, por intermédio de publicações como “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, de Ângela Kleiman¹⁷.

A partir do que Soares (2014) expõe a respeito das transformações semânticas da palavra “letramento” ao longo das últimas décadas, é perceptível que a mudança em relação ao significado do termo implica no distanciamento de uma visão estruturalista para aproximar-se da visão funcional da língua. Passou-se da inferência de letrado atribuída àquele que realiza codificações, para a verificação da capacidade de uso da leitura e da escrita do sujeito para uma prática social, tal como escrever um bilhete, ou seja, da rotulação tradicionalista para a

¹⁷ Linguista chilena que impulsionou a pesquisa nessa direção. Em 2016, lançou, juntamente com Juliana Alves Assis, a obra “Significados e Resignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva Sociocultural sobre a Escrita”, em comemoração aos vinte e cinco anos de pesquisa extremamente profícua no Brasil. Vale ressaltar que essa é uma área que, há menos de três décadas, pouquíssimos educadores e pesquisadores conheciam. De uma perspectiva sincrônica, apresenta-se um retrato das temáticas em pleno desenvolvimento hoje a partir da vertente sociocultural dos Estudos de Letramento. (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

investigação funcional. A partir de então, compreende-se que letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2014, p. 72).

Diante do exposto, evidencia-se uma lacuna entre a concepção de letramento apresentada por Soares (2014), que prevê um engajamento com a prática social, e a problemática de Bunzen (2014), que explicita, justamente, a não realização dessa conexão, tendo em vista a constância de práticas distanciadas do contexto do aluno. Em vista disso, nota-se que, mesmo havendo políticas públicas que impulsionem ao letramento como prática social, necessita-se de mudanças nas iniciativas docentes, uma vez que, como vimos, o compromisso com a educação consiste em refletir constantemente sobre a própria prática, por meio de um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o que fazer. (FREIRE, 1996). Considera-se, dessa maneira, que as práticas devam contemplar as especificidades dos estudantes no contexto em que se inserem, afastando-se, portanto, de uma visão homogênea, na qual essas especificidades não são levadas em conta para o processo de ensino e aprendizagem. Para que isso se concretize, esta visão deve ser considerada como uma das mais relevantes tarefas da prática educativo-crítica, que é

propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. (FREIRE, 1996, p. 23).

Tendo em vista o percurso educacional supracitado, inicialmente voltado a práticas mecanicistas, que deram lugar a práticas reflexivas e dialógicas, e as perspectivas de ensino mais recentes, nota-se a reconfiguração dos papéis de professor e aluno, de modo que o exercício docente passa a ser entendido como “o trabalho do professor com o aluno e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 38). Nesse sentido, ambos aprendem, um com o outro. Assim, entende-se que as práticas desenvolvidas em sala de aula têm, como ponto de partida, as especificidades dos estudantes, despertando-os, por meio de motivações que se relacionam com o meio em que vivem e, portanto, estão ligadas aos fatores internos dos alunos e aos seus interesses. (SANTANA *et al.*, 2019). Nessa perspectiva, de forma construtiva, há um movimento mútuo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, que dá subsídios para o agir social.

Assim, ao tomar conhecimento do contexto em que se inserem os estudantes, torna-se possível, por exemplo, conhecer as práticas de letramento a que estão expostos os alunos e

problematizá-las, por meio de atividades realizadas em seu caráter complexo, para que possam desenvolver o espírito crítico frente à realidade que os cerca, identificando, dentre outros aspectos relevantes à leitura, posicionamentos ideológicos em textos que, aparentemente, “são neutros”. Além disso, a proximidade com o contexto dos alunos possibilita ao professor pensar em práticas às quais, muito provavelmente, os estudantes só terão acesso no âmbito escolar, pois, como vimos, ao se tratar de leitura, são poucas as pessoas que possuem, em casa, uma obra literária. (ROJO, 2009; ABREU, 2004). Em vista disso, destaca-se que “[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. (PCNEM, 1999, p. 16). Em vista disso, nos PCNEM (1999, p. 16), enfatiza-se o domínio da língua, oral e escrita, como fundamental para a participação social efetiva, dado que “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Nessa direção, a BNCC também se volta à “construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana”. (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 465). Em adição a isso, concebe a escola como um espaço para o diálogo, manifestação de opiniões e diferentes pontos de vista, um lugar que deve favorecer o convívio entre os diferentes, combater discriminações e violências aos diversos grupos sociais, além de impulsionar a participação política e social e a construção de projetos pessoais e coletivos. Para tanto, no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias se concentra em expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, bem como possibilitar a ampliação

da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 470).

Considerando a relevância do protagonismo e da autonomia estudantil para o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem, cabe destacar a concepção que orienta a presente dissertação. O protagonismo estudantil comumente é entendido como empreendedorismo, o qual significa, por este viés, “saber empreender, tomar iniciativa, fazer-se protagonista”. (DEMO; SILVA, 2020, p. 72). No que diz respeito ao papel do docente, Demo e Silva (2020, p. 73) compreendem que “o protagonismo estudantil não dispensa, desqualifica [...] os docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente,

como orientadores e avaliadores, além de parceiros”. Sob essa perspectiva, o docente cuida e orienta a autoria dos estudantes, um dos aspectos que conduz ao protagonismo.

Pode-se dizer, ainda, que protagonismo está diretamente ligado à autonomia. Paiva (2006) reflete a complexidade do termo, que pode ser visto de diferentes perspectivas. Para Littlewood (1996), em Paiva (2006, p. 84), uma pessoa autônoma é “aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações”. No que se refere à autonomia estudantil, a autora corrobora a perspectiva freireana, que concebe como sujeito autônomo aquele que é capaz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. (FREIRE, 1996). Por fim, vale destacar a ênfase lançada à necessidade de olhar para a autonomia como usuário de tecnologia, no sentido de ter habilidades para usar a tecnologia em favor do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas concepções e das reflexões apresentadas em relação à importância de se desenvolver, na escola, a educação emancipatória e a Literatura como um potencial para despertar o sujeito para as diferentes visões acerca da realidade em que se insere, verificou-se que, nessa perspectiva, o professor e o aluno são os agentes do processo de ensino e aprendizagem, e a escola é uma das agências em que esse processo ocorre. Assim, tendo em vista que a análise de dados se valerá dos conceitos de agente e agência de letramento, evidencia-se a necessidade de jogar luz em teorias que discorram sobre essa temática. Tal discussão será contemplada no tópico subsequente a este e, depois, dá-se continuidade com a apresentação de perspectivas para a leitura de textos literários na escola, a partir das proposições de Riter (2009), para a formação do leitor literário, e de Cosson (2016)¹⁸, dentro da perspectiva do letramento como prática social, a qual norteará a análise no que tange às práticas desenvolvidas na turma focalizada no presente estudo. Por último, para subsidiar a análise das produções realizadas pelos alunos nas práticas realizadas na sala de aula de literatura, discorreremos sobre gêneros discursivos, sob a ótica bakhtiniana.

3.4 A escola e seus agentes de letramento: em busca de elos para a leitura literária

Numa sociedade tecnologicamente avançada como a nossa, não se pode mais afirmar que existam pessoas iletradas, já que [...] os indivíduos participam, em maior ou menor grau, de práticas cotidianas que exigem o envolvimento com a leitura e a escrita. [...] o que quer que façamos, ou onde quer que estejamos, onde houver a presença da

¹⁸ Optou-se pelos autores supracitados para discorrer sobre a literatura na escola básica, tendo em vista que ambos apresentam propostas metodológicas que vão ao encontro da perspectiva trazida para a disciplina de Literatura nas atuais diretrizes. Discorreremos, no presente trabalho, sobre tais diretrizes, as quais visam à formação literária humanizadora e libertadora, sobretudo conectada à realidade do aluno e permeada por práticas reflexivas que impulsionam mudanças sociais por meio de textos com possibilidades para a leitura e interpretação.

leitura e da escrita, estaremos participando de uma prática social que envolve ou requer algum grau de letramento. (KERSCH; SILVA, 2012, p. 392).

Como vimos, os baixos índices de desempenho da competência leitora em avaliações nacionais e internacionais refletem um sistema de ensino ainda distante de seu público-alvo: os alunos. É evidente a necessidade de a escola olhar para seus educandos e querer que eles se reconheçam nesse tão complexo e relevante espaço de formação, que vai muito além do lugar físico. É o espaço que, dos quatro aos dezesseis anos, aproximadamente, grande parcela da população brasileira frequenta diariamente, de forma parcial ou integral. É o único lugar em que muitos passam a ter acesso a bens culturais, pois não os têm no âmbito familiar. É o local de interação e de partilha voltado à formação, que deve ser para a cidadania. É onde muitos podem ser despertados para a criticidade frente ao próprio contexto. É nesse espaço que devem ser reconhecidas reflexões sobre si e sobre o outro e sobre esses dois sujeitos em uma relação dialógica. É inegável, assim, que cada um traz consigo, para a escola, as suas vivências, a sua personalidade, seu jeito de ser, sua própria identidade, a qual pode ser, nessas relações discursivas, potencializada ou apagada. Portanto, em uma sociedade tão tecnológica como a nossa, será que há, de fato, tantos alunos “iletrados” ou será a escola um locutor ainda distante de seu interlocutor? Talvez ainda não possamos ser contundentes com uma resposta diante de uma indagação tão complexa quanto essa parece ser. Sugerir uma resposta nesta pesquisa seria ultrapassar os limites possibilitados por este texto. O questionamento, porém, pode se colocar como uma reflexão permanente do nosso ser professor no século XXI.

Segundo as orientações trazidas pelos documentos oficiais apresentados, no processo de ensino e aprendizagem, os papéis de professor e aluno se alternam, de forma que o estudante possa protagonizar esse processo. O professor exerce o papel de mediador, auxiliando o aluno na construção do conhecimento e não mais como aquele que transmite saberes, prática comum na educação tecnicista. Nesse viés, o aluno é estimulado à reflexão e não à recepção de conteúdo. Para que ocorra o aprendizado efetivo, o educando precisa tecer conexões entre o que é desenvolvido na escola e a própria realidade, de forma que esses conhecimentos contribuam para pensar soluções para problemas de ordem social e cultural. Nesse viés, segundo Kleiman (2014, p. 88), “para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se. No entanto, para agir no mundo contemporâneo, o próprio aluno deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele”. Essa perspectiva posiciona o aluno como agente das práticas escolares, por meio das quais desenvolverá estratégias para lidar com as demandas da sociedade

contemporânea. Em vista disso, nota-se também a relevância do agir docente¹⁹, que, segundo Machado (2007), deve ser orientado pelo objetivo de

criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Compreende-se, conforme explicitado, o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer de forma colaborativa, de modo que o papel de agente (professor-aluno) possa alternar-se no decorrer desse processo, de forma que o aprendizado ocorra mutuamente.

A concepção de agente de letramento coaduna-se com a proposta educacional apresentada nesta investigação, por remeter à “ideia de fazer coisas: um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. (KLEIMAN, 2006, p. 414). A autora acrescenta, ainda, a partir dos princípios de Archer (2000), que ser agente envolve agir no mundo social, mobilizar-se individual e coletivamente no processo de tomada de decisões. Além disso, pressupõe a organização e interação em grupos, formados por sujeitos reconhecidos como capazes de modificar seu curso e o contexto em que se inserem.

Dieb (2014, p. 4) corrobora esse posicionamento. Para o pesquisador, agente é autor e sujeito que

desenvolve sua capacidade de movimentar-se e de comunicar-se dentro da estrutura de um campo de relações sociais, no qual ele se encontra situado, elaborando seus modos de ser e de estar nesse espaço de relações, podendo sempre, a partir de suas intenções e vontades, tentar a reconfiguração das estruturas de pensamento e de ação por ele recebidas para elaborar estratégias de ações futuras.

A afirmação do autor reflete a autonomia do sujeito situado em seu contexto social para desenvolver a visão crítica sobre si e sobre seu entorno, a fim de modificar essa realidade. Nesse sentido, acrescenta-se que o desenvolvimento dessas habilidades, que dizem respeito ao movimento e à comunicação necessários para configuração de pensamentos e ações, pode ocorrer em diferentes âmbitos da sociedade, denominados agências. Agência, consoante

¹⁹Não é pretensão deste trabalho discorrer sobre as categorias do agir docente ancoradas no Interacionismo Sociodiscursivo, mas torna-se importante apresentar o termo a partir da perspectiva dessa grande área, que se ocupa da investigação do trabalho docente.

Kleiman (1995), faz alusão aos diferentes espaços em que o letramento ocorre, destacando que isso extrapola as paredes da escola, ainda que esta seja a principal agência de letramento. Dessa maneira, os contextos familiar, religioso, midiático, do mundo do trabalho, dentre outros, também se constituem como potenciais para o desenvolvimento dessas práticas. (FIGUEIREDO, 2013). Em relação aos estudos voltados ao letramento em contextos não escolares, existem pesquisas recentes como as de Kersch e Silva (2012) e Silva (2020), que se voltam a práticas que se efetivam no contexto religioso.

O reconhecimento de práticas de letramento em outras esferas sociais para além dos limites das instituições formais de ensino torna-se importante para que o professor possa ampliar sua compreensão acerca das especificidades dos alunos, pois, como vimos nos apontamentos de Rojo (2009), Abreu (2003) e Saraiva e Kaspari (2017), os estudantes podem não ser leitores das leituras promovidas na e pela escola, mas podem engajar-se em outras práticas. A título de exemplo, a pesquisa de Silva (2020) reconhece adolescentes como leitores fora do âmbito escolar por engajarem-se em práticas de letramento religioso. Isso não significa que leem todo e qualquer texto, como os propostos pela escola, mas aqueles com os quais se identificam, por estarem de acordo com os seus princípios.

Assim, os dados apresentados por Silva (2020) refletem claramente sobre como se dá a conexão entre agente e agência de letramento e quando se estabelecem práticas efetivas de aprendizado. Tais práticas, segundo o autor, ocorrem em um processo colaborativo, entre professor e alunos, que operam do ponto de vista pragmático, formando conexões entre o saber desenvolvido e a própria realidade. É um processo em que se identifica a possibilidade de protagonizar nas interações, contribuindo com suas vivências, ao mesmo tempo em que se aprende com as vivências do outro. O ensino e a aprendizagem, quando vistos dessa perspectiva, que valoriza o protagonismo do aluno, impulsionam a construção de sentido das práticas oportunizadas na escola, pois, por meio delas, o estudante “é capaz, a partir da leitura, escrita ou oralidade, transformar os significados institucionalizados do mundo que lhe envolve e que se encontra estabelecido”. (SILVA, 2020, p. 37).

Tecidas essas reflexões em relação aos conceitos de agência e agente de letramento e reconhecidas as diferentes esferas sociais e suas potencialidades para o desenvolvimento de práticas dentro da perspectiva apresentada, focaliza-se, a partir da próxima seção, a escola e suas perspectivas metodológicas para fomentar o letramento literário. Em vista dessa escolha, vale acrescentar que, além de o contexto escolar ser um dos mais notáveis enquanto agência de letramento, como supracitado, também se constitui como o principal espaço em que a autora desta dissertação desenvolveu seus aprendizados. Primeiramente, isso aconteceu enquanto era

aluna, como parte de um sistema de ensino mecanicista. Depois, como docente, a experiência iniciou com práticas mais tradicionais, mas, aos poucos, foi sendo transformada, a partir da vertente sociocultural vygotskiana, que se volta para a importância do aprendizado para a vida.(VYGOTSKI, 1979). Em relação a essa perspectiva, nota-se que, no processo de ensino e aprendizagem, parte-se das especificidades dos alunos, valoriza-se a interação e os diferentes saberes, que são potencializados e desenvolvidos à medida que isso é reconhecido como algo necessário para o aluno. Dessa forma, hoje, compreende-se a escola como o lugar “onde o senso de identidade, valor e possibilidade é organizado através da interação entre alunos, professores e textos; lugar onde os alunos são introduzidos a modos de vida particular, onde sujeitos são produzidos e necessidades são construídas e legitimadas”.(ARONOWITZ; GIROUX, 1991, p. 87 apud FIGUEIREDO, 2013, p.24).

3.5 Possibilidades para a leitura de textos literários na escola

O caminho percorrido até a presente seção buscou identificar, primeiramente, a perspectiva que orienta as práticas educacionais por meio de leis e políticas vigentes e presentes no repertório dos professores. Nesse sentido, verificou-se que as escolas estão orientadas para a Educação Emancipatória, a qual abrange uma série de fatores que promovem o exercício da cidadania e caminham para uma sociedade mais justa e igualitária. Buscando reconhecer o papel da área de linguagens nesse contexto, identificamos a leitura e a escrita como potenciais a serem alcançados para o desenvolvimento da educação. Em vista disso, observaram-se problemáticas como a diferença entre a cultura do educando e a cultura valorizada pela escola, bem como a dificuldade de acesso à literatura por algumas camadas da sociedade. De outra parte, constataram-se políticas que buscam justamente ampliar esse acesso. Enfatizou-se, ainda, a importância da literatura para promover a formação humanizadora e, a partir daí, adentrou-se no espaço em que se concentra o grande foco da presente pesquisa: as práticas promovidas pela escola, especificamente pela disciplina de Literatura. Posto isso, compreende-se que o ensino e aprendizagem de literatura deve ser permeado por práticas de letramento, entendido como prática social, distanciando-se, portanto, da perspectiva de que a Literatura se efetiva pelo desenvolvimento de habilidades e competências na escola.

Para ampliar a compreensão sobre como essas práticas podem ocorrer no âmbito escolar, Cosson (2016) apresenta uma metodologia de projetos de letramento literário, a qual se encontra estruturada em dois formatos: a sequência básica e a sequência expandida. Cabe salientar que as propostas foram desenvolvidas com base em práticas realizadas por professores da escola

básica e abarcam alguns passos que podem ser seguidos ou inspirar práticas literárias nos mais diversos contextos. Em vista dos objetivos deste estudo, não adentramos nas especificações dessas sequências amplamente descritas por Cosson (2016), que enfatiza a possibilidade de adequação das referidas propostas metodológicas aos diferentes contextos escolares. Por outro lado, para esta pesquisa, faz-se pertinente destacar o ponto de vista do autor em relação ao letramento literário. Para Cosson (2016, p. 12),

[...] o letramento literário possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Cosson (2016, p. 11) enfatiza a proposta de “ir além das práticas escolares usuais”, não se tratando, portanto, de práticas de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, mas da “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Nessa perspectiva, são reconhecidas diferentes vivências de letramento, que não são determinadas pela habilidade de ler e escrever, uma vez que se compreende que todas as pessoas, com suas particularidades, têm algum modo de participação social por meio do letramento. (COSSON, 2016). Retoma-se, portanto, o conhecimento dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem. Em vista disso, como já salientado, no caso da abordagem de obras literárias, torna-se necessário estabelecer conexões destas com a realidade dos alunos. Desse modo, acredita-se que é alcançado o objetivo primeiro das propostas literárias: despertar o aluno para pensar sobre a própria realidade por meio do reconhecimento de aspectos em comum ou divergentes entre a obra em estudo e o meio em que se insere. Entretanto, para justificar o ensino da Literatura, o texto não pode servir como mero pretexto para a discussão de temas sociais ou de períodos históricos. Atribui-se ao texto literário papel singular para a constituição do sujeito, como aponta Cândido (2004).

Ante o exposto, também se faz necessária a discussão sobre a seleção da literatura presente em sala de aula. Cosson (2016) dedica um capítulo para essa discussão, no qual discorre por longo período acerca da polêmica da abordagem dos cânones da literatura brasileira no Ensino Médio. Nesse sentido, Calvino (1993) pontua as motivações para a leitura de obras clássicas, que persistem como “rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”. Assim, mesmo na “era da informação”, é possível encontrar nessas leituras algo que lhe diga a respeito e que lhe seja útil, que possibilite reflexão e avaliação (BLOOM, 2001), que possa ser lido e produzir sentido no aqui e no agora. Ainda no que se refere a esse ponto e à grande diversidade de obras literárias, tanto no que é alusivo às temáticas quanto ao modo como se

constituem, a literatura é compreendida como um grande sistema, no qual o cânone é reconhecido como um dos sistemas que o compõem, os quais, por vezes, se inter-relacionam. Diante disso, é notável a importância do acesso à diversidade. A escola, nesse sentido, é o espaço que possibilita ao aluno o contato com obras de naturezas diversas.

Tendo em vista o foco sobre o letramento literário, ressalta-se a importância do momento de escolha dos textos que adentram as salas de aula. Um dos critérios para a seleção das obras deve ser a atualidade. “Atual” é entendido aqui como a obra que tem um significado na época em que é lida/estudada, independentemente de quando foi escrita e publicada. (COSSON, 2016). Dentre outros fatores a serem considerados nas práticas de letramento literário, o autor atenta ainda para o desafio de trabalhar com a diversidade, que passa a ser adotado como outro critério de seleção para os textos a serem levados para os alunos. Em relação a isso, destaca-se que diversidade não pode ser confundida com quantidade, uma vez que o que assegura o propósito do letramento literário é a profundidade com que são realizadas as leituras. Entende-se, portanto, que as obras precisam ser diversificadas, pois, segundo Cosson (2016, p. 35), “cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo”. Considerando ainda que, em alguns casos, os professores trazem consigo um cabedal de obras que os acompanham durante anos, atenta-se para a importância de, por vezes, desprenderem-se de leituras das quais já têm o domínio e que tradicionalmente são inclusas nos currículos escolares para se lançarem a novos textos que possam fomentar o interesse dos alunos. Com base nesses aspectos, confere-se ao professor o papel de mediador na escolha das leituras que fundamentam as práticas em sala de aula, objetivando sempre o crescimento do leitor. Segundo Cosson (2016, p. 35), para que esse crescimento se efetive, o professor “deve partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece”, desafiando-o, progressivamente, a leituras mais complexas. Após tais considerações, indicam-se estes três critérios como fundamentais para a seleção dos textos literários: i. não desprezar o cânone, no qual está presente a herança cultural de sua comunidade; ii. Não se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas em sua atualidade; e iii. Deve ser assumido o princípio da diversidade. Diversidade, nesse sentido, deve incluir “o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e de conhecimento singulares. (COSSON, 2016, p. 36).

Riter (2009) destaca, em seus estudos sobre formação do leitor literário na escola, que o bom texto “é aquele que propicia **deleite, reflexão e transformação**”.(RITER, 2009, p. 65, grifo do autor).Corroborando o construto teórico desenvolvido até aqui, ressalta-se novamente a transformação como um ponto a ser alcançado nas práticas em sala de aula. Reconhecendo a

leitura como um meio para que esse resultado seja alcançado, o autor também sugere alguns passos metodológicos que podem orientar as práticas pedagógicas, além de enfatizar a importância do olhar atento à escolha do texto literário.

Entre as principais características que devem se fazer presentes nas leituras propostas em sala de aula elencadas por Riter (2009, p. 64), têm-se:

- a) Uso não utilitário da linguagem: palavras usadas com inovação; construção estética de frases; uso de imagens (metáforas, metonímias, aliterações...); uso de rimas, de musicalidade, de ritmo; presença de humor.
- b) Vivência imaginativa: textos que provoquem o leitor na construção de mundos imaginários, que possam fazê-lo pensar o mundo em que vive.
- c) Independência de referentes reais, de forma direta: o real representado dá conta de uma realidade possível, que atice a fantasia, que faz com que o leitor se pergunte sobre a possibilidade de tal história, de tais acontecimentos.
- d) Formação de um mundo possível, que possua lacunas, preenchidas pelo leitor de acordo com suas experiências: texto aberto, que promova a interação maior entre leitor e texto. As histórias fechadinhas [...] abundam nas salas de aulas, visto que não oferecem riscos a interpretações.
- e) Plurissignificação: textos que possibilitem o diálogo entre aqueles que o leem, que possibilitem variados caminhos de interpretação.
- f) Reserva de vida paralela: livros em que o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.
- g) Captura o leitor: ampliação das fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.
- h) Pressupõe a participação ativa do leitor: não basta decodificar o que está escrito, o texto exige posicionamentos interpretativos.

A partir das características apresentadas, nota-se que a leitura, quando visa a uma transformação, necessita de atenção quanto à sua escolha, pois seu fim não é mera fruição literária. Assim, compreende-se que a palavra “possibilidade” é uma das potenciais chaves para se pensar essa escolha: possibilidade quanto à linguagem apresentada, por meio da qual os leitores sejam capazes de conhecer diferentes construções linguísticas; possibilidade de conexão entre a ficção, que lhes é apresentada, e a própria realidade; por outro lado, possibilidade de mergulhar em um mundo completamente diferente da realidade; possibilidade de pensar sobre o que se lê, formular hipóteses quanto aos caminhos possíveis para a interpretação. A leitura também pode ser uma possibilidade para que o leitor se sinta completo, à medida que alcança, por meio do texto, aquilo que, em sua vida real, não tem a chance de experimentar. Por fim, coloca-se também a possibilidade da interação, que exige do leitor um posicionamento interpretativo. Para Riter (2009, p. 65), “ler é oportunidade de crescimento intelectual e emocional, sempre que o texto indicado possuir recursos artísticos e estéticos, condição essencial da literatura”. Nota-se a ressalva do autor em relação à composição do texto literário que é apresentado, sobre a qual destacamos a importância de serem levados em conta os pontos sobre os quais discorreremos. Assim, acredita-se que o texto literário, quando

direcionado ao aluno com um movimento prévio tão atento e cuidadoso por parte do professor, pode sim refletir o deleite, a reflexão e a transformação.

No tocante à presente discussão, percebe-se que há um percurso a ser seguido para que seja concreto o impacto da literatura na formação do educando, a qual deve ser traçada de modo singular, tendo em vista cada contexto escolar quanto a suas peculiaridades. Apesar disso, ainda que cada realidade apresente suas especificidades, Riter (2009) apresenta, como metodologia possível para conduzir as aulas de literatura para crianças e adolescentes, um roteiro de leitura. Tal perspectiva metodológica, anteriormente apresentada por Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006), segundo Riter (2009), é composta por quatro etapas básicas: motivação, leitura, interpretação e extrapolação.

A primeira etapa compreende atividades que visem a despertar o leitor para o texto. A etapa de leitura pode ser realizada em aula ou extraclasse, sendo orientada pelo professor, o qual indica alguns caminhos possíveis para a interpretação. A exploração abarca atividades diversas, a serem realizadas durante e/ou após a leitura, voltadas à compreensão e interpretação do texto literário lido e com a finalidade de construir conexões entre a leitura e o contexto dos alunos. Por fim, a extrapolação propõe-se a ir além do texto, com exercícios de “criatividade e inventividade”. Riter (2009, p. 77) define a última etapa como um “momento rico de troca, de prazer criativo, frutivo e, também, intelectual”.

Assim como as sequências desenvolvidas por Cosson (2016), a proposta apresentada por Riter (2009) dispõe de espaço de adequação, no qual o professor pode contemplar as especificidades do seu contexto escolar e encontra-se amplamente descrita e exemplificada na referida obra.

Com base no exposto, compreende-se que Cosson (2016), assim como Riter (2009), apresenta a perspectiva pedagógica da Literatura distanciada de práticas de decodificação da palavra, voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, próximas de interpretações que estabeleçam relações significativas com o contexto dos alunos. Assume-se, portanto, que, através da leitura sob essa perspectiva, os estudantes são guiados a reflexões sobre a própria realidade.

Tendo em vista a perspectiva de letramento como prática social, com a qual se coaduna o presente trabalho, e as sequências didáticas citadas de acordo com a concepção de letramento literário apresentada por Riter (2009) e Cosson (2016), entende-se que essa proposta inclui um olhar crítico para a leitura, na direção de refletir sobre a obra literária e de estabelecer conexões entre a leitura e as vivências trazidas pelos alunos. Ainda no que se refere às sequências mencionadas, vale destacar que aos alunos são apresentadas possibilidades de manifestarem-se

quanto a suas percepções, bem como de dividir, em sala de aula, diferentes opiniões sobre o que se lê. Em outras palavras, são orientadas pelo propósito central de conduzir o aluno à reflexão sobre si e sua realidade e impulsioná-lo ao desejo e à ação em busca de transformações sociais. Nesse sentido, compreendem-se estas como propostas pedagógicas que rompem com as práticas que subjazem a processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior, comumente guiadas por uma abordagem da literatura centrada nos períodos literários e nas produções de textos argumentativos, muitas vezes como um treinamento para os exames.

Com base na discussão constituída tanto de documentos oficiais atuais voltados a orientações para o ensino de língua e literatura, como de estudos dedicados especificamente à formação literária na escola e considerando as vivências da pesquisadora enquanto professora de Ensino Médio de diferentes escolas públicas e privadas, vale destacar, entretanto, que ações como as práticas apresentadas por Riter (2009) e Cosson (2016) são compreendidas, principalmente, pela disciplina de Literatura. Destaca-se que essas práticas são realizadas sem abarcar, na maioria dos casos, atividades de análise linguística e produções de textos não literários que oportunizem o posicionamento crítico. Atualmente, algumas escolas já contemplam, em seus currículos, a Língua Portuguesa e a Literatura como uma única disciplina. Por outro lado, quando oportunizadas essas práticas de produção textual, na disciplina específica de Literatura, não se contempla um estudo aprofundado acerca do gênero a ser produzido, pois, dentre outros motivos, tem-se a baixa carga horária com que é ofertada. Diante disso, ressalta-se a importância de um olhar atento para apreciações dos alunos a respeito das leituras oportunizadas em sala de aula e de suas vivências intra e extraescolares, uma vez que esses discursos podem evidenciar se a função humanizadora da literatura é despertada ou não nos estudantes, a partir do contato com as obras possibilitado na escola. Com vista a essa problemática e pensando em tornar essas práticas de letramento também significativas em sala de aula, na próxima seção, discorre-se sobre as construções discursivas voltadas a ampliar a percepção de mundo e mobilizar práticas sociais. Para tanto, parte-se da reflexão acerca dos gêneros discursivos e da sua importância social e, posteriormente, segue-se para os aspectos relevantes para a construção do discurso e sua finalidade.

3.6 Os gêneros discursivos e seus potenciais para ampliar a percepção de mundo e mobilizar práticas sociais

Todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma

significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros e de outros ditos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 8).

Sabe-se que os gêneros discursivos ganham notabilidade desde a Grécia Antiga, época em que as teorias do filósofo Platão ficaram amplamente conhecidas através de Sócrates, o qual apontou para a existência de, pelo menos, três gêneros: o épico, o lírico e o dramático, conforme destacam Rojo e Barbosa (2015). Assim, de acordo com essas autoras, passou-se a distinguir e tipificar os gêneros e essas reflexões foram sistematizadas, mais tarde, a partir dos escritos de Aristóteles. Na obra *Poética*, Aristóteles enumera diversos modos textuais, partindo da ideia de arte (poética, musical) como “imitação verossímil” e, nessa mesma obra, aborda aspectos formais da língua, desde fonemas a períodos completos. Diferentemente, em sua obra posterior, *Retórica*, são valorizados aspectos que dizem respeito à participação ética e efetiva na vida da cidade. (ROJO; BARBOSA, 2015). Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 38), “os domínios da arte poética e da vida cidadã continuaram, por séculos, a serem tratados em separado, até a modernidade e o início do século XX.”.

As autoras destacam ainda que, nesse período, em que se origina O Círculo de Bakhtin, com filósofos dentre os quais estavam Valentin Volochinov e Pavel Medvédev, iniciam-se reflexões destoantes dos formalistas russos²⁰. A crítica do grupo centralizava-se na ênfase dada aos aspectos formais dos gêneros, sem atribuir sentido às abstrações da língua. O Círculo de Bakhtin contemplou abordagens filosóficas de questões sociais e culturais ligadas à Revolução Russa, concentrando-se “em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39). Para Bakhtin (2006), a enunciação é parte de um sistema de comunicação ininterrupto, um elemento do diálogo, que engloba produções escritas. Nas palavras do autor, enunciação é

compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. ‘A filosofia

²⁰ O formalismo russo foi “uma corrente de crítica literária que se desenvolveu na Rússia a partir de 1914, sendo interrompida bruscamente em 1930, por decisão política. [...] um período de grande polémica, criticando-se sobretudo o afastamento dos novos linguistas dos “princípios eternos da arte”, sacrificando-os à primazia de estudos poéticos e linguísticos baseados em teorias puramente materialistas [...]. Os formalistas forneceram novos termos de análise do texto literário, tais como: as funções da linguagem, a entoação, a influência do metro, da norma métrica, do ritmo quer na poesia quer na prosa, a estrutura do conto fantástico, a metodologia dos estudos literários etc. Entretanto, o fizeram sem reconhecer as formas não literárias que constituem o texto, servindo-se apenas delas para mostrar precisamente que o que distingue um texto literário de um não literário é a literariedade. (CEIA, 2009, p.1).

marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura socioideológica'. (BAKHTIN, 2006, p. 17).

A enunciação, a partir da perspectiva apresentada, não é de natureza individual e ideológica, intrinsicamente ligada ao contexto em que ocorre, considerando que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. (BAKHTIN, 2006, p. 42).

Vale ressaltar que essas reflexões a respeito dos gêneros do discurso sob a ótica bakhtiniana, para além dos aspectos formais dos textos, chegaram ao Brasil somente na década de 50, trazendo evidência para os aspectos relativamente estáveis dos gêneros que permeiam as mais diversas atividades humanas. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 261), afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim, as produções enunciativas não podem mais ser vistas como desconectadas do domínio em que ocorrem e, mesmo no que diz respeito às produções escritas, pressupõem a interação entre autor e leitor. Dessa forma, as produções não podem ser rígidas, mas flexíveis quanto ao contexto em que se inserem. Como afirmam Kersch e Silva (2012, p. 394), “As práticas de leitura e escrita variam de uma sociedade a outra, são determinadas pelo contexto social que envolve os indivíduos, são situadas no tempo e no espaço, e exercem diferentes papéis na vida dos grupos ou dos indivíduos”. Essas ponderações refletem que todas e quaisquer práticas de leitura e de escrita precisam ser situadas, ou seja, significativas dentro de uma comunidade de aprendizes, capazes de ocupar múltiplos e diferentes papéis, considerando suas origens e experiências. Assim, segundo Street (2017), o aprendizado da leitura e da escrita não pode se dar por meio da “abordagem de habilidades”, alusivas a práticas de decodificação da palavra, voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para o autor, nunca se “aprende a ler”, pois alguém está sempre apenas “aprendendo a ler algum texto específico ou outro em um contexto específico e é este contexto sociocultural e as práticas que ocorrem dentro dele que dão à leitura (e à escrita) seu significado”²¹. (STREET. 2016, p. 336, tradução desta autora).

Ainda no que se refere ao aprendizado da escrita, Vygotski (1979, p. 177)²² anunciou que:

²¹ Do original: An alternative perspective shifts the focus from schools and from children and instead sees reading and writing as always taking place in some specific sociocultural context. One is never “learning to read”; one is ever only “learning to read some specific text or other in a specific context”. It is this sociocultural context and the practices that take place within it that give reading (and writing) its meaning.

²² Do original: La escritura ha de ser <<importante para la vida>> [...], debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. [...] La escritura debería <<cultivarse>> más que <<imponerse>>. Siguiendo por este camino, el niño se acerca a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde fuera. [...] Los

A escrita deve ser <<importante para a vida>> [...], deveria ter certo significado para a vida das crianças, deveria despertar nelas uma inquietude intrínseca e ser incorporada a uma tarefa importante e básica para a vida. [...] A escrita deveria ser cultivada, mais que imposta. [...] Seguindo por esse caminho, a criança se aproxima da escrita como uma etapa natural em seu desenvolvimento, não como treinamento de fora. [...] Os métodos naturais de ensino de leitura e escrita compreendem operações adequadas ao entorno do pequeno. Ambas as atividades deveriam transformar-se em algo necessário para suas brincadeiras.

Ao lançar a concepção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre conjuntamente às interações sociais e condições de vida, Vygotski(1979) problematiza as práticas comuns das escolas de sua época, devido ao método de ensino que destacava as habilidades motoras. Essa nova forma de conceber a educação, denominada vertente sociocultural, orientou e orienta estudos que focalizam o aprendizado por meio de práticas sociais, como os apresentados no decorrer desta seção. De um lado, distancia-se de uma visão tradicional de ensino, vista por Freire (1996) como uma educação bancária, em que o conhecimento é transmitido pelo educador e absorvido pelo educando, desconexa da vida do aluno. De outro lado, aproxima-se da visão cujo ponto de partida para a aprendizagem é a realidade concreta e a forma como os educandos explicam a realidade em que estão inseridos.

Ao refletir sobre as interações sociais, a partir da concepção apresentada, retoma-se o sentido da enunciação, que reflete a posição ativa do falante, caracterizada, antes de tudo, pelo conteúdo semântico-objetal. (BAKHTIN, 2003). O autor acrescenta, ainda, que a ideia do sujeito do discurso determina a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros. Assim, compreende-se que os enunciados produzidos por atores sociais que interagem em um contexto específico, com determinada finalidade, não se constituem apenas de elementos gramaticais. Para Rojo e Barbosa (2015, p.28), conforme explicitado no início deste capítulo, “todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros e de outros ditos”. Desse modo, cada situação comunicativa se estabelece de forma muito particular, em que os autores se valem de determinados recursos linguísticos, de um conteúdo temático e estilo para concretizar os gêneros. Esses aspectos composicionais foram nomeados por Bakhtin como *tema, significação, forma de composição e estilo*. Destaca-se que *tema*, dentro dessa perspectiva, faz referência ao sentido completo da enunciação, sendo único, individual e não reiterável. (BAKHTIN, 2006).

O tema

métodos naturales de enseñanza de la lectura y escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño. Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos.

se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A enunciação: “Que horas são?” tem um sentido diferente cada vez que é usada e também, conseqüentemente, na nossa terminologia, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento. (BAKHTIN, 2006, p. 131).

Dessa maneira, a enunciação concretiza-se como uma prática situada, de forma que uma mesma pergunta, conforme o exemplo, quando pronunciada em tempos e espaços diferentes, produz novos significados. Já a *significação* se opõe a tema, se considerarmos que é alusiva aos elementos da enunciação que “são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos”. A *significação* não se constitui de palavras isoladas. Consiste no “aparato técnico para a realização do tema”, ou seja, todas as palavras que formam o enunciado e suas significações, “das formas de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação interrogativa” (como no exemplo dado) etc. (BAKHTIN, 2006, p. 132). Como postula Bakhtin (2006), há uma relação interdependente entre tema e significação, de modo que um não possa existir sem o outro, destacando a linha tênue existente entre esses dois termos. Para o autor, “a significação pertence a um elemento ou conjunto de elementos na sua relação com o todo. [...] se abstrairmos por completo essa relação com o todo (isto é, com a enunciação), perderemos a significação. É por isso que não se pode traçar uma fronteira clara entre o tema e a significação”.(BAKHTIN, 2006, p. 132). Portanto, a palavra, sozinha, não produz sentido completo quando distanciada do discurso em que foi produzida.

Na sequência da abordagem desses elementos, *o estilo*, de igual forma, decorre da situação comunicativa, considerando, principalmente, os parceiros de comunicação como determinantes para o grau de formalidade do discurso. Assim, estilo não se limita ao sujeito-enunciador, mas resulta das relações dialógicas estabelecidas entre e pelos interagentes e com o contexto social. Por último, destaca-se que estilo e *forma composicional* também refletem uma relação estreita, visto que o estilo se define pela materialidade linguística de que se constitui o enunciado. Essa materialidade linguística se define, sobremaneira, pelas especificidades de cada gênero, social e historicamente situado. Rojo e Barbosa (2015) acrescentam que, em cada situação concreta de enunciação, têm-se parceiros específicos com os quais se estabelece uma relação e sobre os quais apresentam-se juízos e apreciações de valor mais ou menos estáveis. As autoras apontam, ainda, que “essas **apreciações valorativas** – sobre o **tema do enunciado** e sobre os **parceiros de enunciação** – são, na visão de Bakhtin, o elemento mais importante para a **vontade enunciativa** ou o **querer dizer** do falante ou locutor e determinam a escolha do gênero e realização concreta do enunciado”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 77, grifo das autoras). Ressalta-se que os elementos descritos estão intimamente

ligados à intencionalidade discursiva, de forma que a relação valorativa do sujeito do discurso em torno do objeto define a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 2003).

Em suma, cada produção enunciativa é única, e os interagentes que atuam nessas circunstâncias utilizam-se de determinados recursos linguísticos, de um conteúdo temático e um estilo específico para concretizar os gêneros e atingir certa intencionalidade, pré-determinada, no contexto em que se inserem. (KLEIMAN, 2005). Portanto, os gêneros vistos sob esta ótica constituem-se como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...]os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. (MARCUSCHI,2005, p.19). Destaca-se ainda que as atividades cotidianas, em torno das quais os enunciados e, conseqüentemente, os gêneros se estabelecem, abarcam novas linguagens, cada vez mais dinâmicas, e novos modos de se expressar, utilizando-se de diferentes artefatos culturais para estabelecer a comunicação em um contexto permeado por diferentes tecnologias. Entretanto, no que se refere ao papel da escola, uma das principais agências de letramento, Richter (2011) destaca que as novas tecnologias, com suas especificidades e funções sociais, que implicam novas formas de percepção da realidade e remetem a novos valores e expectativas, foram inseridas tardiamente de forma que, muitas vezes, não é possível estabelecer relações entre a realidade vivenciada na escola e “o mundo” que está fora dela. O autor propõe a seguinte reflexão:

Imagine-se agora em uma sala de aula com um(a) professor(a), algum livro-texto, dezenas de alunos militar e assepticamente perfilados nuca-face em suas carteiras, quadro-negro, giz e “saliva”. Há quantas gerações esse *setting* mofa em nossas imaginações? Lá fora, inclusive em suas casas, esses alunos navegam nas redes da Internet pelo mundo todo em seus computadores, mandam e recebem mensagens sem sair de casa, leem notícias, desfrutam de lazer eletrônico e até mesmo compram pelo cabeamento telefônico (e estamos chegando à Internet sem fio...). Que professor é esse que não sabe o que fazer com crianças e adolescentes que o ultrapassam no *know-how* de localizar informações? (RICHTER, 2011, p. 1).

Em 2011, as palavras de Richter ainda faziam alusão a uma configuração de sala de aula tradicional (em que as mesas eram dispostas em filas, uma atrás da outra), desconexa da vida dos alunos. A velocidade com que as informações perpassavam o contexto escolar, segundo o autor, parecia não acompanhar o ritmo da vida extraclasse. No entanto, para o professor, esse ritmo com que os alunos estavam desenvolvendo os “novos letramentos” do século XXI mostrava um grande desafio. Novos e multiletramentos, associados à cultura digital, são entendidos aqui como “todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no

texto multimodal contemporâneo”, conforme Kleiman (2014, p. 81). A necessidade de aprender esses “novos letramentos” era latente, pois, nesse sentido, muitas vezes, os alunos, por estarem mergulhados nessas novas tecnologias, poderiam ser mais desenvolvidos que os próprios professores. Assim, aos poucos, vem crescendo um movimento de reconfiguração da escola e, conseqüentemente, dos papéis de professor e aluno e suas posições no discurso, como reflete, por exemplo, a BNCC, já mencionada. Retoma-se que a Base apresenta uma proposta de ensino dialógica, em que o professor não é “detentor do saber”, mas mediador do processo de ensino e aprendizagem, quem auxilia o aluno a alcançar níveis maiores de complexidade, a partir das potencialidades desse aprendiz para o qual direciona um olhar individualizado.

Segundo Lemke (2010, p. 458), “faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples como a caneta, a tinta e o papel”. O autor ressalta que as avaliações na escola, na primeira década do século XXI, eram pautadas em princípios logocêntricos e aponta para a necessidade de ressignificar esse olhar, compreendendo outros tipos de letramento que não se concentrem somente na escrita, dentre os quais se encontra o letramento midiático. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades dos “Letramentos da Era da Informação”, como categorizar e localizar informações no ciberespaço, onde se encontram desde bibliotecas até *shoppings centers*, para ir além de manipular mídias, apropriando-se delas de forma crítica e utilizando-se destas para fins sociais. Lemke (2010, p. 464) acrescenta ainda que, “sem todas estas habilidades, os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam a biblioteca”, conferindo a esses letramentos a qualidade de “essenciais” para alguém atuar socialmente. Em conformidade a isso, Kersch e Marques (2017, p. 343) afirmam que “atuamos nas diversas práticas sociais porque queremos construir sentido, queremos ser reconhecidos como alguém que faz algo, ou seja, construímos identidades”.

O desenvolvimento desses conhecimentos, voltado aos novos letramentos, os quais efetivamente compreendem o leitor do século XXI, pressupõe, então, a articulação de diversos elementos textuais para a construção de sentido, de modo que este possa não ser concentrado na palavra escrita, mas em imagens, vídeos, dentre outros recursos semióticos, de acordo com a intencionalidade do enunciado. (LEMKE, 2010). Nessa perspectiva, Kleiman (2005) já destacava a oposição tradicional de dois sistemas semióticos (a fala e a escrita) que se utilizam de canais e modalidades de comunicação distintos para construir sentido. Ademais, em uma sociedade essencialmente tecnológica, as interações são coconstruídas de modo que fala e escrita são coadjuvantes, caracterizando situações de comunicação híbridas, inclusive no âmbito escolar, no qual o professor é um agente social ou agente de letramento, aquele que

desenvolve ações pautadas no conhecimento e descoberta de saberes. Em se tratando do professor, “antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia (uma nova técnica para plantar batatas, uma nova forma de cuidar do umbigo de um recém-nascido ou de registrar a história de uma família etc.), descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do aluno”. (KLEIMAN, 2005, p. 52). Semelhantemente, Rojo (2009) também se posiciona, ressaltando o papel da escola de

potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, mas também culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115).

Mais uma vez, enfatiza-se a importância de as produções enunciativas serem conectadas à realidade dos alunos, valorizando suas identidades, e que o ponto de partida para o conhecimento deve ser relacionado às suas potencialidades. Assim, conhecedor das potencialidades dos seus alunos, o professor será capaz de mediar práticas que os conduzam a novos saberes ou a aprimorar conhecimentos já existentes, sem anular o estudante em sala de aula, despertando-o para o protagonismo em sociedade.

A partir das reflexões tecidas nessa seção, as quais discorreram sobre as noções de enunciação e sobre o uso dos diferentes gêneros discursivos para a manifestação crítica dos alunos em sala de aula e na sociedade, destacando a importância do desenvolvimento dos “novos letramentos” do século XXI, interrompem-se as discussões teóricas do presente texto, as quais serão retomadas na seção subsequente, da análise de dados.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] é preciso ampliar a visão para os diversos níveis de realidade, compreendendo que a aprendizagem não é decorrência direta do ensino, mas que está diretamente ligada às atividades realizadas pelo sujeito em processos de interação com outros sujeitos e com o meio, possibilitado por meio da linguagem, em processos dialeticamente complexos, que concebem o ser em sua inteireza. (PEIXOTO; PINHO, 2019, p. 43).

À luz de autores que compreendem a aprendizagem como uma atividade social e que, ao mesmo tempo, olham para a individualidade dos estudantes, considerando-os como sujeitos do processo, serão discutidos os dados, focalizando os objetivos propostos para este trabalho. Têm-se como ponto de partida as respostas dos alunos para os questionamentos elucidados acima, em um movimento do social para o individual, apresentando suas percepções, relatadas nas rodas de conversa, sobre as práticas de leitura escolares e, posteriormente, as que se realizam fora da escola.

Antes de adentrar na análise, vale destacar que, no segundo semestre do ano de 2019, período em que ocorreram as entrevistas, por meio da disciplina de Literatura, foram possibilitadas aos alunos as leituras¹ das obras *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo, *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, *Não há vagas*, de Ferreira Gullar, *A peste da Janice*, de Rafael Figueiredo e *O xadrez das cores*, de Marco Schiavon. Os relatos sobre as atividades e outros aspectos abordados referem-se, predominantemente, às suas últimas experiências literárias.

A partir dessas ponderações iniciais, no tópico seguinte, serão apresentados e discutidos os dados gerados por meio das rodas de com os alunos, das conversas com o professor e no decorrer das aulas observadas e desenvolvidas pela pesquisadora, enfatizando os encontros em que foi desenvolvida a atividade final do projeto “Consciência Negra”. Antes disso, no quadro abaixo, apresenta-se a síntese das relações feitas entre perguntas de pesquisa, objetivos e etapas metodológicas.

¹ Neste sentido, refere-se à palavra leitura com a perspectiva interacionista: como o ato de mobilizar conhecimentos de mundo para compreender textos verbais, não-verbais ou, ainda, multimodais. (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Quadro 3 - Objetivos, etapas e instrumentos de pesquisa

Objetivos específicos	Categorias de Análise	Procedimentos ou técnicas de pesquisa	Procedimentos ou técnicas de registro de dados
1) Evidenciar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre atividades e leituras promovidas em aulas de Literatura em uma escola pública;	1) Apreciações dos estudantes sobre atividades e leituras experienciadas por eles nas aulas de Literatura 2) Apreciações dos estudantes sobre leituras realizadas fora do contexto escolar	1) Observação de aulas; 2) Rodas de conversa.	1) Diário de Campo; 2) Gravação em áudio e vídeo; 3) Fotos e/ou gravação de atividades dos alunos.
2) Evidenciar e analisar apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre leituras realizadas fora do contexto escolar;	3) A escola enquanto agência de letramento e nesse espaço envolvidos nas práticas de leitura literária 4) O papel da literatura para a formação cidadã	1) Rodas de conversa.	1) Gravação em áudio e vídeo.
3) Potencializar o papel da literatura na Educação Emancipatória para promover o protagonismo e a autonomia do aluno na sociedade;		1) Rodas de conversa; 2) Entrevista com o professor; 2) Atividade prática.	1) Diário de Campo; 2) Gravação em áudio e vídeo; 3) Textos digitais (<i>e-zines</i>).
4) Compreender o papel dos agentes de letramento na escola, considerando o contexto em foco.		1) Observação de aulas; 2) Rodas de conversa; 3) Entrevista com o professor. Atividade prática.	1) Diário de Campo; 2) Gravação em áudio e vídeo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro foi construído ao longo da pesquisa, de modo que inicialmente focalizaram-se os objetivos traçados para o presente estudo e os passos seguidos para a geração e registro dos dados. Cabe salientar que, a partir das primeiras análises, os objetivos foram reajustados,

conforme mencionado. A partir disso, delimitou-se o aporte teórico após a revisão dos estudos selecionados previamente e inclusão de novas obras. Tendo em vista que, desde o início, o foco estava nas práticas em sala de aula de Literatura na escola básica, o olhar para as orientações educacionais foi desenvolvido desde o início e aprofundado por meio dos estudos a respeito da perspectiva da educação emancipatória, presente nos documentos. A partir de então, observando como eram desenvolvidas as práticas em sala de aula, identificou-se, predominantemente, práticas de letramento literário e de outras nuances, em que os alunos partiram de leituras literárias para produzir não só textos desse caráter, mas também textos dissertativos, entrevistas e foram estimulados à pesquisa de campo. Essas práticas conduziram o caminho para o encontro do ponto de conexão entre Literatura e Linguística e, conseqüentemente, onde se daria uma das contribuições da pesquisadora no contexto em foco: por meio de práticas com textos multimodais, os quais são abarcados nas seções subsequentes.

Com base nessas especificações iniciais, apresenta-se a organicidade da análise dos dados e as categorias analíticas que orientam a discussão.

Inicialmente, são contemplados os dados gerados por meio das rodas de conversa para evidenciar as apreciações dos estudantes sobre atividades e leituras promovidas em aula de Literatura e sobre as leituras realizadas fora do contexto escolar. Na seção 4.2, focalizam-se o desenvolvimento do projeto “Consciência Negra” e as atividades por meio das quais manifestaram-se os alunos, professor e pesquisadora enquanto agentes do processo de ensino e aprendizagem. Os dados foram analisados de forma cíclica, com base nas quatro categorias de análise correlacionadas. Assim, em todas as seções, quando pertinente, discorre-se sobre i) apreciações dos estudantes sobre atividades e leituras experienciadas por eles nas aulas de Literatura, ii) apreciações dos estudantes quanto às leituras realizadas fora do contexto escolar, iii) o papel dos agentes de letramento na escola, considerando o contexto em foco e iv) o papel da literatura para a formação cidadã por meio dos diversos dados gerados através de diferentes formatos nesta pesquisa, principalmente por meio dos discursos orais e escritos dos participantes.

No que se refere às apreciações dos estudantes, a análise está ancorada nos postulados de Bakhtin (2003, 2006), Rojo e Barbosa (2015), que discorrem a respeito dos gêneros discursivos e sua composição com finalidade social. Para tecer discussões sobre letramento, agente e agência de letramento, parte-se das percepções de Kleiman (2006, 2014), Silva (2020), Soares (2014), Kleiman e Assis (2016), que concebem o letramento como prática social, a escola enquanto agência de letramento e o agente de letramento como aquele que se engaja em práticas de leitura e de escrita para agir socialmente. Para evidenciar o papel da literatura para

a Educação emancipatória, evidenciam-se os documentos oficiais, dentre os quais está a BNCC (BRASIL, 2018) e as considerações de Calvino (1993), Abreu (2004), Cândido (2004), Riter (2009), Rojo (2009), Cosson (2016) Peixoto e Pinho (2019), Saraiva e Kaspari (2017), Kaspari (2019).

4.1 As práticas de leitura literária vivenciadas na escola e em ambientes extraescolares

Nesta seção, contempla-se a investigação realizada, por meio de observações e rodas de conversa, a respeito das práticas de leitura vivenciadas por estudantes do Ensino Médio, nos ambientes intra e extraescolares, bem como suas preferências e relações estabelecidas com essas práticas, a fim de evidenciar e analisar apreciações desses estudantes sobre atividades e leituras promovidas em aulas de Literatura, bem como evidenciar e analisar suas apreciações sobre leituras realizadas fora do contexto escolar;. Essa discussão se faz necessária quando se tem em vista um processo de ensino e aprendizagem significativo para o aluno. Segundo Silva (2020), o aprendizado efetivo ocorre quando o aluno constrói conexões entre o saber desenvolvido e a própria realidade que, no caso do contexto em foco, é possibilitada aos estudantes por meio da literatura. Ademais, discute-se sobre o papel da escola e da literatura para a formação cidadã a partir dos dados apresentados. Na sequência, apresenta-se como ocorreu o desenvolvimento do projeto “Consciência Negra”.

4.1.1 “Ele faz a gente expor o que a gente tá pensando realmente”: quando os alunos se sentem parte do processo

Neste tópico, são contempladas as impressões dos estudantes sobre as atividades realizadas na disciplina de Literatura. A pergunta que motivou a discussão desta temática na roda de conversa foi “De que tipos de atividades você mais gosta de participar nas aulas de Literatura? Por quê?”. Esse questionamento, no decorrer do diálogo, direcionou ao último questionamento: “Que tipos de atividade você gostaria de realizar na disciplina de Literatura? Por quê?”. Ambas as perguntas serão contempladas nesta seção.

O primeiro aspecto a ser destacado na fala de estudantes de diferentes grupos da roda de conversa é a preferência por atividades em que possam expressar e conhecer opiniões, de forma que o diálogo não esteja limitado ao aluno e ao professor, mas aberto por este à turma. Dentre outras atividades, os estudantes enfatizam as discussões proporcionadas em aula, a

produção de textos dissertativo-argumentativos e a realização de enquetes com público externo, como é possível notar nos excertos² que seguem³:

Eu gosto de falar sobre os livros que a gente lê. Quando a gente vai, cada um, responder alguma pergunta, dá pra nota que cada um tem uma opinião diferente ou viu de uma maneira diferente. (Anna Karenina, 23/10/2019).

Eu, particularmente, gosto de participar bastante oralmente, dá opinião, desenvolver algum pensamento.(Denis, 28/10/2019).

[...] ele não tenta só fazer a gente falar só pra ele, só ficar pra nós. Ele faz a gente expor o que a gente tá pensando realmente. (Amanda, 23/10/2019).

[...] é a parte mais legal assim é:: tu poder expor tua opinião. (Freud, 28/10/2019).

É, opinião é unilateral aqui. (Arima, 28/10/2019).

[...] a gente fez as enquetes, foi legal pra saber a opinião das outras pessoas que não leram [...]. (Manc, 23/10/2019).

Eu gosto de texto dissertativo. (Denis, 28/10/2019).

Acho que [...] no texto tu escreve o que tu qué, né. [...] tu escreve, tu vai... tendo mais ideia e vai colocando [...]. (Freud, 28/10/2019).

Resgatando o posicionamento de Antônio Cândido (2004) frente à literatura, destaca-se sua função humanizadora e libertadora, em que as pessoas podem manifestar as suas diferentes visões e, na escola, atentar-se para a importância de mobilizar diversos mecanismos de interpretação para que seja atingido o sentido pleno da leitura. Nesse sentido, nota-se que, segundo os relatos dos alunos acima transcritos, há preferência por atividades em que possam expressar-se, seja oralmente (Anna Karenina, 23/10/2019; Denis, 28/10/2019), seja pela escrita (Denis, 28/10/2019; Freud, 28/10/2019). Vale retomar que as obras das quais os alunos partem para se posicionarem sempre refletem alguma temática social que o professor julga ser pertinente para a turma. No tocante à produção discursiva dos alunos, que se identificam com

²Os dados foram transcritos ortograficamente, mantendo os registros da fala original. O sistema de notação utilizado na transcrição dos dados baseia-se nas marcações propostas pelo trabalho de Marcuschi (1998), focalizando os dados sob a ótica interpretativa.

³ Dos 14 participantes, foram selecionados estes excertos por identificarem alunos que apresentaram comum interesse pelas atividades e que puderam expressar suas opiniões. Esses discentes participaram ativamente da conversa, desenvolvendo mais as respostas, quando questionados pela pesquisadora. Assim, falas de outros alunos aparecem ao longo da presente seção em resposta aos questionamentos apresentados, tendo em vista uma possível ligação entre as respostas dos estudantes de acordo com as atividades ressaltadas.

diversos gêneros e linguagens, destaca-se a importância do desenvolvimento de habilidades para a atuação no campo da vida pública, como o envolvimento com questões de interesse coletivo e público (BRASIL, BNCC, 2018), e de competências, dentre as quais está a de “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 578), como explicitado pelos estudantes acima referidos. Em adição a isso, destaca-se que, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 512), expõe-se a necessidade de “fomentar experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil”. Experiências como essas podem ser impulsionadas em sala de aula através de atividades semelhantes às citadas pelos jovens, por meio das quais podem manifestar suas opiniões e também ouvir a opinião do outro. Para a atuação social, segundo a BNCC, é preciso ampliar o conhecimento de gêneros da esfera pública, dentre os quais se encontram alguns dos que foram citados pelos estudantes: apresentação oral, texto dissertativo-argumentativo, enquete e debate. Esses fatos parecem indicar que algumas das práticas vivenciadas por esses alunos, com as quais demonstram engajamento, são um ensaio para a cidadania.

Em relação às falas desses jovens, dada a complexidade de algumas obras que são abordadas no Ensino Médio, as quais, muitas vezes, os alunos só têm acesso na escola, é fundamental o papel do professor como mediador do processo. Desse modo, o docente estimula, por meio das discussões em aula, a continuidade da leitura que pode parecer abstrata aos olhos dos alunos.

Para além da troca de conhecimento entre os estudantes, também pareceu relevante para esses alunos conhecer a visão de pessoas que integram o contexto em que se inserem, para além dos muros da escola. Por meio das enquetes, atividade mencionada por Manc, realizadas presencialmente e via *Instagram* com pessoas conhecidas, de diferentes faixas etárias, os estudantes identificaram posicionamentos distintos acerca de fatos sociais presentes nas obras lidas e que, segundo eles, são atuais⁴. Isso lhes possibilitou refletir sobre os fatos, confrontando as opiniões dos entrevistados e destes consigo.

Além dessas práticas, os alunos também aludiram ao texto dissertativo-argumentativo como uma forma de expressarem suas reflexões, conforme citado por Denis. Embora Zappone (2018) problematize o caráter propedêutico da escolarização da literatura, a sequência de atividades organizada e desenvolvida por este professor não reflete a escrita desse tipo de texto

⁴ Essa atividade foi desenvolvida pelo professor no primeiro momento de observação.

única e exclusivamente com a finalidade de “treinar” os alunos para o vestibular, ainda que este também seja um objetivo do Ensino Médio nesta instituição.

Ainda no que se refere ao fato de os alunos serem agentes do processo de ensino e aprendizagem, engajando-se em ações autônomas e mobilizando-se individual e coletivamente (KLEIMAN, 2006), ressalta-se que, além de terem a liberdade para manifestarem suas opiniões em aula, os discentes refletem o gosto por outras atividades em que são os autores, conduzindo algumas práticas em sala de aula, com o auxílio do professor. Isso remete, novamente, ao desejo de protagonismo, quando os alunos são instigados, a partir da leitura, escrita ou oralidade, a ressignificarem discursos presentes no mundo em que se encontram envolvidos. (SILVA, 2020).

Em relação aos questionamentos norteadores desse momento, destaca-se, ainda, a partir das respostas, que os alunos mencionaram texto dissertativo (Denis; Freud, 2019) e enquetes (Manc, 2019) como atividades presentes nas aulas de Literatura. O discurso dos estudantes voltou-se também aos aspectos socioemocionais envolvidos nas atividades, relacionados às possibilidades que têm de exporem o que sentem e o que pensam. No que diz respeito ainda à escrita, Freud remete-se à sensação de liberdade, ao afirmar “no texto tu escreve o que tu qué, né?”. (Freud, 28/10/2019). Nessa perspectiva, Miccoli (2013, p. 28) afirma que “em sala de aula as emoções compõem o processo de ensino e aprendizagem” e ressalta a importância do papel do professor para que essas emoções não fiquem ocultas. Como destaca Amanda (23/10/2019), no contexto pesquisado, os estudantes são motivados a se manifestarem, pois, segundo a aluna “[...] ele ((o professor)) não tenta só fazer a gente falar só pra ele, só ficar pra nós. Ele faz a gente expor o que a gente tá pensando realmente”. De modo sucinto, destaca-se que, a partir das respostas desses alunos para os questionamentos “De que tipos de atividades você mais gosta de participar nas aulas de Literatura? Por quê?”, é possível compreender que as atividades mais relevantes são as que contemplam a expressão, seja por meio da oralidade ou da escrita, porque possibilitam compartilhar o que sentem e o que pensam.

Algumas alunas, como Rebeca e Mariana, ao serem questionadas sobre as atividades que gostariam de realizar em decorrência das leituras promovidas em aula, reportam-se a uma sequência de atividades que integrou o projeto Santa Fé – A Reforma⁵:

Acho que... bem parecido com o projeto de Santa Fé, assim, sabe... se envolver mais na história, entrar mais dentro assim... acho legal atividades assim.[...] eu gosto de lê, sabe? mas eu gosto mais de ouvir

⁵Projeto Santa Fé (a primeira versão do projeto está descrita na página disponível neste link: <http://bit.ly/3vN5pyr>.)

a história do que lê [...] o sor, ele entra na história e ele faz a gente entrar junto com ele, sabe? (Rebeca, 23/10/2019).

A da Santa Fé. [...]. A gente interagiu bastante e conseguiu meio que captar. (Mariana, 23/10/2019).

Ainda que não se tenha como foco aqui a descrição detalhada das atividades, no que se refere a esse projeto, apresenta-se breve contextualização para possibilitar a compreensão das respostas acima. Santa Fé – A reforma trata-se de um projeto desenvolvido pelo professor participante em que se realizou a releitura de uma edição anterior, de 2017, que focaliza a ligação dos alunos com suas origens por meio do estudo da obra *O Tempo e o Vento*, de Érico Verissimo. Constituiu-se, predominantemente, do protagonismo desses estudantes⁶, que reconstruíram a cidade de Santa Fé, cenário da obra, na edição de 2019, com a proposta de repensarem suas características a partir da contemporaneidade, inspirados por centros históricos da região em que vivem. A atividade culminou na visitação à cidade, projetada em uma sala de aula, por meio de uma grande maquete, construída por muitas mãos, em que se envolveram alunos do Ensino Fundamental e Médio. Na ocasião, os estudantes em foco receberam, alternadamente, diferentes turmas na sala, onde narraram a história com o auxílio da árvore genealógica da família Terra-Cambará, desenhada por eles, associando os momentos da narrativa aos lugares representados na maquete, a qual pode-se observar na imagem abaixo. Para que a proposta alcançasse esse resultado, foi fundamental o engajamento desses estudantes nas mais diversas frentes em um processo colaborativo com os colegas da turma. De igual modo, o contato com estudantes de outro nível de ensino, de outro turno na escola, que estavam vivenciando essas experiências pela primeira vez também foi essencial. Promover a interação entre o Ensino Fundamental e Médio, lançando diferentes desafios a cada grupo de alunos, considerando suas especificidades, foi desafiador para o professor, que articulava essa comunicação entre as turmas, à medida que o trabalho era desenvolvido e avaliado pelos diferentes alunos. Compreende-se, nesse sentido, que Fernando conduz suas práticas de modo a promover o desenvolvimento de projetos autorais e coletivos. Além da promoção de tarefas colaborativas em pequenos e grandes grupos na turma, o professor instigou os alunos à coletividade da escola, no momento em que promoveu conexões entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, oportunizando a participação de todos em um grande projeto a partir de diferentes práticas permeadas pela leitura. É importante ressaltar ainda que esses diversos

⁶ Além do relato dos alunos, a sustentação desta afirmativa é proveniente do estudo exploratório feito por meio de observações de aulas em que o projeto foi desenvolvido e da descrição das atividades feita pelo professor, ao ser entrevistado pela pesquisadora.

movimentos do leitor para a construção do sentido são estimulados tanto pelos RCLRG (2009) quanto pela BNCC (BRASIL, 2018), que enfatiza a necessidade de desenvolver tais movimentos, abarcando diferentes textos (escritos, imagéticos ou musicais). A escola, nesse cenário, que engloba tais práticas, pode ser reconhecida como uma agência de letramento, um espaço que promove o letramento. Por meio dessas atividades, os alunos foram instigados e construir relações entre a leitura possibilitada na escola, as diversas atividades das quais participaram no decorrer do projeto e questões sociais que se fazem pertinentes em sua própria realidade, a fim de modificar esse contexto: valorizou-se a contemporaneidade e, ao mesmo tempo, foi despertada a consciência em relação ao patrimônio histórico, ainda muito presente na região em que se encontram.

Fotografia 1—Maquete da Cidade de Santa Fé⁷

Fonte: Página Blogspot “Plangg Pibid”(<http://bit.ly/3vN5pyr>)

Ao mencionar as atividades contempladas pelo projeto, é válido atentar para algumas marcas discursivas que também refletem preferência por práticas em que os jovens exerçam o protagonismo, já evidenciado nas falas analisadas. Rebeca se utiliza, por exemplo, dos verbos “envolver” e “entrar” para expressar o desejo de se sentir parte do processo. Isso se torna ainda mais evidente e interessante por meio do segundo emprego do verbo “entrar”, na frase “o sor, ele entra na história e ele faz a gente entrar junto com ele”. É evidente e interessante, que, pela repetição do verbo, além de expressar o movimento próprio, Rebeca dá ênfase ao movimento do professor. Isso parece revelar como, na prática, é significativa para os alunos a relação colaborativa e dialógica. A aluna não deixa explícito, em sua fala, o modo como o professor “entra na história” e impulsiona esse mesmo movimento dos alunos, mas dá indícios de uma possibilidade também apontada pelos dados discutidos anteriormente de que isso seja instigado por meio do diálogo e da discussão. Nos debates mencionados pelos estudantes, o professor apresenta questionamentos e posicionamentos sobre as obras e, nessa discussão, os alunos também o fazem, como foi verificado no período de observação das aulas. Ressalta-se, nesse sentido, o quão importante é a agência, o protagonismo dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, é essencial o papel exercido pelo professor que, nessas práticas, posiciona-se e instiga seus alunos a fazerem o mesmo.

As relações colaborativas para atribuir sentido à obra em foco também são relevantes para a aluna Mariana, a qual aponta para a importância dos momentos de interação. Nesse caso,

⁷ Nesta imagem, a maquete está em sua forma original (2017), a qual foi modificada pelos estudantes que participaram deste projeto em 2019, com o propósito de realizarem a releitura da cidade. Deveriam contemplar aspectos da contemporaneidade, com alusão às cidades históricas que conhecem, visto que moram em uma região de colonização predominantemente alemã, em que há muitos prédios históricos, alguns deles conservados.

a aluna reflete que, por meio da interação, foi possível compreender o sentido da prática realizada. A partir dessa análise inicial, percebem-se os elementos considerados para escolha da epígrafe que orienta a leitura deste capítulo, a qual focaliza a interação como prática essencial para a ampliação da visão sobre a realidade. A partir dessas reflexões, dá-se continuidade à análise das práticas realizadas nesta sala de aula na disciplina de Literatura.

Para impulsionar relações entre estudantes e obra narrada, além das atividades descritas, o professor relatou que o projeto contemplou outras práticas, dentre as quais está a produção de uma árvore genealógica. O docente disse ter pedido

uma micro árvore genealógica pra que eles conhecessem os seus ancestrais [...] ... trabalhei a árvore genealógica da cidade sempre comparando então esse pertencimento da família deles a algo grande assim como “O tempo e o vento” ... representa o Rio Grande do Sul. (Fernando, 04/11/2019).

Destaca-se que essa foi uma prática acompanhada no período de *observadora-como-participante*, no qual se percebeu que, ao longo das aulas, aumentou o interesse aos alunos pela proposta, que consistia em desenhar a árvore genealógica da própria família e buscar informações, junto aos familiares, sobre suas histórias. Assim, depois de desenharem a árvore genealógica, o professor instigou-os a compartilhar oralmente com a turma as suas histórias. Para tanto, o docente fazia correlações entre o espaço-tempo da narrativa e os fatos narrados pelos alunos que, inicialmente, relataram ter dificuldade de encontrar informações sobre seus ancestrais. Entretanto, solicitaram ao professor novas oportunidades de compartilharem esses relatos, pois, assim, poderiam fazer novas tentativas de buscar essas informações. Por fim, alguns estudantes que, inicialmente, não tinham feito a atividade, pediram para fazê-la e posteriormente, compartilharam suas histórias; outros, que obtiveram poucas informações, posteriormente, apresentaram informações complementares, algumas, inclusive, provenientes de pesquisas na internet a partir dos sobrenomes. Essas práticas refletiram no crescente engajamento dos estudantes no decorrer das etapas do projeto e nas discussões sobre a obra, que culminou em um momento de maior interação, além da integração de estudantes de diferentes níveis de ensino. Compreendendo essa proposta como uma possibilidade de conexão entre a leitura, as atividades desenvolvidas e a correlação estabelecidas entre estas e a realidade apresentada pelos alunos, é possível concebê-la como prática de letramento (SOARES, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016), uma prática social que contou com o engajamento dos alunos, ao perceberem possibilidades de construir e contarem as suas próprias histórias. Nota-se que os passos desenvolvidos para que fosse alcançado esse resultado, em que os alunos construíram a

maquete retratada na Fotografia 1 e realizaram interações com outras turmas, tanto no desenvolvimento quanto na culminância do projeto, auxiliaram os alunos na construção de sentido da leitura. Essas interações, segundo a aluna Mariana, ajudam a captar a história e possibilitam mais envolvimento, conforme menciona Rebeca. Para a compreensão e engajamento dos alunos na história, destacou-se a narrativa do professor, conforme salientado. Rebeca afirmou sua preferência por ouvir a história narrada pelo docente, ainda que ela tenha gosto pela leitura. Para ampliar a compreensão sobre essa narrativa, é válido trazer a perspectiva do professor, que assim relatou:

Eu trabalhei a reforma e... na medida que eu ia trabalhando a reforma eu ia contando [...] fizemos a comparação com... qualquer cidade que tenha centro histórico, né? Ouro Preto, São Leopoldo... (Fernando, 04/11/2019)

A partir do relato do professor, vale retomar a importância da mediação para tornar significativa a experiência do aluno com o texto literário, e, por meio dela, instigá-lo a ampliar a visão de mundo, reconhecendo as diversas realidades, colocando em questão aqui o que se vê e vivencia e percebendo como isso se manifesta na literatura.(CÂNDIDO, 2004; BNCC, 2018; PEIXOTO; PINHO, 2019). Nesse caso, o professor, ao refletir sobre os patrimônios históricos, a partir da narrativa, impulsiona a tomada de consciência acerca dos patrimônios presentes em locais próximos dos alunos, ao mesmo tempo que faz referência ao contexto da obra em estudo (*O tempo e o vento*), no sentido de conduzi-los a refletir sobre os patrimônios históricos no contexto em que se inserem e avaliar o significado desses patrimônios na atualidade. Ao fazer referência a municípios do conhecimento dos alunos, Fernando afirma que o “ar contemporâneo está presente mesmo em patrimônio histórico, depredação, pichação, desrespeito ao patrimônio” e pretende, por meio do projeto Santa Fé – A Reforma, possibilitar essas reflexões aos estudantes.

Ainda no que se refere às histórias narradas pelo professor, cabe destacar que Riter (2009) explicita a relevância de ouvir histórias para a formação do leitor, pois “Histórias contadas vão entrando na gente feito carinho, feito seiva em árvore que precisa crescer, desenvolver-se, a fim de dar flores, frutos, sombra. Leitores são árvores frutíferas. **Familiares [e educadores] contadores de histórias são seiva que alimentam [...]**”. (RITER, 2009, p.30, grifo desta autora).

A oportunidade de ouvir a história narrada pelo professor e, posteriormente, serem eles porta-vozes da narrativa para outros colegas pode ser uma forma de desenvolverem o

protagonismo social, motivado pelo docente, compartilhando suas percepções a respeito dos assuntos em estudo, construídas a partir da leitura e de reflexões referentes ao patrimônio local, caracterizando a atualidade dessa leitura no contexto em que se inserem. Possibilitar o protagonismo ao aluno é uma forma de não só tornar concretas as reflexões trazidas pela obra como também de externalizar, de ajudar o outro a construir sentido na leitura de textos clássicos literários e acentuar o valor de leituras como essa para a formação humana. (CÂNDIDO, 2004; ROJO, 2009; COSSON, 2016; SILVA, 2020). Isso reflete o valor dessas leituras na contemporaneidade, mesmo que, em princípio, possam parecer distantes do contexto dos estudantes. Os clássicos, além de contemplarem heranças culturais (RITER, 2009), persistem como uma possibilidade para entender a atualidade, ainda que esta possa parecer-lhe incompatível. (CALVINO, 1993). Isso é fundamental para a tarefa social da escola, pois proporciona uma educação que liberta, humaniza e transforma. Para ser um autor de transformações sociais, é fundamental que se desenvolva esse movimento anterior à ação: de refletir e avaliar. Assim, é possível ampliar, por meio da literatura, a visão do mundo, não só para ver mais, mas para colocar em questão muito do que se vê e vivencia, conforme reflete a BNCC (BRASIL, 2018).

Compreende-se, portanto, que atividades como essas, desenvolvidas ao longo do projeto Santa Fé, possibilitam aos alunos maior autoria, liberdade para se expressarem e compreensão da narrativa, reforçando o seu protagonismo, como observado nos dados anteriores. Em vista disso, retoma-se a perspectiva da interpretação solidária, trazida por Cosson (2016), em que o sentido do texto é construído à medida que a leitura é realizada, sendo o aluno um agente frente ao texto, que traz para essa interpretação as suas vivências. Nessa perspectiva, o aluno é visto como sujeito protagonista e autônomo, pois participa da construção de sentido do texto e mostra-se como ativo no decorrer das práticas realizadas em sala de aula. Assim, o aprendizado se dá também por meio dessa autoria, mediado pelo professor. (DEMO, SILVA, 2020; FREIRE, 1996; PAIVA, 2006). No que diz respeito às atividades de escrita, além de textos dissertativos, ao remeterem-se a práticas já realizadas, os estudantes também demonstraram interesse pela produção de poemas, conforme pode-se observar nos seguintes excertos:

Eu gosto quando a gente escreve os poemas que o sor pede pra gente escrever, só que é muito melhor quando ele pega pra lê lá na frente que o sor ele:: coloca parece que um personagem quando ele tá lendo e fica muito bom. (Any, 23/10/2019).

[...] de criar os poemas, fazer... (Robson, 28/10/2019).

Em relação à leitura e escrita do texto literário, Cosson (2016) repara que despertam senso de pertencimento, podendo, o leitor, conhecer sobre a vida por meio da experiência de outro e também vivenciar essa experiência. Assim, nota-se que, para esses alunos, a leitura dos seus poemas ganha “vida” quando feita pelo professor. A percepção da aluna pode explicitar novamente a importância da agência docente que, no momento citado, protagonizou a prática. Isso se tornou importante e capaz de atribuir maior valor ao texto produzido pela estudante. Nesse processo, torna-se pertinente observar como o espaço de ensino e aprendizagem pode ser criado tanto a favor do protagonismo dos alunos, que, nesse caso, têm a possibilidade da expressão por meio da criação dos poemas, como também para o protagonismo do professor que valoriza essa produção, motivando os alunos a manifestarem-se por meio de suas produções. Reconhecer que a aprendizagem ocorre mediante um processo colaborativo, entre alunos e professor, é fundamental para que os estudantes se sintam encorajados às ações sociais no âmbito escolar e também nos diversos e diferentes contextos nos quais circulam, empoderando-se. A fim de ampliar essa concepção, Lacerda (2020, p. 96), a partir dos pressupostos de Oxaal e Baden (1997), reflete que empoderamento é “um processo que requer a participação ativa dos sujeitos nas decisões e processos que afetam suas vidas e não um processo desenvolvido para esses sujeitos”. Além disso, “inclui processos que conduzem às pessoas a se perceberem capazes, se sentirem no direito de ocupar os espaços de decisão, logo, trata-se de igualdade de direitos”. Acrescenta-se ainda que, no período de observação, ao presenciar um desses momentos de leitura em aula, percebeu-se que, ao ler, o docente atenta para aspectos de entonação, ritmo, pausas, dentre outros que compõem o texto. Isso pode contribuir para que os alunos apreciem e despertem para a singularidade intrínseca da arte literária, bem como para a valoração dos textos de autoria própria.

As reflexões preliminares acerca das práticas realizadas nesse contexto permitem pensar sobre a importância da realização de atividades em sala de aula em que os alunos estejam no centro do processo, manifestem-se quanto às leituras possibilitadas e posicionem-se por meio da palavra escrita ou oralizada, protagonizando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ressalta-se a importância do agir docente, uma vez que os alunos destacaram a escuta da leitura do professor como uma prática positiva para a valorização do texto lido. Práticas que contemplam suas percepções e que exigem movimento por parte dos estudantes os impulsionam ao engajamento não só com as atividades, mas com outros colegas, com o professor e com pessoas do contexto em que se inserem fora da escola e com temas sociais que circulam nessa esfera.

Dentre outros momentos, no período de *observadora-como-participante*, a pesquisadora percebeu que, nos debates sobre as obras literárias em questão, a turma problematizou, com a mediação do professor, temáticas voltadas para a mulher, para a família, para o negro, para o indígena e outros sujeitos que, frequentemente, estão em foco nas discussões sociais. Neste ponto, novamente se enfatiza a importância do papel do professor como mediador, que dialoga, promove reflexão para que os alunos desenvolvam a consciência crítica sobre questões que permeiam a realidade, e como aquele que, sendo educador-crítico (Freire, 1996), tem como principal tarefa oportunizar o ensaio para a cidadania, de modo que seus alunos se assumam como seres pensantes, transformadores e autores de suas próprias histórias, ou, em outras palavras, autônomos, protagonistas ou empoderando-se.

Vale destacar que, em diferentes momentos da roda de conversa, os grupos foram questionados sobre o interesse por atividades que ainda não haviam sido oportunizadas em aula, das quais gostariam de participar. Os jovens não apresentaram novas ideias, mas deixaram claro o interesse por revisitar algumas práticas já vivenciadas, como as desenvolvidas durante o projeto Santa Fé e a produção de poemas.

A partir dessas reflexões, apresenta-se a visão dos alunos em relação às práticas literárias na escola e às suas experiências literárias aquém do cotidiano escolar.

4.1.2 Reflexões sobre a leitura literária no Ensino Médio: histórias “*mais antigas*” ou “*mais atuais*”?

Nesta seção, apresentam-se os diferentes modos de ver a disciplina de Literatura por esses jovens de segundo ano do Ensino Médio, de faixa etária entre 16 e 21 anos, que se encontram em momentos distintos de suas vidas. Muitos deles, inclusive, dividem-se entre a casa, o trabalho e a escola. Tendo em vista esses aspectos, pretende-se olhar para o lugar da leitura em meio a esses espaços.

As perguntas norteadoras desta discussão buscam saber o que pensam sobre o modo como são desenvolvidas as aulas de Literatura e identificar se os adolescentes leem, o quê, onde e quando gostam de ler.

No que se refere às preferências de leitura⁸, os estudantes manifestaram-se, predominantemente, a respeito dos livros literários. Isso conduziu a reflexão sobre a concepção

⁸Os questionamentos motivadores dessas respostas foram: 1) De que tipos de atividades você mais gosta de participar nas aulas de Literatura? 2) Literatura Brasileira ou Estrangeira? Por quê? 3) Você gosta de ler? O quê? (Livros, Revistas, Jornais, Blogs) Por quê? Onde você lê? Quando? 4) Sobre que assuntos você se interessa? E como você busca informação?

de leitura que trazem de sua formação. Entretanto, esse aspecto não será expressamente detalhado, uma vez que, para uma análise nessa direção, torna-se necessário o desenvolvimento de um estudo posterior. Cabe destacar que, embora produções mais recentes predominem no discurso dos estudantes, há aqueles que destacam a relevância de leituras clássicas, como podemos observar nos trechos de suas falas.

Eu gosto de livros assim... mais antigos, sabe? de histórias mais antigas que nem a gente tá trabalhando agora. Eu acho que... me chama mais atenção que outros mais atuais. (Amanda, 23/10/2019).

Esses livros mais antigos, eles tão ligados ao agora. (Tatá, 23/10/2019).
Eu gosto de romance de época, mas de uma época mais de ago::ra.
(Anna Karenina, 23/10/2019).

[...] livros antigos [...] como Edgar Allan Poe [...] esses livros que por mais que são bem antigos, são muito interessantes. (Moisés, 23/10/2019).

Além dos referidos enunciados, em outros momentos de fala, o discurso dos alunos reflete, por um lado, que a prática da leitura clássica é reconhecida por sua relação com temáticas presentes na atualidade; e, por outro, a preferência por livros contemporâneos, como evidenciado na fala de Anna Karenina, devido ao enfado dos alunos por determinadas obras, considerando a densidade de algumas leituras, como veremos a seguir.

Assim como destacado por Rojo (2009), os alunos, nos excertos seguintes⁹, relatam fazerem parte de um sistema educacional desatualizado, que não valoriza as produções literárias contemporâneas, independentemente se brasileiras ou não. Os estudantes acrescentam ainda que, como consequência disso, no Brasil, tem-se a minoria da população leitora, pois o que gostariam de ler não integra o currículo escolar.

É por isso que eu acho que ultimamente, no Brasil, essa taxa das pessoas que leem tá decaindo, como a gente pode ver, porque as pessoas, a primeira experiência hoje em dia com leitura é na escola e essa leitura é:: entediante. Então, por que tu vai buscar um entretenimento que tu já viu que é entediante? (Moisés, 23/10/2019).

Só que livro de ficção, por exemplo, Harry Potter, eu nunca li, mas ele ((aponta para Moisés)) é viciado, mas é coisa do tipo, sabe? Que eu

⁹ Esses relatos emergiram das respostas dadas às perguntas 1, 2, 3 e 4, especificadas na nota 10. A partir dessas respostas, os alunos se engajaram em discussões que refletiram outros fatores pertinentes em relação à leitura, não abarcados pelas perguntas, mas que vão ao encontro do propósito desta pesquisa, conforme explicitado nesta seção de análise dos dados.

acho que despertariam o interesse dos alunos pra leitura, porque eu acho que muitos da nossa sala mesmo não se interessam pela leitura porque nunca leram nenhum livro que chame a atenção deles, porque é só o tipo de livro que o sor passa e é tipo... não desperta o interesse, daí a pessoa não lê. A maioria da nossa sala ontem, ontem não, arrecém mesmo eles falaram que só pegaram o resumo na internet.(Eduarda, 23/10/2019).

É, é que o sor tem que passar algumas coisas, né? Tipo romantismo, essas coisas, mas é que tem livros que parece que tu não consegue, não é que tu não consegue, é que tu lê duas página, parece que tá lendo faz duas hora já. Me esforço daí as vezes. (Robson, 28/10/2019).

A partir do exposto, nota-se que, para esses alunos, a leitura, na escola, além de ser entediante, como especifica Moisés, quando diz que “[...] a primeira experiência hoje em dia com leitura é na escola e essa leitura é:: entediante [...]”. Ao invés de incluir, em alguns casos, abre portas para a exclusão, uma vez que não contempla os interesses dos alunos. Em vista disso, Eduarda (23/10/2019) também reafirma o interesse dos colegas, como Moisés por livros de ficção, mostrando acreditar que propostas de leituras dessa natureza poderiam instigá-los a ler, tendo em vista que, segundo ela, muitos desses estudantes “não se interessam pela leitura porque nunca leram nenhum livro que chame a atenção deles [...]”. Em vista da fala de Eduarda, percebe-se o distanciamento entre a leitura valorizada pela escola e a leitura com a qual ela diz que Moisés se identifica. Nesse sentido, segundo a participante, proporcionar leituras com as quais os alunos se relacionem de alguma forma poderia contribuir para a formação leitora, pois ela afirma que muitos não leem porque as obras não lhes chamam a atenção.

Além disso, os excertos evidenciam que é uma minoria que lê o que é ofertado pela disciplina e que participa dos debates em aula. Moisés, por exemplo, assim questiona: “Então, por que tu vai buscar um entretenimento que tu já viu que é entediante?”. Com esse questionamento, o estudante parece não encontrar sentido na leitura proposta. Assim, enquanto alunos como Robson, ao dizerem que “[...] tem livros que parece que tu não consegue, não é que tu não consegue, é que tu lê duas página, parece que tá lendo faz duas hora já. Me esforço daí as vezes.”, registram esforço para ler mesmo com dificuldades. A fala de Eduarda (23/10/2019), como se vê no excerto, indica que muitos não leem. A aluna, ao remeter-se às leituras direcionadas pelo professor, afirma que isso “não desperta o interesse, daí a pessoa não lê”. A jovem acrescenta ainda que, para suprir essa lacuna, os colegas “falaram que só pegaram o resumo na internet”. Pode-se depreender, a partir da afirmação de Eduarda, algumas estratégias dos colegas para suprir a falta da leitura não realizada. Assim, muitos alunos, para cumprirem tarefa, baseiam-se em resumos literários que circulam na internet. Isso, conforme já

dizia Zilberman (2003), contribui para o insucesso da leitura na escola. Em vista disso, a fala de Robson se direciona para uma responsabilização não do professor, mas do sistema educacional, o qual contempla um currículo engessado nos períodos literários: “[...] o sor tem que passa algumas coisas, né? Tipo romantismo, essas coisas [...]”. (Robson, 28/10/2019). Em relação a isso, conforme Zappone (2018), a escola, na atualidade, ainda se concentra em aspectos formais em detrimento da exploração da potencialidade do texto literário. Isso, segundo Cosson (2016), exige do professor um movimento para que o estudante se identifique como agente frente ao texto, reconhecendo a atualidade das obras literárias propostas em aula por meio da interpretação solidária. Nessa direção, torna-se importante salientar que, mesmo que o professor não tenha autonomia para modificar o currículo escolar em alguns aspectos que se encontram engessados pelo sistema, ele possui liberdade para escolher sob qual enfoque desenvolverá o conteúdo. Contemplar, nas aulas, obras clássicas, conforme já discutido, é fundamental para a formação cidadã, mas a abordagem, quando parte da essência da obra, é que desperta o aluno para o engajamento, diferentemente de quando se parte dos períodos literários para só, então, contemplar a leitura.

Sendo assim, compreende-se que, na realidade observada, em que o professor possibilitou, primeiramente, o contato com a obra (*O tempo e o vento*), por meio da narração da história, houve engajamento por parte dos estudantes. Ademais, as discussões que partiram da narrativa suscitaram o conhecimento histórico, fundamental para a construção do sentido, e transcenderam quando os estudantes passaram a trazer para a sala de aula as próprias histórias e de seus antepassados, por meio das quais eles puderam interagir e, assim, sentirem-se parte dessa experiência com a leitura.

No tocante à escolarização da literatura e às particularidades do ato de leitura, Cosson (2016) destaca a relevância dos períodos literários, mas estes devem ser abarcados apenas como uma das múltiplas contextualizações presentes nas obras, pois, como vimos, não foram os períodos literários o ponto de partida para as obras, mas sim o inverso. Entretanto, assim como a realidade pesquisada, pode haver outras escolas em que o currículo escolar é organizado dessa forma, limitando docentes e discentes, além de deixar o valor intrínseco da obra literária para o momento posterior, visto que, muitas vezes, caracteriza-se, primeiramente, o período literário para, depois, estudar as obras que “se enquadram” nesse contexto. Diante desse quadro, os alunos ressaltam ainda a importância da abordagem dada pelo professor que, muitas vezes, os impulsiona a concluir as leituras

Eu acho que esse debate que o sor faz tipo, dos livros, ele é muito legal, eu, pelo menos, gosto muito desses debates, é o que me estimula a:: terminar às vezes os livros. (Moisés, 23/10/2019).

Cosson (2016), ao destacar as práticas realizadas ao longo do período de leitura dedicado a obras mais extensas, aponta os debates realizados nas aulas como potenciais para que se alcance a leitura efetiva dos textos. Nesses momentos, segundo o autor, o professor pode, por exemplo, trazer outros textos para dialogar com a obra, fomentar discussões em grupo sobre pontos similares, bem como tratar de pontos abstratos da obra, de modo que a leitura se torne mais clara e fluída e, talvez, mais interessante para os alunos. Como retrata a fala de Moisés, esses momentos são estímulos para que os discentes consigam concluir algumas leituras. A oportunidade de debater é chave para conduzir o aluno a muitas descobertas, acerca da obra e de si mesmo. Pode contribuir para conexões entre um tempo passado, presente e futuro, as quais, se bem conduzidas e mediadas pelo professor, suscitam reflexões que despertam o interesse por buscar, por meio da leitura e do estudo da obra, novas formas de olhar e de entender questões que fazem parte da sua realidade. Esse movimento com a leitura, pode (trans)formar opiniões, trazer aprendizados e novas maneiras de ler uma realidade que, por vezes, é de sofrimento e angústia para quem vive ou para aquele que presencia. Leva-se em consideração, nesse sentido, a necessidade de auxiliar os jovens nesse processo de compreensão da multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais que, por vezes, geram sentimentos que lhes consomem, tanto para seu desenvolvimento individual quanto coletivo, social. (BNCC, BRASIL,2018).

Somado ao sistema educacional, outro fator desfavorável, nesse sentido, é que grande parte dos alunos de escola pública, no Ensino Médio, já está no mercado de trabalho. Assim, na dupla jornada, de estudante e trabalhador, a leitura fica em segundo plano e, por vezes, como atividade de distração. Isso faz com que, nas horas vagas, outros atrativos mostrem-se mais interessantes, como relatado pelos discentes:

[...] a gente não... não tenho tempo pra lê, tipo, praticamente todo mundo chega tarde em casa e chega cansado, é difícil a gente lê. (Freud, 28/10/2019).

Eu acho mais fácil pegar um podcast na internet, quando eu chego em casa, e ficar escutando, enquanto eu faço outras coisas. [...] Eu não consigo... parar... pra lê. (Freud, 28/10/2019).

[...] é que se for comparar lê o livro com milhões de coisa que a gente tem pra se entreter acho que o livro sempre fica mais baixo, entendeu? (Denis, 28/10/2019).

Com base nessas reflexões, considera-se que o professor se vê, no sistema educacional brasileiro, aprisionado a uma lista de leituras obrigatórias que não é pensada para um público específico, mas que pondera fatores como o ingresso em uma universidade pública, cujo processo seletivo apresenta tal exigência. Cabe pensar, portanto, em estratégias que façam, de alguma forma, com que o trabalho empreendido, tanto por parte do aluno como por parte do professor, seja para estabelecer conexões entre as obras e o contexto em que se inserem. No caso dessa turma, o professor, por meio do desenvolvimento de projetos de letramento literário, dá espaço e voz aos alunos que, dessa maneira, sentem-se parte do processo, uma vez que são contempladas temáticas que lhes são relevantes e sobre as quais podem expor suas opiniões. A partir das leituras propostas no período de observação, foram oportunizados debates e atividades nos quais os alunos puderam tanto manifestar suas vivências como refletir sobre elas, a partir da abordagem de temáticas atreladas, por exemplo, a questões de preconceito nas mais diversas esferas sociais. Nessa perspectiva, a obra *O Primo Basílio*, de Eça de Queiroz, uma das leituras indicadas pelo professor, despertou os alunos para a reflexão sobre discriminação contra a mulher e questões morais, motivadas no debate a respeito do ato de traição presente na narrativa. Como já mencionado, para problematizar essas questões, os alunos contaram com a opinião de outras pessoas, por eles entrevistadas através de enquetes, constituindo, assim, um debate de múltiplas vozes.

Para possibilitar a esse/s jovem/s, já inseridos no âmbito profissional, uma experiência significativa de leitura, cabe atentar para suas especificidades. Além da jornada de um turno escolar, há alunos que trabalham nos períodos extraclasse. Períodos estes que, muitas vezes, são distribuídos entre o exercício profissional, as tarefas de casa e momentos de entretenimento, como representa o discurso de Freud. Entender com o que esse jovem se relaciona fora da escola pode ser um ponto de partida para incluí-lo e motivá-lo para a literatura e essa também pode ser uma forma de contemplar algumas das finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela (LDBEN) (BRASIL, 1996): a de prepará-lo para o trabalho e a cidadania, para que seja capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, bem como estimulá-lo à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

A realidade constatada nesta escola, no que diz respeito à rotina do jovem do Ensino Médio, desperta muitas outras questões, as quais não serão abarcadas devido aos limites traçados para esta pesquisa, mas que devem permear reflexões a respeito da prática docente,

tais como: o alto índice de evasão escolar que ocorre no período do Ensino Médio, conforme constatado pelas vivências desta pesquisadora e que é, frequentemente, discutido em diferentes frentes voltadas à educação; e as estratégias para manter os alunos engajados nas práticas escolares e no trabalho de modo prazeroso e significativo para ele. Essas duas grandes questões se mostram como alguns dos grandes desafios não só do professor, mas da comunidade escolar e, no decorrer deste estudo, a partir das práticas observadas, afirma-se que houve iniciativa docente para despertar reflexões nessa direção de modo explícito e implícito, por meio da literatura. Foram evidentes discussões em que o professor contemplou e questionou, em seu discurso, por exemplo, o funcionalismo público e o percurso social do negro, partindo do trabalho escravo para outras formas de trabalho; e, de modo mais subjetivo, instigando ações dos alunos que podem contribuir para a sua inserção no mundo do trabalho, como a motivação ao debate, para assumir e defender posições e posicionamentos, atividades individuais e colaborativas, experiências por meio de diferentes linguagens, dentre outros aspectos que são, inclusive, referenciados pela BNCC. (BRASIL, 2018).

No que se refere à auxiliar na orientação do exercício docente para contemplar as particularidades do mundo do trabalho, identificar a apreciação valorativa desses jovens em relação às obras que lhes são apresentadas e como lidam com as diferentes e diversas demandas também pode contribuir nessa direção. Nas falas acima transcritas, por exemplo, Freud relata que “é difícil” eles¹⁰ lerem, pela falta de tempo. Tempo este que, muitas vezes, é dividido entre o conhecimento acerca das obras e atividades paralelas. O aluno revela se utilizar de um gênero digital, o *podcast*, para entender a obra – o que não é capaz de contemplar a essência da narrativa, isso sem contar que, ao invés de estar construindo a própria opinião, parte da posição de outra pessoa e, muitas vezes, acaba assumindo-a em seus discursos. Em relação a isso, nota-se a importância de contemplar, em sala de aula, diversos gêneros, constituídos de diferentes linguagens, com os quais o aluno se relaciona, não só para que ele se sinta motivado a manipular algo sobre o que já tem conhecimento, mas para que possa pensar criticamente sobre essa produção. Valer-se de outros discursos para constituir o próprio posicionamento pode ser válido, segundo Bakhtin (2003), mas, interpreta-se que, nesse caso, desde que esse seja um momento posterior à exploração da obra. Entende-se, nesse sentido, que o aluno pode encontrar outros textos para corroborar sua opinião e embasá-la, mas não ele próprio corroborar a opinião

¹⁰ Interpretou-se “eles” – os alunos – quando Freud emprega a expressão “a gente” (eu+eles) porque, na continuidade do seu discurso, ao falar que “praticamente todo mundo chega tarde em casa e chega cansado”, na roda de conversa ficou explícito que o aluno fazia referência a seus colegas, com os quais estava naquele momento e que também relataram a dupla jornada (trabalho e escola).

de outro sujeito sem ter conhecido o objeto sobre o qual se posiciona. Assim, compreende-se que pode ser construtivo ouvir um *podcast* sobre a uma obra, quando se realiza a leitura primeiro ou para motivá-la, esta não pode ser a única fonte para construir uma opinião acerca da leitura proposta. O professor, nesse sentido, pode abarcar essa diversidade de gêneros (principalmente os que circulam no domínio midiático – *podcasts*, resumos, resenhas etc.) e instigar os alunos a conhecerem as fontes de onde proveem tais produções, bem como os autores, no sentido de verificar se são fontes confiáveis, despertando-os para a criticidade desses textos, que estão longe de contemplarem discursos neutros. Acredita-se, portanto, que essa é uma maneira de contribuir para a educação emancipatória, em que o sujeito protagoniza as situações das quais participa, produz suas próprias avaliações e julgamentos sobre o que vê e vivencia, refletindo uma postura autônoma e participativa, construindo, assim, seus próprios posicionamentos, os quais, nessa perspectiva, carregam reflexos da sua identidade, daquilo que lhe constitui como sujeito crítico social.

Concernente à seleção de obras que possam suscitar o aprendizado efetivo, outro fator que pode contribuir é identificar as temáticas de interesse dos alunos. Ainda na discussão orientada pelas primeiras perguntas da roda de conversa, complementadas pelos questionamentos “Costumam ler fora da escola? Quais assuntos que interessam?”, as alunas a seguir se posicionaram em relação à leitura, englobando, dentre outros aspectos, hábitos, temas e gêneros de interesse.

Sim, antes eu lia bem mais, mas agora eu leio... Eu gosto de lê... de tudo. Tipo... eu gosto de ficção, uns livros tipo Harry Potter, todo mundo gosta, né? Antes eu tava tentando lê. (Sofia, 11/11/2019)

Tentei. Vô começa agora a lê “O Alquimista”, do Paulo Coelho, eu gosto de todo tipo de livro. Tem uns livros antigos, tipo [...] não lembro o nome agora, mas é uns livros tipo de banca, sabe? Umás histórias bem curtinhas assim, parece Lucíola, que o sor passa pra gente. Gosto de... todo tipo de livro. Agora eu tô lendo, quero lê uns mais clássicos. Gosto de lê contos também. (Sofia, 11/11/2019)

Eu gosto de lê, mas eu sô aquela pessoa que lê mais sobre romance. Sou, digamos assim..., um pouco mais melosa do que eu pareço. Sou aquela pessoa mais românticazinha, mais que prefere mais esse tipo de livro, mas eu também gosto de um pouco de ficção, de aventura. (Amanda, 11/11/2019)

Eu li A Culpa é das estrelas, que eu chorei bastante no livro e no filme, e as ficções, mais eu leio mais aqui na escola mesmo do que em casa, porque daí a minha irmã ela pega e ela compra e falar: a, comprei pra ti

tal livro [...], daí a gente vai passando uma pra outra, mas o que eu mais leio é aqui mesmo. Eu iniciei “Como eu era antes de você” e depois eu tô pensando em volta a lê as crônicas de Harry Potter também. (Amanda, 11/11/2019)

Eu também não tenho o hábito de ler. Nada. Antes, quando eu era menor, eu lia bastante, né, livros de criança [...] da Monster High, Turma da Mônica [...]. Tipo de leitura... As poucas coisas que eu leio, não é nem livro assim, é sempre coisas de romance e histórias surreais, sabe? Mas eu lembro que teve um livro que eu li e que eu gostei bastante foi “A Senhora das Velas”, de resto é tudo... tudo fantasia ou romance. (Jade Müller, 11/11/2019)

Nas falas das estudantes, é possível observar vários aspectos que refletem a relação das estudantes com a leitura. Em relação ao hábito, é possível notar a perda ou a diminuição. Sofia afirma praticar a leitura dentro e fora da escola, ainda que a frequência com que lê tenha diminuído significativamente. Repara-se que a aluna diz “antes eu lia *bem* mais”, utilizando-se de “bem” na função de advérbio de intensidade. Apesar dessa redução, Sofia demonstra o engajamento com a leitura literária, pois, na sequência cita diversas obras pelas quais tem interesse. Por outro lado, Jade apresenta, inicialmente, um percurso de alguém que perdeu a ligação com a leitura. Nota-se que a estudante afirma não ter o hábito de ler e, ainda, assevera “Nada”. Ao utilizar-se desse complemento, Jade demonstra não reconhecer nenhuma prática de leitura em seu contexto. Entretanto, torna-se interessante o movimento posterior da estudante, que resgata suas memórias de infância, de uma leitora assídua. Ela afirma “eu lia bastante”. Novamente, se utiliza de um advérbio de intensidade, mas, dessa vez, com uma apreciação positiva. Outro ponto interessante é que, logo depois, a aluna começa a reconhecer algumas leituras que realiza. Declara que “as poucas coisas” que lê não são livros. E nessa afirmação, há dois pontos intrigantes: i. de “nada” a aluna passou a “poucas coisas” que lê; ii. O que lê “não são livros”. Em relação ao primeiro ponto, compreende-se que esse momento de autorreflexão, possibilitado pela roda de conversa, pode ter contribuído para que a aluna voltasse a se reconhecer como leitora. E, quanto, ao segundo, logo depois da afirmativa, Jade menciona a leitura de *A Senhora das Velas*, de Walcyr Cassasco, um livro que contempla realismo, fábulas e mitologia. Novamente, a percepção da estudante revela uma contradição à sua fala anterior que, nesse caso, pode tê-la impactado positivamente, no sentido de deixar de ter uma imagem negacionista, de alguém que não realiza algo que está sendo colocado como relevante nesse discurso, para uma perspectiva positiva, visto que, ao fim da conversa, ela se reconheceu como uma leitora e que, dentre outros, lê livros literários.

No que se refere às temáticas, anteriormente, foi ressaltada a importância da atualidade das obras e, nessa direção, os relatos acima contribuem para reflexões acerca de assuntos que se fazem pertinentes, revelando-se como atuais para essas estudantes. Sofia reflete a preferência por ficção, fantasia e aventura, autoajuda, dentre outros que ela afirma não lembrar. A jovem afirma que gosta “de todo tipo de livro”. Amanda também demonstra o interesse por ficção, aventura e romance. Nota-se que, em sua fala, não se refere ao gênero literário, mas sim ao tema, pois ela afirma “sobre romance”. Logo após, Amanda menciona ter lido o romance (gênero literário) *A Culpa é das estrelas*, de John Green, e assistido ao filme, e, ainda, a leitura de *Como eu era antes do você*, de Jojo Moyes. É pertinente observar que Amanda aponta a escola como o principal lugar que a possibilita essa relação com a leitura, ainda que também tenha acesso a obras literárias contemporâneas em casa. Nesse sentido, é válido ressaltar que a aluna vivenciou experiências com o PIBID, no período em que esteve no Ensino Fundamental e também com o professor Fernando, na época, por meio da disciplina de Língua Portuguesa. A menção a esses fatos reflete que é provável que obras como *A culpa é das estrelas* tenham sido contempladas nesse período, em que as práticas colaborativas entre os pibidianos, dentre os quais estava a pesquisadora e o professor Fernando, supervisor do PIBID na escola, abarcavam experiências de leitura de obras contemporâneas, dentre as quais esteve o livro de Moyes, do qual a escola disponibilizava exemplares suficientes para realizar momentos de leitura em conjunto com a turma e, a partir disso, outras atividades. A partir dos apontamentos das alunas, é possível reconhecer este como um contexto em que são abordadas obras clássicas e contemporâneas, explorando o caráter atual de cada uma. Em vista disso, destaca-se a distinção entre obras contemporâneas e atuais que, nessa perspectiva, não são sinônimos, de forma que contemporâneas “são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e atuais aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”. (COSSON, 2016, p. 34).

Ainda que tenham sido apresentados apenas alguns exemplos das abordagens utilizadas por este professor para desenvolver o estudo de obras literárias clássicas que promovam o engajamento dos alunos, a partir desse tópico também foi possível refletir sobre as preferências de leituras dos alunos, divididas entre livros clássicos e contemporâneos, mas com temáticas que focalizam, predominantemente, questões que perpassam a atualidade e o contexto dos estudantes. Além disso, o discurso dos alunos reflete o descontentamento em relação ao modo como são direcionadas as obras pelo sistema educacional que contribui para o desinteresse pela leitura.

Em vista disso e da compreensão elucidada sobre “obras antigas” e “atuais”, ressalta-se, novamente, a relevância de assegurar a presença dos clássicos literários nas salas de aula, porém desperta-se também para a necessidade de pensar iniciativas para desconstruir algumas crenças que permeiam o cotidiano escolar em relação à literatura. Por parte do sistema educacional, conforme refletem os dados, existe a crença de que a finalidade da leitura de textos literários culmina em bons resultados em processos seletivos para o ingresso universitário e, por parte dos alunos, por exemplo, a crença de que a leitura pode representar apenas um momento de fruição, quando refletem pouco ou não realizam nenhum esforço para lerem o que não gostam, caracterizando como entediantes os textos clássicos.

Nesse sentido, acrescenta-se ainda a heterogeneidade da turma, que apresenta diferentes preferências de leitura, como já mencionado, desde romances de fantasia, como *Harry Potter*, até grandes clássicos, como *O tempo e o vento*. Algumas perspectivas, nessa direção, podem ser encontradas nas propostas supracitadas: motivar os alunos a trazerem as suas histórias familiares, a resgatarem suas identidades a partir do contexto e fatos da obra; tornar a narrativa concreta, materializando-a, como foi feito por meio da maquete; dar aos alunos a oportunidade de expressarem seu ponto de vista e motivar o conhecimento de posicionamentos diferentes, da comunidade; e não menosprezar a importância de focalizar, em alguns momentos, os períodos literários, mas partir, primeiramente, do texto, valorizando a sua essência estética.

Destaca-se que iniciativas como essas auxiliaram alguns alunos desta escola a construir sentido em relação às obras lidas. É necessário, contudo, olhar para aqueles estudantes que, assim como pode acontecer com muitos, não se sentiram contemplados nas propostas de leitura. Diante disso, o professor, por sua vez, conforme observado, precisava “avançar”, não conseguindo fazer pausas para pensar e desenvolver uma reconstrução dessas leituras, apresentando propostas específicas para esses alunos. Nesse sentido, dentre os possíveis motivos elencados, retoma-se que isso pode ser resultado da sobrecarga de trabalho somada a um currículo sem margem para muitas adaptações no percurso. Em vista do exposto, as rodas de conversa revelaram ainda sugestões, por parte dos alunos, para lidar com as questões apontadas, dentre as quais está a necessidade de contemplar as obras clássicas e o desejo de poderem participar da escolha de algumas leituras.

A gente tinha uma lista de livros prá passar que a gente acha que o pessoal iria se interessar, só que aí ele disse que não dá porque é... por causa do cronograma e tal que tem que passar. Então, não é escolha dele, é uma coisa da escola. (Eduarda, 23/10/2019).

É que por mais que a gente tenha esses projetos dos livros clássicos, sabe... que são importantes e tá no cronograma, também fazer um extra, botar uns livros pequenos, sabe? que a turma mesmo pode poderia escolher porque...(Moisés, 23/10//2019)

Por fim, nota-se que os alunos expõem o anseio por participarem da seleção das obras que são parte da disciplina, ainda que reconheçam as limitações do cronograma escolar. Haja vista essa limitação, o posicionamento de Moisés reflete não uma substituição das leituras, mas um acréscimo, de modo que poderiam ser contempladas, nas aulas, tanto as propostas de leitura trazidas pelo professor como as indicadas pelos alunos. Isto posto, destaca-se a participação dos alunos na seleção das obras como um aspecto que reflete na fruição da literatura, como mencionado nos estudos de Kaspari (2019), tendo em vista que essa leitura é uma experiência individual, subjetiva e afetiva, que oportuniza a recriação do mundo e da própria vida de cada um. (RCLRG, 2009). Os alunos anseiam pela participação ativa nas práticas possibilitadas em sala de aula, o que remete ao protagonismo e à autonomia discente. Nos relatos dos alunos, foram evidenciados momentos de interação, o desejo de participação ativa e de mergulharem nas propostas em sala de aula. O mais interessante é que eles apresentam esses posicionamentos a partir do que já vivenciaram nessa escola, com esse professor.

A fala desses estudantes ainda pode suscitar uma reflexão em relação ao reconhecimento desses jovens, (não) leitores. Conforme salienta Rojo (2009, p. 9) “o brasileiro lê e gosta de ler [...] só não lê a cultura valorizada que a escola espera que leiam”. Isso permite pensar que esse jovem que, muitas vezes, é rotulado como não leitor pela escola, pode, na verdade, apenas ter preferências distintas das que são contempladas pelo currículo. Acrescenta-se, no que diz respeito aos temas e gêneros lidos pelos estudantes no período extraclasse, que a turma revelou a recepção a romances, contos, notícias, documentários, *fanfics*, *podcasts*, dentre outros gêneros que contemplem temáticas como guerra, aventura, comédia, autoajuda e representatividade. Evidencia-se, portanto, a necessidade de valorização, por parte da escola, desses outros espaços de cultura e outras mídias – analógicas e digitais (ROJO, 2009), que fazem parte do contexto desses jovens.

Nesse sentido, em estudos recentes, como o de Kaspari (2019), percebem-se pontos semelhantes e divergentes em relação a esta pesquisa. A pesquisadora, ao analisar as práticas desenvolvidas com jovens do Ensino Médio, identificou um cenário em que os jovens se manifestaram quanto à preferência de leitura, que foi contemplada pela professora participante. Contudo, ao dar início à proposta, mesmo com a aprovação da maioria dos estudantes da turma, grande parte dos estudantes não havia lido, seja por falta de tempo ou dificuldade de acesso à

obra (*Harry Potter e a pedra filosofal*). Com algumas iniciativas, por parte da professora, para facilitar o acesso e leitura da obra, que foi dividida por capítulos no decorrer das aulas, grande parte dos alunos, gradativamente, realizou a leitura e se engajou nas atividades propostas. Vale destacar que os alunos foram receptivos às práticas que contemplaram a análise de imagens da obra e o esboço de ilustrações de autoria própria e apresentaram mais resistência às atividades com maior nível de complexidade, que exigiam contínuas releituras do texto literário. Em vista disso, ressalta-se, ainda, que essa pesquisa revelou alguns fatores que, somados à organização do calendário escolar, interferem na promoção da leitura entre os jovens, como “o imediatismo de parcela dos alunos, a preguiça em ler – como eles próprios definiram – e o cansaço de alguns pelo trabalho laboral que exercem no turno contrário ao da escola”. (KASPARI, 2019, p. 159).

Com base nesses apontamentos e nas demais discussões construídas ao longo desse trabalho, nota-se que, mesmo em contextos distintos, como os abarcados pela pesquisa de Kaspari (2019) e por esta investigação, os jovens do Ensino Médio atribuem ao trabalho laboral um impedimento para lerem, seja pelo cansaço ou pela falta de tempo. Além disso, percebe-se, por um lado, um contexto em que os alunos foram ativos na escolha da obra (KASPARI, 2019); e, por outro, uma realidade imposta pelo sistema escolar, em que o professor e os alunos encontram-se limitados à escolha definida pelo currículo escolar. Contudo, em ambas as realidades, a maioria dos estudantes precisou de incentivos dos professores para dar início e continuidade à leitura, independente de demonstrarem recepção ou não à obra quando lhes foi proposta. Outro aspecto em comum a ser ponderado é a participação ativa dos estudantes em atividades que instigaram a análise, reflexão e autoria própria.

Para dar continuidade à reflexõesobre as propostas de leitura de textos literários realizadas nos contextos de estudantes do Ensino Médio, a partir da próxima seção, analisam-se os dados referentes às produções dos alunos realizadas como fechamento do projeto “Consciência Negra”, desenvolvido no âmbito da presente pesquisa.

4.2 Projeto “Consciência Negra”: um olhar crítico a partir da leitura literária

Esta seção tem por finalidade dar seguimento à discussão dos dados gerados ao término da participação da pesquisadora na escola em foco nesta investigação. Enfatiza-se atividades propostas a estudantes do Ensino Médio, considerando a perspectiva da educação emancipatória, bem como as relações estabelecidas entre os agentes (alunos, professor e pesquisadora) na e com a agência (escola) a partir das leituras e o papel social da literatura. Primeiramente, apresenta-se o projeto “Consciência Negra”, a fim de contextualizar a

apresentação e a análise dos dados. Na sequência, expõem-se alguns dos textos produzidos pelos estudantes, bem como algumas de suas falas, explicitadas ao longo de discussões das quais esses jovens participaram, tecendo relações entre as práticas vivenciadas em sala de aula, as leituras realizadas (integral ou parcialmente), o texto produzido ao final do projeto e o contexto em que se inserem. Além disso, consideram-se as falas do professor e da pesquisadora.

O projeto foi desenvolvido no decorrer de oito encontros, de 23/09/2019 a 18/11/2019. Conforme especificado na Figura 4, contemplou quatro etapas, organizadas de acordo com os momentos de abordagem de cada obra, sendo os três primeiros organizados e orientados pelo professor e o último, que contempla a atividade quatro, da produção textual do *e-zine*, desenvolvido pela pesquisadora.

Na primeira etapa, para contemplar a leitura de “O Xadrez das cores”, o professor conduziu os alunos à biblioteca para que assistissem ao curta-metragem. Após, suscitou uma discussão, pedindo que os alunos falassem sobre a percepção que tiveram acerca da obra, que abarca o preconceito racial e a opressão na relação estabelecida entre a empregada e a patroa, uma viúva aposentada. Os estudantes relataram a situação de abuso de poder e do desrespeito por parte da patroa, mas, por outro lado, a patroa também foi identificada como alvo de discriminação pela sociedade, por ser idosa e viúva. Nesse sentido, os alunos posicionaram-se oralmente, discutindo, com a mediação do professor, sobre essas duas identidades sociais ali representadas, frequentemente vítimas de discriminação. Para dar continuidade à temática, o professor solicitou que os estudantes assistissem, para a aula seguinte, ao curta-metragem “A peste da Janice”.

No próximo encontro, o professor retomou, oralmente, com os alunos, alguns aspectos abordados nas últimas leituras (*O primo Basílio*, de Eça de Queiroz, *A Cartomante*, de Machado de Assis e *O Xadrez das Cores*, de Marco Schiavon), relacionando com o que haviam identificado em “A peste da Janice”, de Rafael Figueiredo, que também retrata uma situação de discriminação. Desta vez, faz-se presente o Bullying na escola, praticado com uma jovem, filha de faxineira, que havia sido contemplada com uma bolsa de estudos. Após a discussão, escreveu, no quadro, um trecho do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves. Logo após, explicou que daria início a uma reflexão que teria culminância em novembro, por meio da qual os alunos iriam visitar os “Caminhos Negreiros”¹¹, de Porto Alegre, e citou, brevemente, os lugares que seriam visitados.

¹¹ A proposta de trabalho, intitulada, pelo professor, “Caminhos negreiros” ou “Caminhos negros”, consiste em uma pesquisa orientada por ele, que contempla os locais que julga mais significativos de Porto Alegre para trazer

Finalizada essa pequena exposição, questionou os alunos sobre o conhecimento do poema, se já tinham estudado em outra disciplina ou lido em outra ocasião. Alguns responderam que não conheciam e outros que achavam que não conheciam. O professor, então, escreveu no quadro a data de 1868 e perguntou aos alunos se encontraram alguma informação sobre suas famílias nesse período¹². A aluna Anna Karenina relatou que o avô de sua bisavó era um escravo que era “posto para dormir” com outras escravas, para ter mais escravas e que assim os donos vendiam os filhos. A partir do relato da estudante, o professor questionou os alunos sobre a relação do navio negreiro coma imigração alemã. Sem resposta dos estudantes, começou a levantar pontos entre as leituras já estudadas, sempre questionando os discentes sobre possíveis ligações das narrativas e destas com a realidade atual, vivenciada no contexto em que se encontravam. Aos poucos, mais estudantes se manifestaram, alguns relatando que seus familiares não conheciam as próprias histórias, mas outros trazendo informações sobre os locais de origem das famílias, como Alemanha, Polônia, Ásia, o casamento entre primos e relatos de estupro de mulheres indígenas. Chegando ao término da aula, outros alunos, que não haviam conseguido informações até o momento, questionaram o professor sobre a possibilidade de fazê-lo para a próxima aula. Ele concordou e pediu que lessem “O navio negreiro” e selecionassem trechos que lhes despertassem mais a atenção.

Na aula seguinte, o professor solicitou aos alunos a leitura, em voz alta, dos trechos selecionados. Dos alunos participantes da pesquisa, quatro (Anna Karenina, Robson, Mariana e Manc) se manifestaram, afirmando que haviam feito a tarefa. O professor, então, questionou sobre o posicionamento dos alunos frente às cotas raciais no Brasil, entretanto, ninguém se manifestou. Sendo assim, o docente fomentou a reflexão, instigando-os a pensar sobre a relação “do ontem e hoje”, questionando-os sobre a relação do sistema de cotas com “essa história” (da escravidão). Em seguida, disparou outro questionamento ao aluno Robson: “Que ecos do Navio Negreiro ainda estão por aqui?”. Robson permaneceu quieto. Manc tomou a palavra, pedindo para ler o trecho selecionado. A aluna realizou a leitura do fragmento “Oh! Que doce harmonia traz-me a brisa! / Que música suave ao longe soa! / Meu Deus! Como é sublime um canto

um pouco da história do negro no estado do Rio Grande do Sul, em especial, na região metropolitana de Porto Alegre, próxima dos alunos. Para tanto, os estudantes deveriam separar-se em grupos e cada grupo ficaria responsável por visitar e estudar um dos locais. Posteriormente, precisariam sistematizar as reflexões por meio de uma apresentação em *Power Point* a ser apresentada aos alunos do Ensino Fundamental, no decorrer da semana da Consciência Negra, que ocorre no mês de novembro.

¹² Nas aulas anteriores, em que foram contempladas as obras “O primo Basílio” e “O tempo e o Vento”, o professor, frequentemente, pedia aos alunos que questionassem suas famílias sobre suas histórias, sobre alguém da família, que tivesse vivenciado a realidade da época e que tivesse passado essas informações para as gerações mais recentes.

ardente/ Pelas vagas sem fim boiando à toa!”, relacionado o “canto ardente” com o som dos açoites.

Dando continuidade à discussão, o professor problematizou o sistema de cotas, igualando as condições sociais, e contou uma história: “Aqui está a favela (desenhou no quadro), em que moram um negro e um branco, o negro entra na universidade por cotas e o branco por mérito, vocês acham injusto?”. Os alunos estavam atentos, mas não se manifestaram. Depois, Fernando afirmou: “o negro precisa provar todos os dias que ele merece estar aqui (na universidade)”. Após, solicitou que os alunos que tivessem acesso à internet buscassem pelo poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar. Foi perceptível o movimento dos alunos para buscarem o poema. No entanto, quando o professor pediu que alguém lesse para a turma, ninguém se manifestou. Ele fomentou a discussão a partir do título, mesmo para aqueles que não conseguiram acessar. Questionou acerca do que o título poderia revelar em relação ao texto e contextualizou com o dia do funcionalismo público, comemorado no dia dessa aula, 28 de outubro.

Em seguida, o professor fez a leitura do poema em voz alta, do próprio celular e perguntou aos alunos: “Quanto tempo vocês acham que demora para desconstruir o que o “Navio Negreiro” revela?”. Logo retomou o texto “A peste da Janice” e disse: “Janice, personagem da obra Peste da Janice, uma menina de Ensino Fundamental, que era pobre e ninguém encostava nela porque tinha uma peste.”. E continuou: “Uma senhora que veio de Guaíba e foi para o Sine. Mesmo com uma placa avisando que hoje estaria fechado, havia uma enorme fila”. O professor narrou essa história relacionando ao dia do funcionalismo público. Nota-se que esse relato suscita duas questões: a) por que as pessoas estariam na fila, mesmo havendo uma placa com o aviso de que não haveria expediente no referido dia? e b) esse fato seria um indício da não realização da leitura desse texto?

Além disso, o professor aproximou a turma de um fato do cotidiano vivenciado por ele, relacionando-o à discussão que estava mediando a partir, principalmente, do poema “Não há vagas”. Depois, deu continuidade, trazendo outro questionamento “E o *Xadrez das cores*?”, quando fez referência à outra obra literária em foco. Ficou explícito que a intencionalidade do docente não era de que os alunos apresentassem respostas naquele momento, mas que se sentissem instigados a refletir sobre esses fatos para, na sequência, apresentar uma proposta de atividade. O professor explicou que os alunos iriam desenvolver essas reflexões em tarefa com base na seguinte orientação: “A partir das reflexões propostas pelas obras *O navio negreiro*, *Não há vagas*, *A peste da Janice* e *Xadrez das cores*, em seu caderno, desenvolva um texto dissertativo-argumentativo com o seguinte tema: De que forma ‘há vagas’ na literatura? / O que

cada um desses temas pode fazer (contribuir)?”. Esta atividade teve início no dia 28/10/2019 e foi concluída em período extraclasse, entregue ao professor no encontro subsequente.

A partir dos relatos acima, referentes às aulas desenvolvidas pelo professor no decorrer do projeto “Consciência Negra”, é possível realizar a leitura dos dados com base nas concepções apresentadas de educação emancipatória, agente e agência de letramento – focalizando o contexto escolar, bem como o papel social da literatura.

As aulas desenvolvidas nesse período foram orientadas por leituras que englobavam, por meio de diferentes linguagens e gêneros, a temática da Consciência Negra. A partir dessas leituras que, algumas vezes eram solicitadas como tarefa extraclasse, outras realizada em aula, levantava-se uma discussão, impulsionada e mediada pelo professor. Em vista disso, é importante retomar a concepção da educação emancipatória. De acordo com Pereira e Silva (2018), essa concepção é compreendida como aquela que contribui para o desenvolvimento crítico dos indivíduos, de forma que possam refletir e agir nos processos culturais, políticos e econômicos no contexto social em que se encontram inseridos.

No contexto em foco, são perceptíveis algumas ações docentes que promovem e possibilitam a criticidade. As discussões eram momentos em que os alunos se posicionavam a respeito do tema, geralmente a partir de um questionamento do professor, que se mostrava fundamental para despertar a criticidade dos estudantes, instigando-os à reflexão. Um dos objetivos que permeou cada um desses encontros foi o de contemplar o papel do negro na sociedade, tornando essas pessoas visíveis e respeitadas – o que, no decorrer das aulas foi ampliado, pois outras formas de discriminação para além do racismo também emergiram no discurso dos alunos e do professor. Observa-se que o engajamento dos alunos nas aulas se deu de diferentes formas, pela leitura em voz alta, pela manifestação oral de suas opiniões, pela escrita de textos dissertativos-argumentativos e, por meio desses diferentes formatos, foi-lhes possibilitada a relação com o contexto social em que se encontram.

A partir dos dados apresentados nas seções anteriores, em especial os alusivos à percepção dos alunos sobre as aulas e práticas realizadas, em que mencionaram o projeto anterior “Santa Fé” e a preferência por atividades que lhes proporciona o protagonismo e diferentes espaços em que possam manifestar suas opiniões, percebe-se que algumas práticas se repetem, ao participarem do projeto “Consciência Negra”, como os debates e a escrita argumentativa. Isso pode caracterizar a abordagem dada à literatura por este professor. É pertinente ressaltar a importância do protagonismo no âmbito escolar e, em especial nas aulas de Literatura para que, a partir da leitura, escrita ou oralidade, o aluno seja capaz de modificar discursos socialmente padronizados. (SILVA, 2020). Fernando mostra-se como agente do

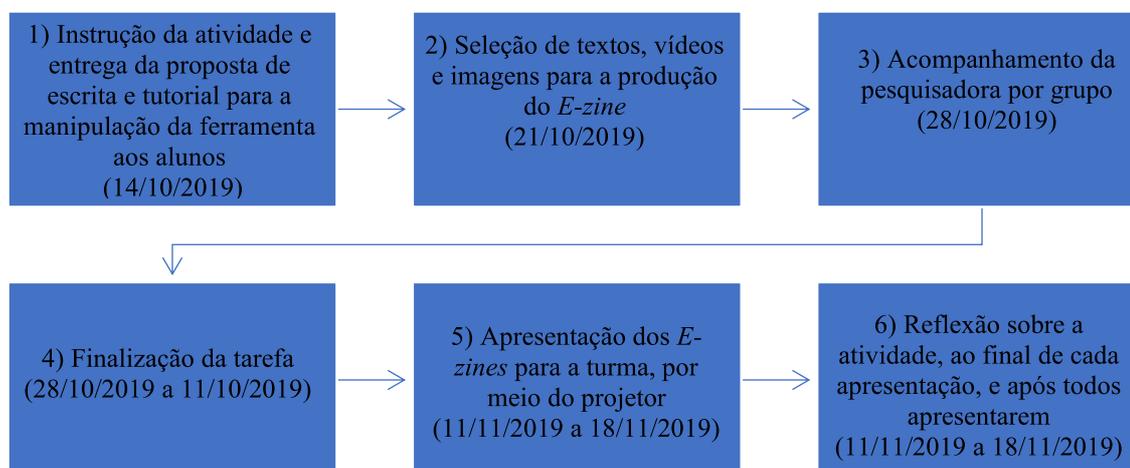
processo de ensino e aprendizagem ao passo que também oportuniza essa agência aos seus alunos. De forma colaborativa, professor e alunos tecem reflexões, desenvolvem debates que podem ter um significativo impacto social, já que, por meio deles e das obras, os estudantes despertam para questões sociais emergentes a partir da literatura, cuja finalidade é também ampliar a visão de mundo dos sujeitos sociais e impulsioná-los à transformação de seus contextos, promovendo relações mais solidárias e igualitárias (BRASIL) (BNCC, 2018), (CÂNDIDO, 2004).

Depois desse período sob responsabilidade do professor Fernando, durante o qual contou com a pesquisadora no papel de observadora, passou-se à atividade de fechamento do projeto, desenvolvida pela mestrandia. Retoma-se que esse período, no qual a pesquisadora não participava ativamente das práticas em aula, foi significativo para construir a percepção desse contexto e de seus participantes. Esse contato foi essencial para o planejamento de sua ação interventiva, tornando-se agente do processo, pesquisadora-participante, e para compreender a abordagem dada à literatura nesta escola.

Para dar início à prática, foi necessário um movimento prévio da pesquisadora para verificar as condições do laboratório de informática. A mestrandia, então, foi informada pelo professor que havia algumas máquinas em condições de uso, assim, no dia do início das atividades, chegou à escola com um período de antecedência para verificar o funcionamento das máquinas e da internet. Observa-se que, apesar de haver disponibilidade de *wifi* na escola e a chamada ser realizada *online*, a qualidade e o alcance eram baixos¹³, tampouco a rede cabeada tinha bom funcionamento. Mesmo com esses fatores desfavoráveis, no dia, identificaram-se nove computadores em bom funcionamento.

Ao dar início à aula, o professor pediu que os alunos se organizassem em duplas ou trios e, logo após, conduziu-os ao laboratório de informática. As demais etapas ocorreram conforme registra a Figura 8.

¹³Nota-se que, para realizar a chamada, o professor utilizou o *netbook* disponibilizado pela escola ou o celular próprio. Isso não é possível em sala de aula, uma vez que, nas salas, não há alcance do sinal de *wifi* disponibilizado pela escola. Assim, ao chegar na sala, ele identifica os alunos e vai até o saguão ou secretaria para registrar a frequência.

Figura 7 – Etapas da Atividade Prática¹⁴

Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, entende-se que as etapas acima descritas fazem parte de um processo colaborativo, que abarca princípios da pesquisa-ação. Nota-se, nesse sentido, que há uma proposta de intervenção por parte da pesquisadora de contemplar, nas aulas de Literatura, atividades cujo ponto de partida fosse a leitura de textos literários que resultassem em produções multimodais, refletindo as interpretações realizadas pelos alunos. Observa-se que, no período de desenvolvimento da prática, pela pesquisadora, o professor Fernando acompanhou todas as aulas, proporcionando liberdade para atuar diretamente com os alunos. Sempre que necessário, o professor auxiliou no processo pedagógico, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos nos grupos e participar das discussões dos trabalhos que se deram no último encontro, em que foi desenvolvida uma reflexão de fechamento, a partir das produções textuais e orais dos alunos.

Nessa perspectiva, Thiollent (2002, p.14) compreende a pesquisa-ação como uma “pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Nesse caso, uma das problemáticas identificadas no grupo focal, juntamente com o professor participante, foi o não uso dos recursos tecnológicos existentes na escola, o que antes era uma prática frequente, no período em que o grupo contava com o apoio do PIBID,

¹⁴Proposta de atividade escrita e tutorial utilizados para a realização da atividade constam nos apêndices E e F, respectivamente.

tanto para contemplar as atividades como para organizar e manter o laboratório de informática em funcionamento. Além disso, essas limitações para explorar a tecnologia digital na escola implicavam diretamente no planejamento de propostas que contemplassem a pesquisa, o estudo e a produção de gêneros essencialmente digitais, dentre outras atividades que poderiam ser desenvolvidas com mais frequência se houvesse, por exemplo, um laboratório de informática em bom funcionamento.

O planejamento da uma ação interventiva, teve início, na presente dissertação, com uma primeira análise de dados, a partir das evidências dos dados gerados com os alunos por meio das rodas de conversa para o planejamento da atividade que integra o projeto “Consciência Negra”, desenvolvido pelo professor. A segunda fase, que diz respeito à prática, configurou-se com o desenvolvimento da atividade que buscou valorizar as vivências e particularidades dos alunos, bem como impulsioná-los à prática social, neste caso, representada pelo despertar para atitudes de valorização da comunidade e identidade negra. O período de *participante-como-observadora* contemplou a geração, o acompanhamento e o registro dos dados no decorrer da prática desenvolvida. Por último, esperava-se avaliar os resultados da prática, a fim de verificar as contribuições das atividades para o contexto desses alunos, a partir das suas próprias percepções e das percepções e relatos dos jovens – etapa que estava prevista para o primeiro semestre de 2020.

Conforme representado pela Figura 8, as etapas metodológicas do projeto “Consciência Negra”, planejado pelo docente participante, contemplaram atividades de leitura e compreensão de obras diversificadas, textos que abarcam diferentes linguagens (verbal e não verbal) e diferentes formatos (impresso e digital). Dessa forma, o professor instigou os alunos à reflexão a respeito de uma problemática de ordem social – o racismo. As propostas desenvolvidas pelo docente ao longo do projeto conduziram, conforme explicitado, ao tratamento da temática de forma helicoidal, pois, além de seu sentido e pertinência ser ampliado, no decorrer do projeto, também foram abarcadas outras situações de discriminação, representadas nas referidas obras e também presentes nas narrativas dos estudantes a respeito das histórias presentes no seio familiar.

Buscou-se, por meio dessa atividade, contemplar as diferentes linguagens, principalmente na modalidade digital, e oportunizar discussões sobre a temática em foco, conduzidas à turma, especialmente, pelos alunos autores dos textos produzidos na disciplina a partir das reflexões possibilitadas pelas obras supracitadas. Consideraram-se, para a definição dessa proposta de produção, as especificidades apresentadas pelos estudantes no decorrer do período de observação da pesquisadora, bem como os dados gerados por meio das entrevistas

com o professor e com os alunos. Na seção 4.1, nota-se o anseio dos alunos pelo protagonismo, o engajamento em discussões, impulsionadas pelo professor a partir das leituras, os momentos de apresentação de trabalhos, bem como a relação estreita dos alunos com a tecnologia. Buscando contemplar esses aspectos, o desenvolvimento da proposta se organizou em quatro etapas, conforme explicitado na Figura 4 e detalhado na sequência.

No primeiro encontro, ao chegarem ao laboratório de informática, os alunos se dividiram entre os computadores disponíveis. Após organizarem-se, a pesquisadora explicou a eles a proposta de atividade, que seria realizada como fechamento das reflexões tecidas ao longo das aulas de Literatura e com base nas leituras realizadas. Depois de apresentar a produção textual e as especificações do gênero, a ferramenta que iriam utilizar para desenvolver a atividade foi introduzida. Os alunos receberam uma cópia impressa do tutorial de uso da ferramenta *Glogster* e, à medida que faziam a leitura, orientada pela pesquisadora, também manipulavam a ferramenta. Nessa aula, todos os alunos conseguiram se cadastrar na plataforma e explorar as possibilidades da ferramenta, além de traçar os primeiros passos para desenvolver a produção, retomando as anotações das aulas no caderno, pesquisando sobre as temáticas presentes nas obras e organizando-se quanto ao funcionamento do trabalho em grupo.

Em relação ao gênero em estudo, o *e-zine*, vale ressaltar que foram explicitadas a eles as motivações para essa proposta de produção, que foi ao encontro de poderem se valer das ferramentas existentes na escola, especificamente no laboratório de informática, para que pudessem refletir sobre as possibilidades de um gênero que circula no ciberespaço para construir seus posicionamentos frente à temática que estava sendo abordada ao longo do trimestre. Além disso, acrescentou-se que essa produção possibilitaria pensar em textos de diferentes linguagens, podendo contemplar, assim, a palavra escrita, bem como imagens e vídeos. Pontuou-se, ainda, que esse gênero, tradicionalmente, apresenta conteúdo e estilo que refletem uma postura crítica, contestadora, descontraída, marginal e que isso o torna muito singular, se comparado a outros textos midiáticos que circulam na internet, como os do domínio jornalístico, que pressupõem uma linguagem culta e argumentos. Diferentemente, o *e-zine* não abarca esse padrão de estilo e possibilita combinar diferentes linguagens de forma mais livre, sem deixar de ter em vista o público escolar, pois, neste caso, a proposta era de que os *e-zines* pudessem, posteriormente, ser vinculados à página do *Facebook* da escola, se desejassem¹⁵.

No segundo encontro, os alunos se reuniram nos grupos novamente e foram orientados quanto à construção dos textos, para a qual precisariam pesquisar e coletar materiais na internet

¹⁵ As informações foram embasadas na definição de *e-zine* trazida pelo Dicionário de Gêneros. (COSTA, 2008).

como textos escritos, imagens, vídeos e outros materiais que julgassem pertinentes para suas produções. Enquanto os alunos se dedicavam a essa tarefa, a pesquisadora se dirigiu a cada grupo para acompanhar o andamento da atividade, auxiliá-los e esclarecer possíveis dúvidas. Além disso, orientou alunos que não estavam presentes na aula anterior, de modo a inseri-los na proposta.

Na terceira aula, deu-se continuidade à orientação por grupos, visto que estavam em estágios diferentes e que as produções focalizavam temáticas também diferentes, ainda que estivessem dentro do conjunto de reflexões desenvolvidas nas aulas anteriores. A maioria dos grupos já havia iniciado o texto no *Glogster*. Embora tivessem um planejamento em relação à produção, conforme encontravam novas informações, à medida que pesquisavam, qualificavam suas produções a partir das novas ideias e descobertas. No acompanhamento individual, os grupos foram orientados quanto aos próximos passos para a conclusão da atividade, a qual fariam em período extraclasse e encaminhariam à pesquisadora por e-mail. Além disso, explicou-se ao grande grupo a proposta de culminância dessa atividade, que seria desenvolvida no encontro seguinte, dentro de quatorze dias.

A etapa final contemplou duas aulas, com momentos de apresentação e de interação entre os grupos. Embora tenham ocorrido problemas técnicos¹⁶, todos os grupos conseguiram apresentar os seus trabalhos. Evidenciaram-se diferentes níveis de engajamento com a proposta e com as reflexões. De modo geral, a turma se mostrou engajada e participativa, apresentando contribuições e questionamentos em relação aos trabalhos dos colegas e conexões críticas entre as leituras realizadas, explorando diferentes pontos de vista.

Após o desenvolvimento das atividades que integraram o projeto, uma paralisação dos professores impediu a realização da próxima etapa¹⁷. Estavam previstas novas conversas com o

¹⁶ Assim como nos encontros anteriores, dediquei-me à organização prévia do laboratório para otimizar o tempo de aula. Entretanto, devido a problemas com os cabos de conexão do projetor ao computador e oscilação do sinal de internet, apenas três grupos conseguiram apresentar no primeiro dia previsto. Os demais concordaram em apresentar no próximo encontro, com o consentimento do professor, que acompanhou as apresentações.

¹⁷ Além da referida paralisação, outra discussão de ordem política se instalou na comunidade escolar, no mês de setembro de 2019, a partir de notícias divulgadas em diferentes jornais, de que haveria a possibilidade de fechar a escola para instaurar um presídio para ressocialização de detentos. A comunidade escolar reagiu com manifestações contrárias. A Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) negou a existência de projetos nessa direção, apesar de existirem afirmações de vereadora publicadas, afirmando o contrário. Até o período em que estive na escola (novembro/2019), não tive conhecimento de mais notícias a respeito. Os responsáveis por essa divulgação foram o jornal da cidade (Jornal NH: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/noticias/regiao/2019/09/2490587-audiencia-publica-debater-situacao-de-colegio-ignacio-plangg.html), jornal da região (Jornal VS: https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/noticias/regiao/2019/09/2488095-ideia-de-transformar-escola-em-local-de-ressocializacao-surgiu-apos-queda-de-60--de-alunos.html), portal Martin Behrend (<https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/6726/titulo/secretaria-da-educacao-nega-que-escola-estadual-em-novo-hamburgo-sera-desativada>), dentre outras mídias.

professor e com os alunos, a fim de investigar aspectos positivos e negativos dessa experiência, prospecções para novos trabalhos e os aprendizados construídos no decorrer do processo. Uma vez que se perdeu a ligação com a atividade, dado o tempo transcorrido, foi elaborada uma forma de recontextualizar os participantes, a fim de despertá-los para as impressões acerca do projeto realizado no ano anterior e para a realização da última etapa, prevista em um encontro¹⁸.

Para adentrar na última etapa de análise dos dados, torna-se imprescindível a retomada da proposta de produção lançada aos alunos e sua finalidade, delimitada, de forma colaborativa, pela pesquisadora e pelo professor de Literatura. Os objetivos foram de i) impulsionar os alunos à reflexão crítica a partir das leituras por meio da produção textual; ii) possibilitar-lhes a interação com gêneros textuais de sua preferência; e iii) instigá-los ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas. A atividade desenvolvida como fechamento do projeto “Consciência Negra” foi composta por dois momentos de enunciação principais: as produções de *E-zines*¹⁹ e as apresentações orais dessas produções.

Quadro 4– Proposta de produção textual

Com base nas reflexões feitas a partir das leituras *O Navio Negreiro*, *Não há vagas*, *A peste da Janicee* *O xadrez das cores*, hoje nós vamos trabalhar na elaboração de um E-zine, usando a ferramenta *Glogster*.

Você pode fazer o trabalho em dupla e, juntos, explorarem a criatividade por meio do texto. O E-zine consiste em um fanzine digital. Este é um espaço em que você deverá relacionar diversos gêneros com o tema que estamos estudando por meio das leituras. A proposta é que faça uso dos recursos disponíveis no *Glogster* para representar o papel do negro ao longo da história, explicitando os espaços que ele ocupou, ocupa e que, no seu entendimento, deve ocupar na sociedade. Para abordar esses três momentos, você poderá fazer uso de imagens, vídeos, poemas e outros gêneros para compor a sua reflexão. Estes podem ser de sua autoria ou fruto das suas pesquisas. Busque um vídeo de, aproximadamente, 5 minutos que se relacione, de alguma forma, com seu trabalho. Ao final, se você concordar, sua produção poderá ser veiculada nos canais de comunicação da escola. Assim, suas reflexões também poderão mobilizar outras pessoas a pensarem sobre essa temática social.

Além de explicitar a proposta de produção textual lançada aos alunos, antes de adentrar na análise, vale ressaltar que, dos sete *e-zines* produzidos pelos estudantes, selecionaram-se dois textos representativos, tendo em vista os objetivos da análise, concentrados, principalmente, nas apreciações dos estudantes sobre leituras experienciadas por eles nas aulas de Literatura. A seleção se deu em decorrência de diversos fatores, de modo que: dois grupos, cujas produções foram realizadas em parceria com alunos que não eram participantes da pesquisa, não foram contemplados na análise, assim como o *e-zine* que foi apresentado, mas não entregue. Os *e-zines* analisados, portanto, são trabalhos produzidos por alunos que participaram de todas as

¹⁸Conforme notas anteriores, até o momento, a escola permanece em atividades remotas, com perspectiva de iniciar o ano letivo de 2021 por meio do ensino híbrido. Assim, o diálogo com o professor participante permanece, de forma virtual, com menos frequência e, posteriormente à conclusão da dissertação, pretendo partilhar os resultados com os demais interessados da instituição e por meio de publicações científicas que possam contribuir para a prática docente.

¹⁹Os *e-zines* analisados encontram-se no corpo deste trabalho e os demais disponíveis nos anexos B, C, D e E.

etapas da pesquisa, de modo que foi possível tecer relações entre os dados gerados ao longo estudo. Além disso, fatores relacionados à qualidade do áudio de registro dos dados do momento de apresentação também interferiram na seleção dos trabalhos para análise, tendo em vista que a fala de alguns alunos ficou incompreensível no vídeo. Por fim, vale ressaltar que os discursos dos alunos que apresentaram caminharam na mesma direção dos trabalhos escolhidos, no tocante à história do negro no Brasil, às conquistas, às injustiças sofridas ao longo da história e à posição do negro na atualidade. Destaca-se, contudo, o diferencial do *e-zine 1*, em que as autoras construíram uma relação explícita com todas as obras estudadas ao longo do projeto, e do *e-zine 2*, por exemplificar atos de discriminação que, posteriormente, foram ponto de partida para a reflexão de encerramento do projeto conduzida pelo professor, explicitada na sequência.

Para fundamentar a leitura teórica desses dados, as produções escritas (*e-zines*) e orais (apresentação) dos alunos, são levados em conta os aspectos elencados por Bakhtin, focalizando, especialmente, as *apreciações valorativas* – sobre o *tema* do enunciado e sobre os parceiros da enunciação, elementos apontados, pelo autor, como mais importantes para a vontade enunciativa, relacionando-os, ainda, aos aspectos composicionais, destacando, nesse caso, a produção escrita. Atenta-se, em maior medida, para esses pontos, tendo em vista que

[...] é a **valorização social** que move o texto (através de seu **tema**) e também o gênero de discurso na vida. Abordar os gêneros e os textos principalmente com o foco em sua forma – como a escola e os materiais didáticos preferem fazer – não contribui muito para a formação do leitor/ interlocutor/ autor crítico e cidadão. Assim, levar a perceber que a forma está a serviço de fazer ecoar o **tema** ou a **significação** dos textos é a mais importante contribuição de um professor de língua para a educação linguística de seus alunos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 82, grifo das autoras).

A perspectiva discursiva bakhtiniana, com a qual se alinha a presente pesquisa, compreende que nenhum enunciado pode ser vazio de juízo de valor, ou *neutro*, pois reflete uma resposta a enunciados precedentes. (BAKHTIN, 2003). Assim, o sujeito do discurso, para atingir sua intencionalidade, relaciona sua posição a outras, por meio de um gênero que lhe possibilite essa elucidação. Conforme salientado, possibilitar a produção de um *e-zine* foi uma decisão pautada nas especificidades dos estudantes. Em adição a isso, destaca-se a oportunidade de interagirem, nesse discurso, com uma diversidade de outros gêneros, estudados em aula ou não, para apresentarem, por meio de suas produções, seu posicionamento em relação ao tema em estudo.

Assumindo a perspectiva de possibilitar a interação entre práticas de linguagem contemporânea por meio de textos multissemióticos, considera-se que, em tese, a *Web* é democrática, uma vez que todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BNCC,

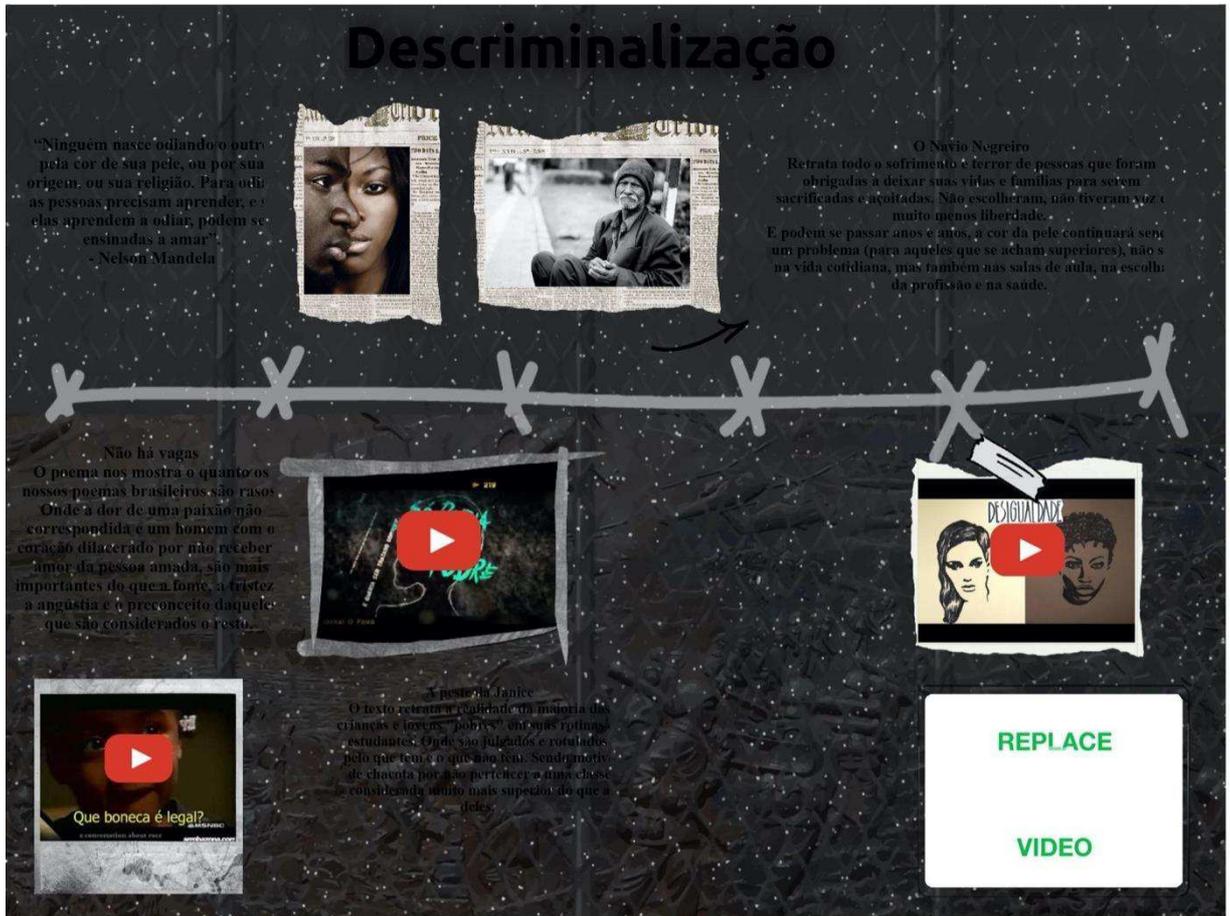
BRASIL, 2018). Entretanto, a possibilidade de os jovens estarem familiarizados ou mergulhados em práticas de “novos letramentos” não significa que eles saibam lidar de forma crítica com esses textos, sendo papel da escola impulsioná-los nessa direção.(BNCC, BRASIL, 2018). A partir desses apontamentos, ressalta-se que a perspectiva crítica trazida pela atual BNCC é também apontada como aspecto a ser desenvolvido pela área de Linguagens em documentos anteriores. Os PCN’s (1999) e RCLRG (2009) já se voltavam à linguagem em suas diversas formas de manifestação e ao conhecimento relacionado à cultura e ao mundo do aluno. Um dos diferenciais da BNCC, nesse sentido, é o de abarcar com profundidade os gêneros multissemióticos, “textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis”. (BNCC, BRASIL, 2018, p. 151). Tais ponderações também orientaram a escolha do gênero *e-zine*, citado no documento como uma produção multissemiótica que pode ter como ponto de partida a leitura de obras literárias como as possibilitadas ao longo do projeto “Consciência Negra” e de produções audiovisuais, como filmes. Ante o exposto, retoma-se o papel do professor enquanto mediador, educador crítico, cuja tarefa principal é criar condições para que seus alunos desenvolvam a consciência crítica sobre questões que permeiam a realidade e que se assumam como seres sociais transformadores. (FREIRE, 1996).

Para tanto, no que diz respeito à literatura, também é importante resgatar a importância de o estudante se identificar como *agente* frente ao texto literário, de modo que a interpretação seja compreendida como um ato solidário (COSSON, 2016), em que os sentidos sejam construídos por meio do compartilhamento das diferentes visões de mundo, em relações dialógicas. Isso significa que o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se diante do texto. (KLEIMAN, 2014).

A partir dessas considerações, dá-se início à próxima seção, a qual se organiza por meio da explanação dos textos produzidos pelos alunos e das considerações feitas pelos estudantes nas discussões orais a partir da respectiva produção, destacando as apreciações valorativas construídas em relação à temática em foco, e das leituras realizadas.

4.2.1 E-zine 1 – O espaço do negro na atualidade: “[...] ele também é digno de ocupá um lugar na sociedade, levando em consideração um lugar que um branco ocupa”

Figura 8 – E-zine 1²⁰



Fonte: Elaborado pelas alunas Manc e Sofia (2019).

O primeiro *e-zine* foi apresentado pelas alunas Sofia e Manc. Para refletir sobre essa temática, as alunas escolheram abordar a maioria das obras em estudo, em relação a outras leituras realizadas pelas estudantes, representadas, substancialmente, por vídeos e imagens. Parar e conhecer as apreciações valorativas explicitadas pelas estudantes a respeito da temática que permeia as obras literárias estudadas, um dos objetivos desta dissertação, observa-se como se deu a composição discursiva do *e-zine* e das manifestações orais. Em relação a isso, tem-se em vista os postulados de Bakhtin (2003), que aponta a existência de uma relação intrínseca

²⁰ O *e-zine* encontra disponível na versão online em: <https://edu.glogster.com/glog/descriminalizacao-bea-ana-e-brenda/37clif4qv5c>

entre as escolhas dos elementos composicionais dos enunciados e a intencionalidade discursiva. Conforme mencionado, para tanto, os enunciadores podem, inclusive, valer-se de outros discursos para compor seu posicionamento.

No trabalho apresentado, as estudantes orientaram o discurso falado a partir do discurso escrito, evidenciando a intencionalidade discursiva, a partir do título – elemento não obrigatório da proposta de produção textual –, o qual denuncia uma questão social, a discriminação. Para tecer reflexões, a partir desse título, as estudantes foram alternando a fala para a explanação de cada tópico, apoiando-se nos textos de autoria própria²¹, escritos no *e-zine*, bem como nas imagens e vídeos. A abertura do trabalho foi realizada com a leitura da frase de Nelson Mandela – “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” – realizada por Sofia. Na sequência, as estudantes iniciaram a discussão acerca dos poemas. A escolha dessa frase para a abertura do trabalho anuncia o posicionamento que será defendido por elas ao longo da apresentação: as situações de discriminação são socialmente construídas, aprendidas. Nota-se, ao final, o sentimento de esperança em relação às pessoas que praticam atos discriminatórios, visto que “elas podem ser ensinadas a amar”. Isto posto, parte-se para a reflexão referente à interrelação que se constituiu entre as alunas e o texto literário, a qual, desde o início, ficou evidente, como pode-se observar.

Na continuidade, Manc traz à luz o poema “Navio Negroiro”, iniciando com uma retomada breve a respeito do que é retratado na obra e, logo, apresenta sua apreciação, tecendo relações entre a obra e a realidade enfrentada na atualidade. Segundo a menina,

E o que a gente/ dá pra perceber com o *Navio Negroiro* é que podem se passar anos e anos, a cor da pele ela vai continuar sendo algo ruim pra'quelas pessoas que se acham superiores e uma coisa ruim pra essas pessoas que sofrem isso, sofrem o racismo no seu cotidiano, não só na escola, mas também na escolha da sua profissão e até na saúde. (Manc, 11/11/2019).

No que diz respeito à composição, de modo geral, os estudantes utilizaram-se da linguagem verbal e não verbal, fazendo uso de imagens e vídeos, sobre os quais realizaram apreciações valorativas, em relação ao tema em foco. Na medida em que a aluna reflete sobre a problemática evidenciada na narrativa, “o racismo”, verifica-se o caráter atual da obra, que se

²¹ Os textos que se referem ao *Navio Negroiro*, *A peste da Janice* e *Não há vagas* contêm apreciações valorativas a respeito das obras e são de autoria das alunas.

faz presente no cotidiano e nos diversos contextos, focalizando as relações de poder, em que o negro é inferiorizado.

Nota-se que o discurso de Manc corrobora a postura de Sofia diante do tema em foco, explicitada na abertura do trabalho. A aluna, a partir do poema “Navio Negreiro”, dá continuidade às reflexões levantadas pela colega no início, apresentando a temática como uma questão social emergente no contexto escolar, profissional e da saúde. É interessante perceber como a aluna compõe seu enunciado, em relação à conexão feita entre três espaços e a questão em foco. Tal conexão é realizada por meio do emprego de “não só... mas também... e até”. Essas marcas discursivas expressam a adição, sinalizando uma apreciação valorativa que parte de algo de mais valor para algo de menor valor. A aluna parece notar mais a prática do preconceito “na escola”, introduzida primeiro, pelo conectivo “não só”, muito provavelmente por ela relacionar ao contexto que lhe é mais familiar. Em seguida, por meio de “mas também”, introduz o ambiente profissional, o qual, por meio dos objetivos desta pesquisa, não é possível identificar o quanto é conhecido para a estudante. Entretanto, vale retomar que reflexões acerca do ambiente profissional também foram levantadas pelo professor no decorrer das práticas, e isso pode ter ajudado a aluna nessa construção. Por fim, Manc menciona o âmbito da saúde, introduzido, no discurso, pelo conectivo “e” juntamente ao advérbio “até”, o que evidencia uma relação de adição, inclusão, com um valor menor. Cabe ressaltar que a análise linguística aprofundada dos aspectos composicionais de cada enunciado não é o foco desta dissertação, ainda que um dos objetivos seja investigar a composição dos enunciados produzidos pelos alunos como resposta à leitura literária. Ao voltar-se para a análise das apreciações valorativas (ROJO; BARBOSA, 2015; BAKHTIN, 2003), esse olhar se torna necessário, uma vez que marcas como as que se fazem presentes nesse discurso tornam-se importantes para compreender o posicionamento do enunciador, necessitando de mais atenção para compreender as relações estabelecidas, pois, conforme Bakhtin (2006), a significação se constitui pelos aspectos composicionais. Nesse caso, então, o discurso da estudante revela a atualidade da obra, que é lida e interpretada com foco em contextos conhecidos por Manc.

Em vista do exposto, a respeito do discurso de Sofia e Manc, têm-se indícios de que as alunas podem ter vivenciado os três momentos de relação com o texto (leitura, interpretação e posicionamento crítico). Ressalta-se ainda que essa interpretação se deu em um processo colaborativo, pois as alunas revelaram engajamento com os textos e problemáticas tensionadas nas obras, à medida que expressaram suas reflexões.

Na continuidade, Sofia atenta para a importância do tema. Ao discorrer sobre o poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar, a estudante inicia apresentando sua percepção a respeito do que constantemente é trazido por esse gênero:

Normalmente quando a gente pensa em poemas, a gente pensa primeiro em amor porque é o tema principal dos poemas em todo o mundo (eu acredito) [...]. (Sofia, 11/11/2019).

Na sequência, Sofia demonstra a necessidade de também serem contemplados temas como a desigualdade social, trazida pelo poema de Gullar:

[...] e daí a gente fala sobre tanto tema que parece tão mais necessário falar sobre... o mundo todo, preconceito, discriminação, pobreza, fome que, às vezes, o tema do amor parece menos necessário do que essas outras questões. E o poema *Não há vagas* ele fala exatamente sobre todas essas outras coisas que não são faladas e a necessidade de ser discutido sobre esses temas. (Sofia, 11/11/2019).

Para Sofia, o discurso de “Não há vagas”, uma obra da década de 60, perpassa por temas que são reconhecidos no contexto da estudante. Isso fica evidente quando ela afirma: “a gente fala tanto tema que parece tão mais necessário fala sobre... o mundo todo, preconceito, discriminação, pobreza, fome [...]”. “Tanto” expõe a diversidade de problemáticas sociais presentes no discurso da aluna e “tão mais” mostra o anseio dela por ver esses temas presentes na literatura, em especial nos poemas, em lugar de temas como o amor, por exemplo. Em vista da fala de Sofia, atenta-se ainda para a apreciação que faz a respeito dos temas que são abarcados pelos poemas. Suas crenças a respeito do gênero retratam o amor como a principal temática presente nas obras. Essa afirmativa remete às primeiras questões investigadas nesta dissertação, que discorrem a respeito do conhecimento e preferências de leitura dos estudantes. Esse posicionamento, que reflete a necessidade de jogar luz sobre diversas temáticas sociais, corrobora a importância da valorização de culturas locais pela Literatura (ROJO, 2009; ABREU, 2004), bem como da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais para a formação crítica, libertadora (BNCC) (BRASIL, 2018), possibilitando reflexões e ações no contexto social em que os alunos estão inseridos. (PEREIRA; SILVA, 2018). Ainda em relação à enunciação de Sofia, que, além de expressar a apreciação de valor sobre a temática em foco, também o faz em relação ao gênero poema, contemplado nas aulas, é válido atentar para o uso repetitivo da expressão “a gente” feito pela aluna. Direcionar o foco para esse uso pode revelar a crença de que essa percepção não é só da aluna. Em relação a isso, para ampliar a compreensão

da apreciação valorativa da estudante, retomam-se os múltiplos sentidos que a referida expressão pode adquirir no discurso. Zilles (2007) aponta o uso de “a gente” com valor de pronome pessoal pleno (eu+tu) ou (eu+ele), equivalentes a nós, um dos empregos mais frequentes na fala do português brasileiro. Por outro lado, pondera-se outra variável da expressão, que pode ser utilizada, na fala, para fazer referência à primeira pessoa do singular (eu). Borges (2004, p. 170), por sua vez, frisa que essa é uma forma de abrandar o envolvimento ou a noção de exclusividade do pronome “eu”, podendo diminuir a responsabilidade do falante.(MONTEIRO, 1994 apud BORGES, 2004).

É possível ainda refletir acerca do conhecimento que a aluna tem a respeito do gênero poema, principalmente em relação às temáticas contempladas. Assim, ao lançar olhar sobre o emprego de “a gente” em “quando a gente pensa em poemas, a gente pensa primeiro em amor porque é o tema principal dos poemas em todo o mundo”, pode-se ponderar que, pela amplitude da afirmativa, voltada a poemas “de todo o mundo”, a aluna poderia ter construído esse discurso no sentido de expressar uma crença que poderia, também, ser de seus colegas, com os quais dividia o momento de interação, caracterizando o uso de “a gente” equivalente a “nós”. Em contrapartida, nota-se que, depois de empregar duas vezes a expressão “a gente pensa”, a aluna alternou para o uso do pronome pessoal “eu acredito”. Essa modificação no discurso pode indicar que essa é uma crença apenas de Sofia, a qual poderia querer minimizar a sua responsabilidade enunciativa, atribuindo a si própria o enunciado.

Devido aos limites, principalmente em relação ao tempo, para a realização da pesquisa, não foi possível dar continuidade ao diálogo com a estudante no sentido de retomar essa questão especificamente sobre o gênero poema, mas nota-se a importância de aprofundar o conhecimento sobre as experiências dos alunos com os gêneros e com a leitura, pois, nesse caso, especula-se que uma grande parte dos poemas com os quais a aluna teve contato ao longo de sua vida focalizavam o amor. Por outro lado, a fala de Sofia também permite reforçar o reconhecimento da escola como um espaço em que novas experiências são oportunizadas aos alunos. A fala da aluna reflete que, muito provavelmente, esse tenha sido o primeiro, ou um dos primeiros poemas que abordam temáticas diferentes de “amor”. Assim, acredita-se que tenha se sentido contemplada pela experiência de leitura possibilitada pelo professor, que a conduziu a identificar outras problemáticas sociais pertinentes para discussão, e que tenha ampliado seu conhecimento a respeito do gênero, principalmente no que se refere às possibilidades temáticas.

Na continuidade da apresentação do *e-zine*, Manc reconhece “A peste da Janice”, um curta-metragem do ano de 2007, também por sua atualidade. Para ela,

A peste da Janice retrata [...] a realidade da maioria dos jovens nas suas rotinas cotidianas de escolas, onde eles são julgados e rotulados pelo que eles têm e pelo que eles não têm e não são vistos pelo que eles são, o que eles têm a agregar, por isso mesmo sendo motivo de chacota por não pertencer a uma classe superior às outras pessoas. (Manc, 11/11/2019).

Em sua fala, a aluna associa a realidade apresentada na obra com “a realidade da maioria dos jovens nas suas rotinas cotidianas de escolas”. Atenta-se para a crença da estudante em relação à gravidade da situação exposta, pois, em sua fala, afirma ser a rotina *da maioria dos jovens nas escolas*. Além disso, sua percepção denuncia outro fator que pode ser motivo de preocupação para as escolas, já que esse é o ambiente em que essas situações se estabelecem. Novamente, percebem-se as relações feitas pela aluna entre a obra proposta e o contexto em que se insere, colocando a escola em evidência, apontando-a como um local em que o preconceito está muito presente. Ressalta-se que a preocupação manifestada por Manc sobre o tema em foco não é sobre si, mas sobre o outro, uma vez que as situações de discriminação trazidas em sua fala são direcionadas à terceira pessoa: “os jovens”. Em vista disso, vale retomar a função humanizadora da literatura destacada por Cândido (2004) e Saraiva e Kaspari (2017). A literatura, nesse sentido, desperta para a sensibilidade, transforma e humaniza as pessoas. Pensar sobre o outro, portanto, é uma forma de humanizar. Para Cândido (2004), de qualquer forma, a qualquer momento, em qualquer lugar estamos suscetíveis a sermos atravessados pela arte literária. As discussões tecidas até aqui revelam a escola como um dos ambientes que mais pode ser capaz de proporcionar esse “atravessamento”, essa transformação. Sob esta ótica, consoante Kleiman (2014), a escola é vista como uma agência de letramento, por possibilitar, neste caso, a transformação por meio da experiência das alunas que se comportam como agentes frente aos textos literários, dos quais se utilizam como pontes para refletir acerca de questões que lhes parecerem pertinentes e estão manifestadas em seus contextos, conforme expressaram.

Em relação a isso, ainda é válido ressaltar a perspectiva trazida pela BNCC (BRASIL, 2018) a respeito do papel da escola na vida dos jovens. No documento, evidencia-se a escola como um espaço de formação integral do estudante. Isso significa que deve contemplar o desenvolvimento pessoal e social, lançar olhar sobre os discursos dos alunos e identificar como se posicionam frente a questões que integram seus universos. Tais questões tão emergentes a eles carecem, muitas vezes, de discussão e reflexão. Como, para muitos desses alunos, a escola é um dos únicos espaços no qual isso lhes é possibilitado, podem ser impulsionadas estratégias e soluções frente aos problemas que enfrentam neste e em outros espaços. Para tanto, é fundamental reconhecer e refletir acerca do papel do professor enquanto agente no processo de

ensino e aprendizagem. O docente é aquele que, na sala de aula, pode promover a organização e a interação em grupos, reconhecendo seus alunos como sujeitos capazes de realizar transformações individual e coletivamente. (KLEIMAN, 2006).

Nessa mesma direção, do que foi trazido por Manc a respeito das situações de desigualdade e inferioridade vivenciada por muitos jovens na escola, as alunas apresentam o vídeo “O impacto do racismo nas crianças”²²sobre o qual Manc apresenta suas apreciações. A respeito do vídeo, a aluna afirma que

[...]acho que ele dá pra mostrar bem aquela ideia de que a gente tinha conversado também nas aulas passadas sobre a pessoa mesmo ela não consegue se aceitar dentro da realidade da sociedade, né? Que nem ali, eles mesmos acham a boneca negra má, feia e acham a branca mais bonita. (Manc, 11/11/2019).

A partir do que Manc expôs em sua fala, são evidenciadas as problemáticas presentes no contexto dos jovens que sofrem situações de discriminação, dentre as quais se encontra o conflito com a própria identidade, uma vez que, no vídeo, as crianças se reconhecem nas bonecas negras, vistas, por eles, como feias e más, ou seja, eles assimilam valores que, de alguma forma, foram socialmente construídos e se fazem presentes, segundo o que é retratado no vídeo. Em relação a isso, portanto, a aluna retoma uma questão discutida em aula, que discorre sobre as pessoas que não conseguem por si mesmas se reconhecerem na sociedade. Chegando ao fim da apresentação das alunas, é perceptível que a temática norteadora do projeto foi o fio condutor para refletir sobre outros temas. Com alguns destes, em certa medida, as estudantes dialogam ou sobre os quais manifestam suas emoções, principalmente por meio do sentimento de preocupação em relação às situações retratadas nas obras e às que presenciam nos contextos em que se inserem. Retoma-se que, para Cosson (2016), essa relação entre a obra e a realidade construída pelas alunas é fundamental nas práticas que contemplam os textos literários em sala de aula, além do olhar crítico para a leitura.

Além disso, nota-se que a discussão acerca da interculturalidade é orientada pela BNCC desde o ensino fundamental, uma vez que reflete sobre a necessidade de a língua servir como “mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 263). Para dar continuidade ao processo de formação do educando, no Ensino Médio, é apontada como uma das competências específicas de linguagens e suas tecnologias a compreensão dos “processos identitários, conflitos e relações de poder que

²² Disponível em <https://youtu.be/KLg1KS8jNxA>. Acesso em 26 jan. 2021.

permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições”.(BRASIL, BNCC, 2018, p. 490). Além disso, a atuação social voltada à democracia, contemplando a igualdade e os Direitos Humanos também é fundamental. Isso pode se dar por meio de exercícios de autoconhecimento, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, para combater preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL) (BNCC, 2018).

Destaca-se, ainda, que o discurso das alunas vai ao encontro do que é apontado pela Base como uma competência a ser desenvolvida. Manc e Sofia, por meio das apreciações valorativas expressas nesta seção, demonstram uma postura crítica e ética ao refletirem sobre questões alusivas à diversidade e identidade. As alunas apresentam e, ao longo do discurso, defendem seu posicionamento que vai na direção de combater os diversos preconceitos sociais, em especial o racismo.

Essa relação também foi refletida, principalmente por Sofia, na análise do curta-metragem “O xadrez das cores”, sobre o qual a estudante afirma

[...] O xadrez das cores fala da necessidade, a necessidade entre aspas, do negro precisar se colocar sempre à prova... que ele também é digno de ocupar um lugar na sociedade, levando em consideração um lugar que um branco ocupa. (Sofia, 11/11/2019).

Novamente, nota-se, no discurso da aluna, a percepção sobre as relações de poder estabelecidas nas obras literárias e presentes nas esferas da sociedade, que abrem lacunas para reflexões que vão romper com a desigualdade. Em sua fala a respeito da compreensão da narrativa, Sofia afirma que a obra evidencia que o negro, assim como o branco, é capaz de ocupar “um lugar” acentuado na sociedade, como o de “patroa”, representado pela personagem branca, em *O xadrez das cores*. Ressalta-se que a aluna faz uma marcação linguística que se torna relevante para explicitar seu posicionamento referente a como a temática do racismo se faz presente no curta-metragem. Isso é perceptível quando Sofia faz um reparo na própria fala em relação à palavra “necessidade”. Esse reparo é realizado imediatamente por meio da introdução do um aposto “necessidade entre aspas”. Diante disso, nota-se que as aspas podem revelar diferentes sentidos e classificações, dependendo do modo como são empregadas no enunciado, dentre os quais estão as aspas de questionamento ofensivo, sobre a qual Cabral (2018, p. 8), utilizando-se das palavras de Authier-Revuz (2004), afirma que são empregadas “quando o locutor é obrigado a se expressar por meio de palavras que percebe como impostas pelo exterior”. Acerca do sentido da marcação discursiva trazida pela aluna, entende-se que as

aspas podem revelar um posicionamento contrário ao que é apresentado pelo curta metragem, que evidencia as relações de poder entre o negro e o branco, de uma perspectiva na qual este seria superior àquele. Tal posicionamento é confirmado quando a aluna assevera que ele (o negro) também é digno de ocupar um lugar de prestígio, normalmente ocupado pelo branco.

Essa fala corrobora a perspectiva trazida pelas alunas desde o início da apresentação do trabalho, um momento de culminância do projeto, em que foi perceptível o desenvolvimento da consciência crítica das estudantes, que, segundo Pereira e Silva (2018) faz parte da concepção de emancipação. Acredita-se, portanto, que reflexões como essas são capazes de fomentar ações nos processos culturais, políticos e econômicos no contexto social em que estão inseridas. Conforme supracitado, se cumpre a função humanizadora da literatura, uma vez que as jovens se mostraram sensíveis diante da problemática apresentada e discutida, além de engajadas em discursos que caminham para transformar a realidade trazida pela obra e reconhecida na atualidade. Nesse momento, vale refletir sobre o caminho percorrido até a culminância do projeto, no qual as alunas explicitaram essas relações que, muito provavelmente, foram sendo construídas ao longo do estudo das obras, por meio das experiências oportunizadas pelo professor em sala de aula. Os dados discutidos nos tópicos anteriores refletem, dentre outras vivências, a participação ativa de Manc nas diversas atividades propostas pelo professor. A aluna participou das aulas por meio da pesquisa e leitura de poemas, bem como realizou a produção de texto dissertativo-argumentativo (relativa às obras em estudo) e demonstrou a valorização das práticas que contemplam o compartilhamento de diferentes opiniões (dentro e fora da escola). A aluna Ana, apesar de não se posicionar, no decorrer da roda de conversa, sobre as preferências de atividades realizadas na disciplina, realizou as práticas propostas pelo professor e, na apresentação do *e-zine*, conforme notou-se nas discussões dos dados acima, a aluna apresentou relações entre as leituras e temáticas em estudo. Em relação a essa correlação entre os dados, vale destacar, ainda, a relevância da mediação do professor para a construção de sentido das obras estudadas, evidenciada, nesse contexto, principalmente pelas discussões desenvolvidas em aula e por atividades de reflexão acerca das obras lidas que permitiam conexões entre elas e delas com a realidade dos alunos. Além disso, ressalta-se que a prática desenvolvida pela pesquisadora corroborou o trabalho do professor, no sentido de dar continuidade às reflexões e contribuir para que os alunos conseguissem sistematizar suas ideias por meio das leituras. Isso lhes possibilitando o uso de outros materiais e diferentes linguagens para desenvolver mais e novas reflexões sobre o tema em foco ou outros relacionados, como foi o caso dos estudantes que, em seu discurso, abarcaram outras formas de discriminação, para além da racial.

No que diz respeito ainda à construção discursiva de Manc e Sofia, vale destacar, por fim, que as estudantes exploraram as possibilidades do gênero *e-zine* para construir o diálogo entre diferentes textos (poema, curta-metragem, fotos etc.), abarcando as diferentes linguagens (verbal e não-verbal). Ressalta-se, ainda, que a produção contemplou elementos além do proposto. Um dos requisitos da produção, por exemplo, era a inserção de um vídeo, ao menos. A produção de Manc e Sofia abarca quatro vídeos, dos quais as alunas partiram para desenvolver suas reflexões. Além disso, evidenciar as obras trabalhadas também não era exigência para a construção discursiva, apenas tecer reflexões a partir delas. Entretanto, as alunas pontuaram alguns aspectos de cada uma das obras abordadas em aula, sobre os quais se posicionaram, valendo-se de outros elementos que integraram seu discurso para construir suas apreciações valorativas. Tais aspectos podem evidenciar o reconhecimento da atualidade das obras pelas alunas.

A partir do que foi observado em vista das produções discursivas contempladas por meio do primeiro *e-zine*, pelas alunas Manc e Sofia, na continuidade, analisa-se como esse processo se deu para outro grupo de estudantes. Busca-se elencar possíveis conexões entre os trabalhos, bem como os aspectos que os diferenciam. Tal análise se valerá das mesmas perspectivas teóricas com enfoque nas apreciações valorativas construídas acerca do tema norteador da proposta e das leituras realizadas.

4. 2. 2 E-zine 2 – Atos discriminatórios – o racismo: “[...] tu pode praticar o racismo sem nem perceber [...]”

Figura 9 – E-zine 2²³



Fonte: Elaborado pelos alunos Arima, Freud e Robinho (2019).

O segundo *e-zine* foi apresentado pelos alunos Arima, Freud e Robinho. No que diz respeito aos aspectos composicionais, assim como o grupo anterior, utilizaram-se de diferentes linguagens para compor a produção, compreendendo a proposta de produção textual. Observa-se que a forma como os alunos construíram o texto reflete suas apreciações valorativas, colocando a pessoa negra em evidência e, na maioria das representações imagéticas, em posições sociais de destaque. Isso pode ser identificado, a começar, pela escolha do fundo, espaço que, apesar de estar encoberto por outros elementos, é onde se concentra a maior imagem, a qual os alunos escolheram representando o negro em uma posição de poder máximo na sociedade. Considerando que a proposta contemplava uma análise histórica do percurso do

²³ O e-zine encontra disponível na versão online em: <https://edu.glogster.com/glog/rassismu/37ebijk0phk>

negro e o posicionamento dos alunos sobre os espaços sociais que ele ocupou, ocupa e deve ocupar, também foi contemplada uma imagem que remete ao contexto acadêmico: uma de posição política e outra relativa ao período da escravidão. A partir disso, pode-se depreender que os estudantes escolheram dar mais evidência à representatividade negra em espaços de poder. Além disso, a produção também é composta de um vídeo, em um espaço menor e inferior, que denuncia as situações de discriminação racial vivenciadas no âmbito familiar. Por fim, destaca-se a presença de algumas palavras-chave que nortearam as discussões dos alunos durante a apresentação.

Para discutir sobre a temática em foco, os estudantes iniciaram a apresentação com a leitura de anotações que refletiam o resgate histórico da trajetória do negro na sociedade brasileira, focalizando, principalmente a escravidão no Brasil. No decorrer dessa explanação, os alunos contemplaram as palavras-chave elencadas *no e-zine*, que estavam relacionadas ao modo como os negros eram vistos por seus escravocratas e como eram tratados, segundo os estudantes. Observa-se que, em relação à apresentação de Manc e Sofia, os estudantes têm o mesmo ponto de partida: o período da escravidão negra. Outro aspecto em comum diz respeito à forma como se organizam para a discussão, com as falas alternadas e com apoio na produção. Vale ressaltar, nesse sentido, que, no período da pesquisa, foi possível constatar que os alunos parecem estar familiarizados com diferentes modos de desenvolvimento de apresentações e outros discursos orais. Isso poder pode ser uma prática corriqueira da turma, direcionada pelo professor Fernando. Nesse sentido, nota-se que, ainda que haja diferença entre os modos como os alunos assumem a posição de agente durante a aula, como nesse caso, em que eles trouxeram, organizaram e mediarão as discussões, eles conseguem realizá-las e reconhecer sua importância para além da escola. Diferenças de organização como o fato de as alunas Manc e Sofia se utilizarem apenas o *e-zine* como material de apoio para a apresentação, enquanto Arima, Freud e Robinho tinham, além disso, suas anotações pessoais, pode demonstrar que, para as alunas, essa prática é mais comum que para os meninos.

É preciso dizer, ainda, que, frequentemente, o professor convida os alunos a assumir o lugar de fala, instigando-os à reflexão, tanto nas discussões correntes nas aulas quanto em momentos mais específicos, de apresentação de trabalhos orientados por diferentes materiais de apoio, conforme explicitado anteriormente pela pesquisadora em seus relatos de observação. Entende-se que esse movimento do professor possibilita aos alunos assumirem uma postura crítica, além de exercitar um movimento coletivo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação emancipatória e para o mundo do trabalho, conforme mencionado no decorrer desta dissertação.

Dando continuidade à análise das apreciações discursivas dos alunos, observa-se que, depois de contemplar o período da escravidão, eles passaram a tecer reflexões sobre as conquistas do negro na sociedade, como a de Nilo Peçanha, primeiro presidente negro do Brasil, bem como a presidência de Barack Obama, eleito, em 2009, nos Estados Unidos, e a conquista do espaço em nos cenários culturais e acadêmicos. A título de exemplo, o aluno Freud cita “Aleijadinho”, importante escultor e arquiteto do século XVIII no Brasil. Em seguida, o aluno Arima, conduzido pelo questionamento “Qual o lugar que o negro deve ocupar na sociedade?”, elencou, dentre outros espaços, a “cultura, igreja, trabalhos acadêmicos”. (Arima, 11/11/2019). Por fim, os estudantes apresentam um vídeo animado que retrata uma situação de discriminação vivenciada por um jovem negro na casa de um amigo branco, motivada por atitudes racistas do dono da casa – o pai do menino – que afirma que o discurso de seu pai “não é coisa de gente negra ou branca, é coisa de gente velha”. Percebe-se, portanto, que o vídeo escolhido pelos alunos, além de retratar a temática do racismo (através comportamento do pai), também amplia para outros modos de discriminação – em relação às pessoas idosas (evidenciada na fala do filho). Percebe-se, nesse sentido, um movimento de extrapolação do aluno, tendo em vista que, a partir da temática proposta, incorporou em seu discurso a leitura de outros problemas sociais relacionados à discriminação. A respeito dessa narrativa, Robinho afirma que a escolha do vídeo se deu porque

[...] por mais que hoje em dia tem muita gente que fala que o racismo não existe, que acabou, a gente vê muito isso na sociedade, nas famílias que pra muita gente acha que é normal e não é.[...] acho que é questão de tempo pra tudo acabar.

Freud dá continuidade à reflexão, afirmando que

Isso só vai acabar quando o pessoal parar de sê ignorante porque tu pode praticar o racismo sem nem perceber [...] eu já vi amigo meu sofrê na rua por sê negro só. Acho isso muito... isso vai acabar quando o pessoal parar de sê ignorante. Tem muita coisa que é ignorância da pessoa mesmo, não importa o que a gente fazer sabe.

Em relação às reflexões tecidas pelas alunas Sofia e Manc, notam-se, no discurso de Arima, Freud e Robinho, conexões entre a temática abarcada pelas obras e a realidade dos alunos, evidenciada por Freud, que afirma ter presenciado um ato de racismo contra um de seus amigos. Freud explicita sua percepção, demonstrando que o racismo ainda é um fato invisibilizado pela sociedade, que precisa ser superado. O aluno menciona que “vê muito isso

na sociedade, nas famílias”. Nota-se que, assim como em algumas construções discursivas de Manc e Sofia, Freud também se utiliza de um advérbio de intensidade “muito” para elaborar seu posicionamento. Tal manifestação pode refletir que esse é um fato muito presente nas esferas em que circula. Além disso, o estudante atenta para o fato de que esses atos, muitas vezes, são praticados de forma inconsciente. É interessante registrar a forma como o aluno incorpora isso em seu enunciado, por meio do pronome pessoal “tu”, na tentativa de estabelecer uma relação com seu interlocutor, chamando-o para o discurso e instigando-o à reflexão. Essa relação entre a temática das obras e a forma como o estudante percebe esse tema em seu contexto reforça a atualidade das obras, ainda que, no decorrer da apresentação, os estudantes do segundo grupo não tenham feito menção às leituras propostas em aula. Isto posto, vale retomar que a contribuição de experiências escolares que articulem o conhecimento às experiências dos estudantes para a formação integral e cidadã (ALMEIDA, 2019). Outro aspecto em comum é a presença das emoções nas falas dos estudantes em relação à problemática em foco. Na fala de Freud, é possível notar a falta de otimismo em relação à superação das situações de discriminação, atribuída ao comportamento ignorante de algumas pessoas que demonstram falta de consciência sobre o ato de praticar o racismo, fazendo-o “sem perceber”. Além disso, Freud acrescenta “não importa o que a gente fazer”, ou seja, o aluno ainda não consegue se reconhecer como um ser agente, que pode impulsionar transformações nessa realidade. Em vista disso, a pesquisadora, ao término da apresentação, resgata a percepção do aluno, atentando para a importância de discussões como as que estavam trazendo para promover essas mudanças, por meio da seguinte reflexão:

[...] pequenas iniciativas assim, trazendo essas reflexões que vocês trouxeram que vai frutificar alguma mudança. (Pesquisadora, 11/11/2019).

Freud corrobora a fala da pesquisadora, retomando, brevemente, a ascensão, as conquistas históricas dos negros – um aspecto evidenciado ao longo do trabalho (“É, e eles vendo negro em ascensão, né” – Freud, 11/11/2019). Isso pode ter contribuído para que o aluno passasse a ter uma perspectiva mais otimista em relação à diminuição dessa problemática na sociedade. Retoma-se, em relação à abordagem dada às obras por Arima, Freud e Robinho a relevância de, na disciplina de Literatura, o aluno ser impulsionado a se apropriar da arte literária, percebendo nela o potencial para pensar sobre o outro, sobre o ser e estar em sociedade, conforme já mencionado nesta dissertação. Atenta-se para isso, nesse ponto da dissertação especialmente, por perceber a ausência da leitura de textos literários no discurso dos alunos,

como Freud, por exemplo, que afirmou, anteriormente, a falta de tempo para ler e o contato com gêneros digitais como *podcasts* para suprir a compreensão das obras. Além disso, conforme citado recentemente, no decorrer da apresentação o grupo não mencionou, em momento algum as obras trabalhadas em aula, o que conduz a pesquisadora a questionar-se sobre a realização dessas leituras, mesmo as propostas em aula, as quais, nem sempre, foi possível captar na geração de dados, bem como sobre o papel do professor frente à essa realidade: em que os alunos não têm tempo ou interesse pelas leituras oportunizadas em aula, ainda que se engajem nas temáticas presentes nas obras. Apesar de professor e pesquisadora não terem conhecimento sobre a leitura efetiva das obras, foi perceptível o desenvolvimento dos alunos a partir das reflexões abarcadas por elas, pois eles se apropriaram da temática, por meio do desenvolvimento das atividades possibilitadas tanto pelo professor quanto pela pesquisadora. Em alguns momentos, como o da apresentação do *e-zine*, eles próprios selecionaram materiais e pontos a serem levantados e discutidos com os colegas.

4. 2. 3 A literatura pela lente do professor: ela “[...] serve pra gente começar a pensar em outras coisas”

Ao final das apresentações, o professor assumiu a fala, a fim de amarrar os pontos levantados no discurso dos estudantes ao longo desse momento de finalização do projeto. Para tanto, partiu do exemplo de um ato de discriminação vivenciado na própria escola. Com a narrativa de duas piadas contadas por alunos do ensino fundamental²⁴, despertou a turma para pensar ações que poderiam ser tomadas para tornar esses alunos conscientes de seus atos que, mascarados pelo entretenimento, eram discriminatórios. Questionou-os: “Quem vai fazer essa gurizada parar com isso?” e continuou “Sugiro que vocês, amanhã, acendam lâmpadas”.

Momentos de interação entre alunos de diferentes níveis de ensino, para este professor, sempre foi uma prática fundamental e, para o dia seguinte às apresentações, estava prevista a apresentação do trabalho “Caminhos negros”, conduzida pelos alunos do segundo ano ao ensino fundamental, compreendida, pelo professor como uma oportunidade de “acender lâmpadas”, ou seja, impulsionar reflexões direcionadas às questões sociais tensionadas em aula. Entretanto,

²⁴ O professor presenciou a situação em um momento de aula de Língua Portuguesa ministrada a uma turma de Ensino Fundamental II da escola em foco. Ao contar o fato para a turma de segundo ano, não apresentou detalhes sobre a situação ou alunos, apenas deixou explícito o ato praticado: “contar piadas discriminatórias”.

em resposta ao questionamento, uma aluna (não identificada)²⁵ refutou o posicionamento do professor, ao dizer “Se os pais não mudam os filhos, não vai sê a escola que vai mudar”. Porém, o docente argumentou, retomando a situação retratada no vídeo apresentado por Arima, Freud e Robinho: “Tá, mas aquele menino aqui ((aponta para a televisão)), aquele menino aqui ele tinha uma visão diferente do pai” e Freud ratifica o argumento do professor: “o vídeo ali, com certeza [...]”.

O olhar externo e pueril, nesse momento, poderia caracterizar uma situação de conflito na interação aluno-professor. Essa era a compreensão de situações desse caráter da professora, antes de ser pesquisadora, antes de ser pibidiana, antes de entender a riqueza que se concentra em momentos como esse que, em verdade, são oportunidades que podem transcender o “construir conhecimento”. É um momento oportuno para plantar sementes de transformação, para desfazer crenças socialmente construídas. Além disso, discordâncias, muitas vezes, são fundamentais para a compreensão dos fatos e sempre há pontos em que as ideias podem ser desafiadas. E os desafios, por sua vez, permitem atingir outros níveis de complexidade, que, muitas vezes, ultrapassam o planejamento do professor.

Para desfazer esses discursos socialmente padronizados, é perceptível o potencial da literatura (COSSON, 2016). O caráter atual de obras consagradas extrapola os limites do espaço e tempo e permite tecer relações com o aqui e o agora, seja por meio de conexões entre fatos vivenciados, seja por produções contemporâneas. A relação entre o vídeo apresentado e o ato discriminatório praticado na escola conduziu a ação do professor de impulsionar a interação do sujeito praticante do ato e os sujeitos que, segundo sua compreensão, poderiam ser transformadores dessa realidade, os próprios alunos. Isso já havia sido pontuado, ainda que brevemente, pela pesquisadora ao final da apresentação de Arima, Freud e Robinho, ao afirmar que as ações dos estudantes podem ser frutos de mudanças.

Nesse sentido, atenta-se para o fato de que a ação do professor instigou a ação dos alunos para essa transformação, embarcando em um movimento solidário e não solitário em direção à mudança, um dos princípios da cidadania, que presume a co-presença e interação entre os sujeitos (RCLRG, 2009). Essa mediação também foi percebida no decorrer da discussão que, além do papel da literatura, também abarcou o papel da escola, colocando-o em questionamento. Será a escola capaz de mudar a perspectiva daqueles que trazem consigo suas

²⁵Dentre as alunas participantes da pesquisa, não foi possível identificar quem se pronunciou naquele momento devido à posição em que estava sentada na sala, pois a pesquisadora precisou posicionar a câmera (único objeto disponível para registro) estrategicamente para captar o áudio e vídeo, de modo a focalizar o local em que ocorreram as apresentações de trabalho.

histórias, sobretudo suas crenças passadas de geração para geração? Isso foi posto em xeque pela aluna, não por uma interrogativa, mas como uma afirmação, conforme supracitado. Como desfazer esse discurso? Muito mais que suas próprias palavras, o professor se utilizou do exemplo trazido pelos próprios estudantes para sua construção argumentativa, a qual foi asseverada por um aluno (“o vídeo ali, **com certeza** [...]”). Em vista disso, afirmar que a falta de reação da aluna para a resposta do professor e do colega reflete uma crença desfeita seria ultrapassar os limites das lentes de uma pesquisadora, mas, certamente, essa discussão “acendeu lâmpadas”.

Acenderam-se lâmpadas não só para pensar sobre uma possível transformação de atitude, mas também sobre o papel da escola e da literatura. Em adição a isso, considera-se o caráter solidário da interpretação para a construção do sentido a partir de diferentes visões de mundo (COSSON, 2016), uma vez que ampliar essas percepções de realidade foi o fio condutor de um ciclo que findava, mesmo que as reflexões nunca fossem ter ponto final.

Esta pesquisa não buscou medir o conhecimento docente acerca de teorias sobre o papel da literatura da escola, bem como das leis e diretrizes vigentes. Isso, sob a ótica da pesquisadora, reduziria as possibilidades de novas descobertas nesse ambiente, que poderia ser apenas uma de muitas salas de aula de literatura de escolas estaduais de Ensino Médio. Acompanhar a trajetória desses alunos, com este professor, dialogar, presenciar muito mais questionamentos que conceitos transmitidos, permitiu identificar que os papéis da literatura e da escola são constituídos nas práticas dialógicas que se estabelecem na sala de aula. Esse processo de descoberta do sentido da literatura não poderia ser conduzido de outra forma, se não como todas as práticas observadas: pela mediação do professor. Esse momento de reflexão foi observado, de forma mais pontual, no fechamento da discussão dos trabalhos, em que o professor afirmou:

Então, como recado final que a gente entenda a literatura não como literatura em si, né. A literatura não serve pra isso ((aponta com as duas mãos para um ponto específico no chão)). A literatura serve pra isso ((aponta com as duas mãos para cima, em direções opostas)). Pra gente começar a pensar em outras coisas.

Essa não foi uma informação nova, trazida apenas no discurso do professor. Significou, sobretudo, a conclusão sobre o que permeou momentos de leitura, de escrita, de pesquisa e de discussão, colocando em evidência o fio condutor de todas essas práticas: a literatura. Ressalta-se, por fim, que Fernando, além de contemplar, nas suas aulas, discussões que caminharam nessa direção, de trazer, para os alunos, a possibilidade de expandir suas construções de sentido e posicionamentos, nessa fala, deixou explícito o papel da literatura, o qual foi amplamente

explorado ao longo do presente texto e que corrobora a perspectiva trazida pela BNCC, no sentido de possibilitar “uma ampliação da nossa visão do mundo”, ajudando-nos “não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando”. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 499).

Desse modo, considera-se que os objetivos delineados para a atividade de fechamento, de i) impulsionar os alunos à reflexão crítica a partir das leituras por meio da produção textual; ii) possibilitar-lhes a interação com gêneros textuais de sua preferência; e iii) instigá-los ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas foram alcançados. No decorrer da atividade, foi notável que cada estudante se relacionou de forma diferente com as leituras possibilitadas em aula, mas, de modo geral, os alunos se posicionaram a respeito da temática em questão, apresentando problematizações relacionadas com a atualidade e, em alguns casos, com o próprio contexto. As reflexões apresentadas foram construídas tendo em vista pontos levantados nas discussões ao longo do projeto e por meio da pesquisa e seleção de outros materiais. Os estudantes buscaram gêneros diversos, inclusive digitais, para ilustrar seus posicionamentos e exemplificar as situações de discriminação, principalmente por meio de vídeos e imagens. Ademais, foi perceptível o engajamento em pesquisas a respeito da temática, principalmente no que diz respeito a fatos históricos e foi sobressalente a inclusão de canções e poemas que dialogaram com a discussão. A experiência em manipular uma ferramenta digital para essa finalidade foi inovadora para os alunos, uma vez que relataram não conhecerem a plataforma digital e a possibilidade de criação de cartazes virtuais interativos. Em vista disso, vale destacar que os objetivos da proposta foram constituídos, principalmente, no sentido de fomentar essas práticas, as quais, certamente, precisariam ser aprofundadas para ampliar o conhecimento a respeito do próprio gênero (*e-zine*), da ferramenta, de refletir sobre a realização da pesquisa, seleção de materiais, acerca da essência do texto literário, dentre outras questões que foram abordadas dentro dos limites desta pesquisa.

Apresentadas as discussões acerca dos dados gerados nesta pesquisa, na seção seguinte, fazem-se as últimas considerações para o fechamento deste texto, levantando os aspectos mais pertinentes encontrados nesta investigação, bem como possibilidades para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na formação leitora, a partir da perspectiva construída com base no sistema educacional brasileiro, desperta para a ação do professor frente a políticas desfavoráveis não por incluir no currículo escolar as obras clássicas, mas por priorizar a abordagem de algumas dessas leituras sem considerar as especificidades dos estudantes a que são expostas as obras. A importância do diálogo com essa herança cultural para a maturidade do leitor é inegável (COSSON, 2016), e, como vimos, há alunos que se identificam com essas leituras, mas, para alguns, são um enfado.

Assim, para que esse diálogo de fato se estabeleça, não como conteúdo dado, mas como algo que sirva ao verdadeiro sentido da literatura na escola, de possibilitar o alargamento da visão de mundo, o agir, o pensar de forma crítica frente ao próprio contexto, são necessárias práticas que priorizem o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, compreende-se que as práticas ofertadas devem permitir que eles sejam os autores de suas próprias histórias e sua visão seja construída em uma constante, a partir de estudos que incluam a tomada de consciência sobre esse contexto, seja por meio de análise própria, ou da troca com outras pessoas que o constituem.

Cabe salientar que lacunas entre as exigências trazidas pelos documentos que regulamentam a educação, seja no Brasil ou em outro país, sempre existirão, tendo em vista a necessidade do olhar crítico que se espera do professor para relacionar essas normativas com o seu contexto de atuação. Compreende-se, assim, que é dever docente se apropriar dos documentos, tê-los como base do seu trabalho, mas, antes disso, deve haver sempre a reflexão acerca de quem são os seus alunos, o que e de que forma o ensino fará sentido para eles. A partir disso, é que se constrói a engenhosa ação docente, por meio de arranjos entre o contexto, as teorias, as normativas que, vez ou outra, irão se desencontrar e exigir reconstruções. Como salienta Freire (1996), o professor deve estar em uma permanente reflexão sobre a própria prática, sendo necessário se reinventar para conectar-se a seus alunos, ainda mais em tempos em que eles se veem cercados por atrativos que, muito facilmente, tornam-se mais interessantes que a escola.

Essas reflexões conduziram a proposta de pesquisa, por meio da qual identificaram-se e analisaram-se apreciações de estudantes do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária, evidenciando o papel dos agentes envolvidos para a formação cidadã. Pensar em leitura literária na realidade em que se circunscreve a prática docente hoje, na qual os estudantes estão expostos a novas informações e tecnologias a todo instante, desperta para pensar em seu sentido múltiplo

– dos multiletramentos. Nesse sentido, no discurso dos alunos, destacaram-se projetos como o de Santa Fé, a realização de enquetes e outras práticas aqui mencionadas. Ressalta-se, portanto, que é possível realizar atividades em que os alunos se conectem, sintam-se parte do processo, tenham voz e vez, mesmo em escola pública, em um contexto ainda com muitos desafios, inclusive relacionados ao uso da tecnologia digital.

Partir da percepção dos próprios estudantes para pensar as práticas em sala de aula mostra-se um potencial para identificar as especificidades dos alunos e suas habilidades e para orientar a prática docente a fim de oportunizar o aprendizado efetivo. No que diz respeito às apreciações sobre atividades e leituras, além de atividades colaborativas, como projetos que contemplam o protagonismo, autonomia e as práticas com diferentes linguagens, os alunos mostram sua conexão com outras experiências voltadas ao desenvolvimento individual, expressando suas opiniões. Foram citadas, por exemplo, produções de texto dissertativo-argumentativo e de poemas. Em relação ao hábito e percepções sobre as leituras, alguns estudantes indicaram a falta de tempo como um dos maiores desafios para lerem fora da escola, em vista da jornada de trabalho, e uma forte relação com gêneros digitais, como *podcasts*, que, segundo eles, podem ser explorados enquanto fazem outras atividades. Vale ressaltar, nesse sentido, que reflexões acerca do mundo do trabalho também foram levantadas pelo professor Fernando nas aulas, a partir da leitura literária e da narrativa de fatos do cotidiano. No tocante à literatura, tem-se a preferência tanto por obras mais antigas, como contemporâneas, destacando-se a atualidade das leituras manifestada por meio dos mais diversos temas. Entre as obras citadas, foram mencionados livros filosóficos, espirituais, de guerra, romance, fantasia.... Houve ainda menção aos gêneros como contos, poemas, novelas, romances.

A pesquisa revelou que há jovens que não se engajam nas leituras literárias possibilitadas pela escola, ou o fazem com muito esforço. Por outro lado, esses jovens relacionam-se com uma diversidade de temas e gêneros fora do contexto escolar. A escola, por sua vez, está diante de estudantes imersos no universo digital, onde se relacionam, a todo tempo, com inúmeros tipos de texto e diferentes linguagens por meio de alguns cliques na tela. Em razão disso, pode também valer-se dessas interações para que os alunos se engajem ainda mais.

Nota-se, entretanto, a necessidade de auxiliar os alunos a desenvolverem uma postura crítica diante desses textos, reconhecendo discursos ideológicos e reagindo diante desses discursos. Além disso, também é papel da escola auxiliar no desenvolvimento de múltiplas estratégias para manipularem essas diferentes mídias para uma finalidade social. Nesse sentido, destacou-se a agência de Fernando e da pesquisadora que, por meio das práticas possibilitadas, estimularam o pensamento crítico, as relações da literatura com o contexto dos alunos, agindo

como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao professor, destacou-se, nas falas dos alunos, a importância dessa mediação para que eles conseguissem realizar as leituras solicitadas pela escola, para a valorização de suas produções e para sentirem-se contemplados nos momentos de interação oportunizados nas aulas.

Visto isso, nota-se que conhecer o repertório desses alunos para integrá-los em uma relação dialógica que oportunize o aprendizado ainda é e sempre será um campo a ser explorado, tendo em vista que, novos gêneros, plataformas, novos modos de se comunicar surgem a cada instante. Tanto as palavras de Rojo (2009) como dos próprios estudantes, refletem que muitos não leem o que é recomendado pela escola, mas se identificam com outras práticas de leitura e estas, por sua vez, poderiam ser um ponto de partida para uma formação leitora emancipatória, por meio da qual os estudantes tomam consciência e refletem sobre a própria realidade para poderem agir nos processos sociais. Assim, relacionar os conhecimentos trazidos pelos alunos com leituras e práticas que, muito provavelmente, esses jovens só terão acesso na escola pode ser a chave para que eles se sintam parte do processo, que reconheçam a atualidade no repertório escolar e o potencial transformador da literatura.

Logicamente, muitas lacunas ainda precisam ser vedadas, principalmente quando se diz respeito a escolas públicas estaduais, mas, por meio desta pesquisa, foi perceptível que, muitas iniciativas podem ser tomadas nessa direção e refletem seus efeitos no discurso dos alunos, os quais afirmaram “que uma obra antiga, também pode ser atual”, “que gostam de falar sobre os livros que leem”, “gostam de debater”, “gostam de expor suas opiniões”, “que todos somos dignos de ocupar um lugar na sociedade”... Afirmativas como essas deixam evidente que os jovens da sociedade contemporânea anseiam pelo protagonismo e a escola, diante disso, pode impulsionar ou invisibilizar a imagem dessa juventude. Além de impulsionar ações de transformação social, pode-se problematizar posicionamentos, conduzir críticas, mediar reflexões e “acender lâmpadas”. Precisa-se da luz que ilumina o caminho desses jovens que lidam com as injustiças que ultrapassam os muros da escola, muitas vezes, dentro das próprias casas.

Em adição às ponderações feitas, é possível dizer ainda que, esta investigação, não só encontrou respostas possíveis para os questionamentos realizados, mas, acima de tudo, significou um momento de descoberta de um mundo literário que se encontra dentro de uma sala de aula de colégio público estadual, localizado em um dos bairros urbanos mais populosos e com alto índice de violência, de município situado na Região Metropolitana de Porto Alegre. As análises empreendidas não esgotam suas possibilidades de interpretação. Registra-se como potencial para futuras pesquisas, entre outros aspectos, uma reflexão mais profunda sobre a

ação do professor no contexto de escola pública, evidenciando, por exemplo, a importância de este ser um sujeito interdisciplinar. É notável, no âmbito desta pesquisa, o modo como esse professor se articula e proporciona práticas contemplando as diferentes linguagens e o impacto disso no processo de ensino e aprendizagem. Uma das razões para isso pode ser a influência de sua dupla formação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Mestrado em Artes Cênicas. Outra frente de pesquisa pode ser explorar a percepção dos alunos acerca do conceito de leitura, a fim de ampliá-lo e de impulsionar o (auto)reconhecimento de jovens leitores. Os estudantes em foco, ainda que realizassem leituras de naturezas diversas, fora da escola, pareciam não se reconhecer enquanto sujeitos leitores. Quando questionados, alguns deles inicialmente afirmaram que não liam e, com o auxílio da pesquisadora, identificaram os diversos gêneros com os quais se relacionavam em seu cotidiano.

Na condição de pesquisadora, afirma-se que a sensibilidade para deixar-se inundar pelas novidades favoráveis ou não à pesquisa e vê-las como oportunidades foi fundamental para a realização desse estudo e para a verdadeira compreensão do que é ser pesquisadora, uma pesquisadora docente. Sob essa perspectiva, as palavras de Martin Luther King representam muito bem o percurso dessa pesquisa:

Nós não somos o que gostaríamos de ser.
Nós não somos o que ainda iremos ser.
Mas, graças a Deus,
Não somos mais quem nós éramos.

O pesquisador, ou cientista “[...] põe questões à natureza; mas [...] assim que esta fala, ele deve se calar; deve constatar o que ela responde. Escutá-la até o fim e em todas as situações, submeter-se a suas decisões. (BERNARD, 1999 apud LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 34).

Essas citações tornam-se significativas para refletir sobre o percurso de pesquisa que não se deu da forma como a maioria dos cientistas, talvez, gostaria que fosse: com reflexão, planejamento e exceção de um plano traçado. O movimento de ir e vir foi constante, e “deixar-se surpreender pelos dados”²⁶ e pelas reais necessidades que se revelaram no contexto pesquisado. Foi necessário submeter-se “às decisões impostas pela natureza”, traçar novas rotas e fazer desta uma experiência transformadora. Certamente a autora desta pesquisa não é mais quem era. Não é mais uma professora desacreditada na educação. É uma professora que, muito mais que qualquer desafio, como a falta de estrutura que, muitas vezes, encontra principalmente em escola pública, enxerga aquilo que pode funcionar, aquilo que pode dar certo e que pode

²⁶ Expressão incorporada no discurso de Dorotea Frank Kersch, na qualidade de professora da disciplina de Seminário de Pesquisa, do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos.

servir para proporcionar experiências significativas aos seus alunos e a si mesma. Afinal, o aprendizado não é só do aluno ou só do professor, pois ambos se encontram relacionados em um processo colaborativo.

Esse é o legado deixado não só para a Jéssica, professora de escola pública que tinha tantos questionamentos e inseguranças, mas para todos aqueles que ingressam na carreira docente e ficam perplexos; para todos aqueles que, depois de algum tempo de docência, incorporam o discurso de quem faz parte de um sistema educacional que não funciona. Por fim, vale lembrar que essa é uma docente que vivenciou esses dois momentos e hoje é professora de Língua Portuguesa e Literatura em uma escola de Ensino Médio.

Essas considerações, portanto, não evidenciam algo que se encerra, mas fortalece e fomenta as discussões entre Linguística Aplicada e Literatura, de modo a explicitar a importância dessa interconexão para que seja alcançado o objetivo imbricado em toda e qualquer área voltada para a educação: o de formar cidadãos agentes, protagonistas e autônomos, para uma sociedade de relações mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: Vera Masagão Ribeiro. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- ALMEIDA, Flávio A. O currículo na perspectiva da educação emancipatória. **Psicologia.pt: o portal dos psicólogos.**, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1298.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.
- ALVES, Ruben. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Paulus, 2005.
- BANDEIRA, Manuel. Pneumotórax. In: BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. São Paulo: Global Editora, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/mf6QirL>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BAKHTIN, 2006. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BORGES, Paulo R. S. A pessoalização do pronome a gente sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n 4, p. 163-172, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13802/9143>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: Street, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Disponível em: <http://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42273668.pdf>. Acesso em 18 dez. 2019.
- BASTOS, Liliana C.; SANTOS, William S. **A entrevista na pesquisa qualitativa – perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.
- BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://cutt.ly/3f6QZSa>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL, Lei nº 13.696, de 2018. **Lei Brasileira que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília, DF, jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: Street, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Disponível em: <http://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42273668.pdf>. Acesso em 18 dez. 2019.

CABRAL, Alyna M. F. **O uso argumentativo das aspas e as estratégias persuasivas do distanciamento em gêneros digitais**. Trabalho de conclusão de curso (Letras-Língua Portuguesa) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1530/1/ALYNA%20MARIA%20F%20RAGOSO%20CABRAL%20TCC%20Artigo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. Direito à Literatura. In: Cândido, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, p. 169-191, 2004. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5979861/antonio-candido-o-direito-a-literatura>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CEIA, Carlos. Formalismo russo. In: E-dicionário de termos literários. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/formalismo-russo/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Autêntica, 2008.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan A. Protagonismo estudantil. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DILL, Luis. **Letras finais**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2005.

EQUIPE. In: GOOGLE imagens. Trabalho em equipe: Google, 2020. Disponível em: <https://www.institutodeengenharia.org.br/site/2020/04/08/crie-uma-equipe-de-resposta-as-cries-para-comunicacoes-internas/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FIGUEIREDO, Luciana Maria da Silva. A escola como agência de letramento: uma prática sócio-historicamente situada. In: SOARES, Verônica de Almeida; MOREIRA, Marilda Silva; MAYOR, Ana Lucia de Almeida Soutto (Org.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 23-31. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39242/2/Arte%20e%20Sa%20c3%bade%20-%20A%20escola%20como%20ag%20aancia%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338. Acesso em: 22 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

HEIGHAM, Juanita.; CROKER, Robert A. **Qualitative Research in Applied Linguistics – a practical introduction**. London: Palgrave, 2009.

KASPARI, Tatiane. **Formação do leitor no Ensino Médio: Literatura como experiência estética e cultural**. 2019. Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001d/00001de0.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

KERSCH, Dorotea. F.; MARQUES, Renata. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.06, n. 02, p.343-362, jul./dez.2017. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/1053>. Acesso em: 02 fev. 2020.

KERSCH; Dorotea Frank; SILVA, Michele Otto da. Meu Modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto

escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51.2, p. 389-408, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a07v51n2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n.8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana A. (Orgs.). **Significados e Resignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva Sociocultural sobre a Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMKE, Jay L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2): p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MAGALHÃES, Maria. C. C.; FIDALGO, Suelli S. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, nº 3, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502019000300400&script=sci_arttext. Acesso em: 16 nov. 2019.

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. S. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEZ, Suzana R.; PERIC, Raja B. A. As Exigências Educacionais Para O Mercado De Trabalho No Século XXI. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, v. 1, nº 1, p. 5-22, jul./dez, 2009. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175452.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

MELO, Pr. Fábio de. **Só de ouvidos a quem te ama**. In: Pensador. [2021?]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTAzMjcy/>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MICCOLI, Laura. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MISHLER, Elliot. G. **Research interviewing – context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

OLIVEIRA, Maria. H; SILVA, Marcos. H. A; CARVALHO, Francisco. R. P. Leitura e multimodalidade: trabalhando a construção de sentidos no gênero charge. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 04, n. 01, p. 75-90, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/dthew/AppData/Local/Temp/1297-Texto%20do%20artigo-3626-1-10-20200401-1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

PAIVA, Vera. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Vol. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628/9815>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PEIXOTO, Elza R. B.; PINHO, Maria. J. El carácter transdisciplinar de la creatividad y del alfabetización: perspectivas a la luz del pensamiento complejo. **Revista Electrónica de Investigación Y Docencia** (REID), Espanha, n. 4, p. 37-51, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/4931>. Acesso em: 14 dez. 2019.

PEREIRA, Sara A.; SILVA, Antonio F. G. O Currículo na Perspectiva da Educação Emancipatória Freireana: uma análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, SP. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 18., n.1, p. 185-202, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.18i1.0012>. Acesso em: 14 dez. 2019.

RICHTER, Marcos G. Escolarização, Linguagens e Internet, Hoje. **Linguagens & Cidadania**, v. 3, n. 1, 2001. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/01_01/MarcosLC5.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular: Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

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

ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTANA, Bruna. S., SOUZA, Franciele. D., AGUIAR, Paula. A. Atraer los(las) alumnos(as) por medio de proyectos creativos ecoformadores: una nueva perspectiva para la enseñanza de química. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia**(REID), Espanha, n. 4, p. 95-110, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/4893>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SARAIVA, Juracy A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARAIVA, Juracy. MÜGGE, Ernani. **Literatura na Escola** - Propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Juracy A.; KASPARI, Tatiane. Por que literatura? In: SARAIVA, Juracy A.; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. **TEXTO LITERÁRIO: resposta ao desafio de formação de leitores**. São Leopoldo: Oikos, p. 16-24, 2017.

SILVA, Antonio V. A. “[...] **Será essa prática de leitura e escrita relacionada aos conhecimentos da bíblia? [...]**”: Características e contribuições do letramento religioso na Escola Bíblica Dominical. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STREET, Brian. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, 46 (3-4), p. 335-344, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-017-9411-z.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

PESSOAS CONECTADAS. In: GOOGLE imagens. Network Icon: Google, 2020. Disponível em: <https://pt.depositphotos.com/7167940/stock-illustration-social-network-members-with-text.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979. Disponível em: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Literatura na escola brasileira: histórias, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. n° 54, p. 409-433, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182018000200409. Acesso em: 28 nov. 2019.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (orgs.) **Literatura e Letramento: espaços, suporte e interface – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

ZILLES, Ana M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/dthew/AppData/Local/Temp/2408-Texto%20do%20artigo-8632-1-10-20080103.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Na qualidade de ex-pibidiana nesta escola e atual aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS, orientada pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, quero lhe convidar para fazer parte da pesquisa “PROJETOS INTERDISCIPLINARES para as múltiplas formas de aprendizado em uma sala de aula inclusiva.

Irei acompanhar a sua turma durante parte do segundo e terceiro trimestres, durante aulas em diferentes disciplinas, principalmente literatura. Neste período, conversaremos sobre como são as atividades de leitura na sua escola e também sobre as atividades das quais você mais gosta de participar nas aulas de Literatura. Depois, eu e o professor desta disciplina planejaremos, juntos, o Projeto “Santa Fé”. Você será convidado(a) a participar da realização das atividades do Projeto e, possivelmente, de uma saída de campo.

Este estudo é importante para entender como ocorre nas aulas que fazem parte dos projetos realizados na sua escola, de que forma você participou das práticas, além de verificar a contribuição dessas atividades para o seu aprendizado.

Para confirmar sua participação no projeto e nas demais atividades descritas, é necessário que você assine este documento. Se, em algum momento você se sentir desconfortável ao participar das atividades de pesquisa, ao se expor para o grupo, para as câmeras ou por alguma outra razão, avise-me para que possamos verificar a melhor forma de dar continuidade ao estudo, outra forma de você participar, ou de encerrar a participação, se assim for decidido por você. Sua identidade, as informações da escola e de seus colegas não serão divulgadas. Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins científicos.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo, pelo e-mail jessica.levandovski@yahoo.es, ou telefone (51) 98548-4118, a qualquer momento.

Se concordar com a participação, assine este documento em duas vias: uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade.

Obrigada pela colaboração!

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Jéssica Daiane Levandovski

Thewes Pesquisadora

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Responsável pelo/a aluno/a)**

Na qualidade de ex-pibidiana nesta escola e atual aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS, orientada pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, convido o(a)aluno(a)

_____ para fazer parte da pesquisa
“PROJETOS INTERDISCIPLINARES para as múltiplas formas de aprendizado em uma sala de aula inclusiva

Irei acompanhar a turma 202 durante parte do segundo e terceiro trimestres, durante aulas em diferentes disciplinas, principalmente nas aulas de literatura. Neste período, conversarei com os alunos sobre como são as atividades de leitura na escola e também sobre as atividades das quais eles mais gostam de participar nas aulas de Literatura. Depois, eu e o professor desta disciplina planejaremos, juntos, o Projeto “SantaFé”. A turma será convidada a participar das atividades e, possivelmente, de uma saída de campo.

Este estudo é importante para entender como ocorrem as aulas que fazem parte dos projetos realizados na escola e de que forma os alunos participam dessas práticas para, então, verificar a contribuição dessas atividades para a formação e atuação deles na sociedade.

Para que o(a) aluno(a) possa participar dos projetos e das demais atividades acima descritas, é necessário que você autorize sua participação por meio da assinatura deste documento. Todas essas práticas serão gravadas em áudio e vídeo. Se, em algum momento ele(a) se sentir desconfortável durante essas atividades, peço que me avise para que possamos verificar a melhor forma de dar continuidade à prática, ou de encerrar a participação, se assim for decidido por ele/ou por você. Você está livre para não autorizar a participação do(a) aluno(a), sem que isso lhe prejudique ou prejudique o(a) aluno(a) pelo qual é responsável. Sua identidade, as informações da instituição e dos(as) participantes não serão divulgadas. Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo, pelo e-mail jessica.levandovski@yahoo.es, ou telefone (51) 98548-4118, a qualquer momento.

Se autorizar a participação do(a) aluno(a), assine este documento em duas vias: uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade.

Obrigada pela colaboração!

_____, _____ de _____ de 20____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Jéssica Daiane Levandovski
Thewes Pesquisadora

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, _____, na qualidade de _____, do turno da manhã, do Colégio _____, situado no município de _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada “PROJETOS INTERDISCIPLINARES para as múltiplas formas de aprendizado em uma sala de aula inclusiva”. O estudo será desenvolvido, com o objetivo de refletir sobre as formas de aprendizado de estudantes com necessidades específicas em uma sala de aula inclusiva, pela Mestranda Jéssica Daiane Levandovski Thewes, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da professora Dra. Cátia Azevedo Fronza. A pesquisa englobará as seguintes atividades:

- conversa com professores, supervisora, orientadora e alunos;
- observação de aulas;
- planejamento e aplicação de um projeto interdisciplinar, juntamente com o professor de literatura, em diálogo com professores de outras disciplinas.

O registro dos dados será realizado por meio de notas, áudio e vídeo, com a garantia da preservação das identidades de todos os participantes envolvidos bem como da instituição escolar.

A mestranda declara também que apresentará aos participantes da pesquisa o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assim como, ao término do estudo, disponibilizará o acesso à Dissertação. Além disso, também serão possibilitados, a posteriori, encontros da pesquisadora com profissionais da escola para reflexões a respeito da contribuição da pesquisa para este contexto escolar.

Ciente da natureza da pesquisa e da contribuição que pode trazer ao processo de aprendizagem na perspectiva inclusiva, coloco-me à disposição para o que for necessário, visando ao bom andamento do estudo.

_____, ____ de junho de 2019.

Assinatura do responsável

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Professor de Literatura)**

Eu, Jéssica Daiane Levandovski Thewes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, sob orientação da Profa. Dra. Cátia, de Azevedo Fronza, convido você a participar da pesquisa “PROJETOS INTERDISCIPLINARES para as múltiplas formas de aprendizado em uma sala de aula inclusiva”. A sua participação é fundamental, visto que os resultados do estudo podem contribuir para reflexões acerca do processo de aprendizagem por estudantes com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula inclusiva, bem como para a valorização dos trabalhos desenvolvidos na escola para a formação cidadã. A participação compreende a sua disponibilidade para conversarmos sobre como é trabalhar com esses alunos. Além disso, dada a necessidade de acompanhar os estudantes para conhecer e compreender o seu processo de aprendizado, torna-se necessário observar algumas aulas. Considerando sua experiência e hábito no desenvolvimento de projetos interdisciplinares com estudantes do Ensino Médio, convido-lhe também para sermos parceiros no planejamento e desenvolvimento de uma das suas práticas. Assim, poderemos pensar e refletir juntos sobre a aprendizagem dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Mediante sua aceitação, por intermédio do presente documento, a realização dessas atividades (as conversas, observações, planejamento e desenvolvimento do projeto) será combinada diretamente com você, para horário e data específicos. Após as observações, será necessária a disponibilidade de um momento da aula para a realização de uma roda de conversa com os alunos, a fim de conhecer suas percepções acerca das experiências de aprendizado com a leitura. Se, em algum momento você sentir desconforto durante sua atuação nas atividades de pesquisa, seja para falar sobre o trabalho, sobre o recurso utilizado para registro dos dados, ou outra questão, avise-me, para que possamos verificar a melhor forma de dar continuidade à prática, ou de encerrar sua participação, se assim for seu desejo. Sua identidade, as informações da instituição e dos alunos participantes não serão divulgadas. Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins científicos.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo, pelo e-mail jessica.levandovski@yahoo.es, ou telefone (51) 98548-4118, a qualquer momento.

Se aceitar participar da pesquisa, assine este documento em duas vias: uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade.

Obrigada pela colaboração!

_____, _____ de _____ de 20____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Jéssica Daiane Levandovski
Thewes Pesquisadora

APÊNDICE E – PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCRITA DIRIGIDA AOS ALUNOS

Com base nas reflexões feitas a partir das leituras *O Navio Negreiro*, *Não há vagas*, *A peste da Janice* e *O xadrez das cores*, hoje nós vamos trabalhar na elaboração de um **E-zine**, usando a ferramenta **Glogster**.

Você pode fazer o trabalho em dupla e, juntos, explorarem a criatividade por meio do texto. O E-zine consiste em um fanzine digital. Este é um espaço em que você deverá relacionar diversos gêneros com o tema que estamos estudando por meio das leituras. A proposta é que faça uso dos recursos disponíveis no Glogster para representar o papel do negro ao longo da história, explicitando os espaços que ele ocupou, ocupa e que, no seu entendimento, deve ocupar na sociedade. Para abordar esses três momentos, você poderá fazer uso de imagens, vídeos, poemas e outros gêneros para compor a sua reflexão. Estes podem ser de sua autoria ou fruto das suas pesquisas. Busque um vídeo de, aproximadamente, 5 minutos que se relacione, de alguma forma, com seu trabalho. Ao final, se você concordar, sua produção poderá ser veiculada nos canais de comunicação da escola. Assim, suas reflexões também poderão mobilizar outras pessoas a pensarem sobre essa temática social.



*Para melhor explorar esse recurso e criar o seu *E-zine*, utilize o guia.

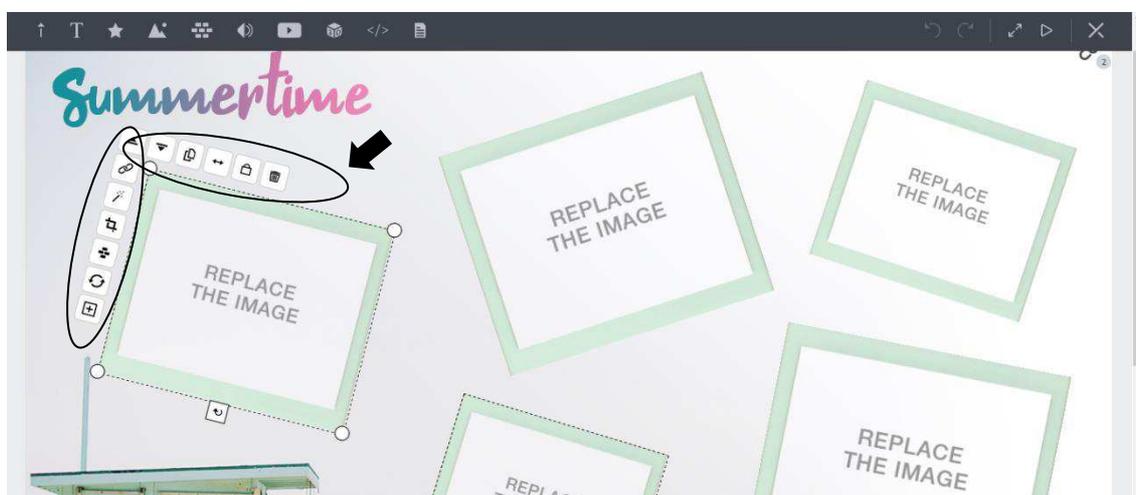
APÊNDICE F – TUTORIAL PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PRÁTICA

GUIA PARA USO DO GLOGSTER

- Acesse: edu.glogster.com
- Clique em LOGIN (no lado direito, em cima, na tela);
- Acesse com sua conta *g-mail* ou *facebook* (caso não tenha nenhuma das duas contas, solicite ajuda)
- Clique no botão verde que está ao centro CREATE NEW GLOG;
- Escolha o tema de sua preferência. Para visualizar todos os temas disponíveis, utilize a barra de rolagem para baixo e também os links de acesso ao lado de cada área temática:

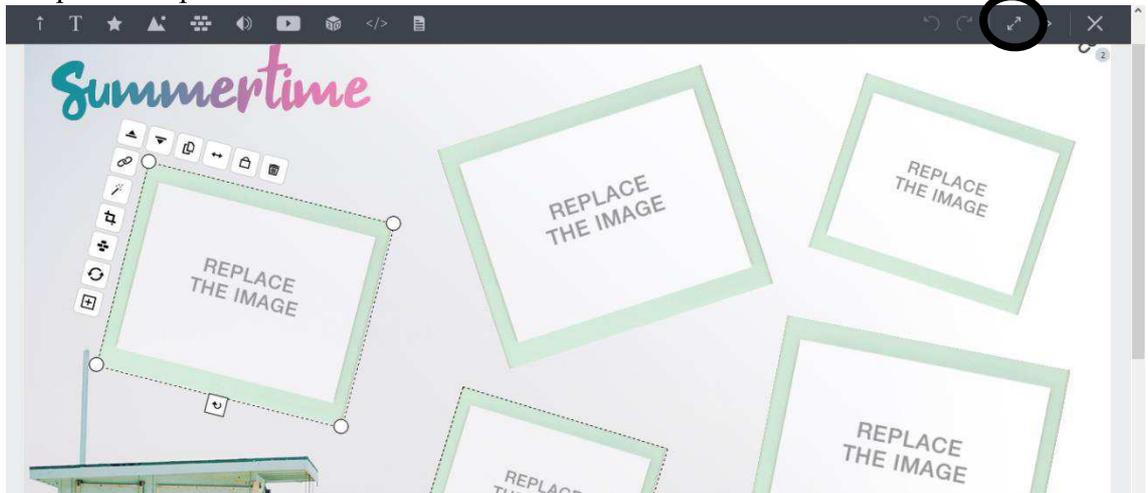


- Você pode modificar completamente o *template* escolhido, fazendo uso dos recursos disponíveis na ferramenta como também buscando imagens, vídeos e outros materiais na internet. (Lembrando que é importante fazer um quadro de referências, caso você opte por recursos da internet.).
- Essas opções estão disponíveis em todas as colagens que compõe o cartaz e também na barra de ferramentas, basta clicar sobre os ícones e explorar as opções:

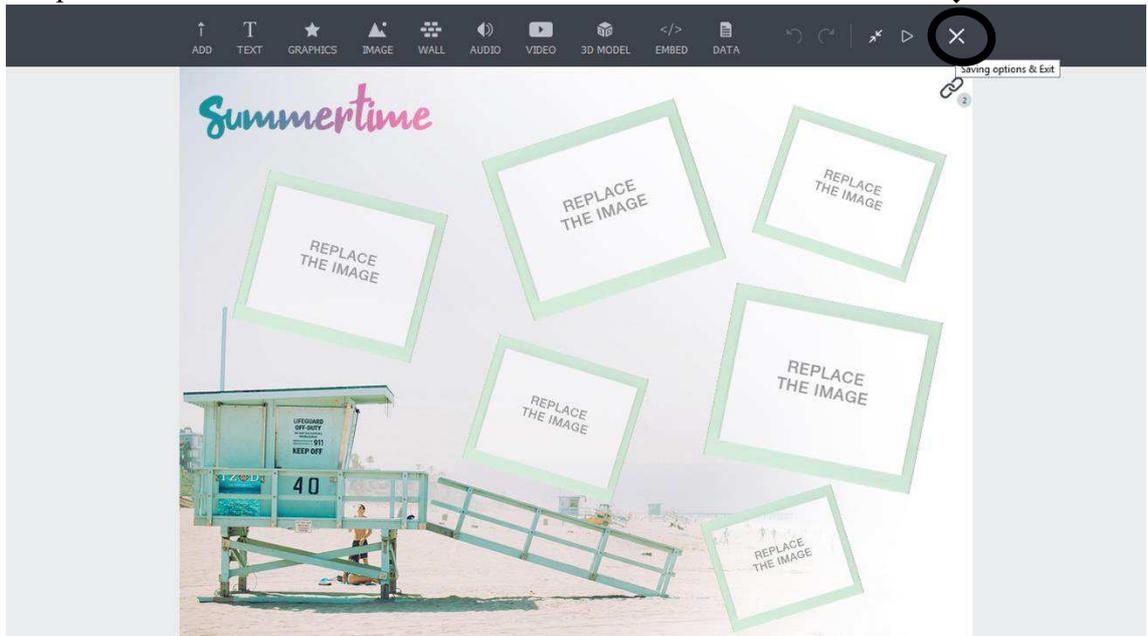


PARA SALVAR:

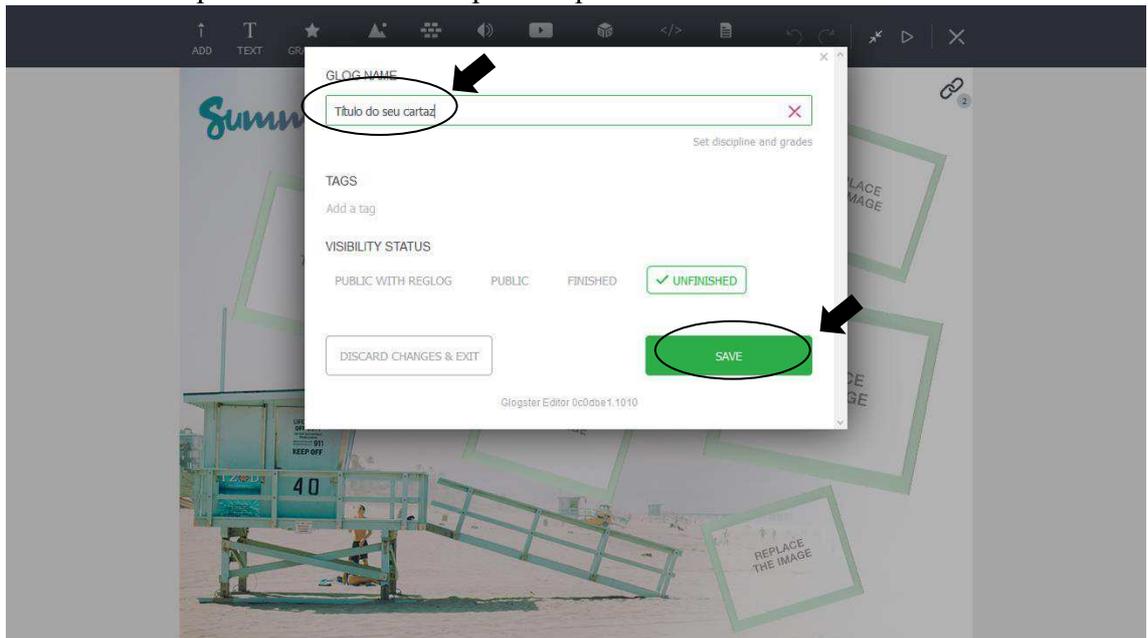
- Clique em expandir:



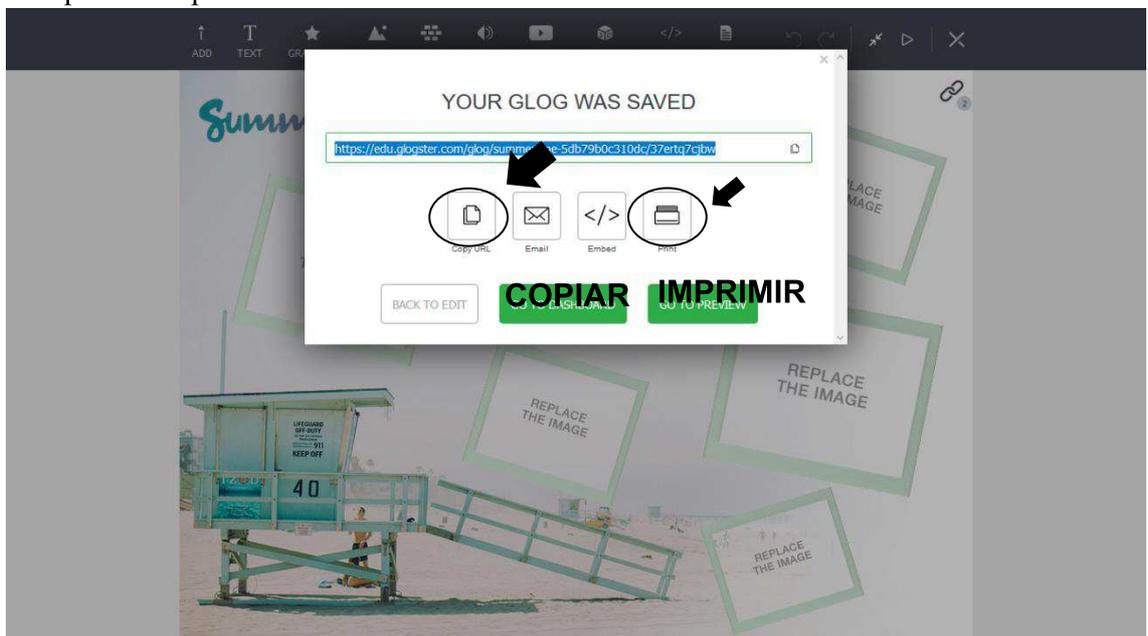
- Clique em fechar:



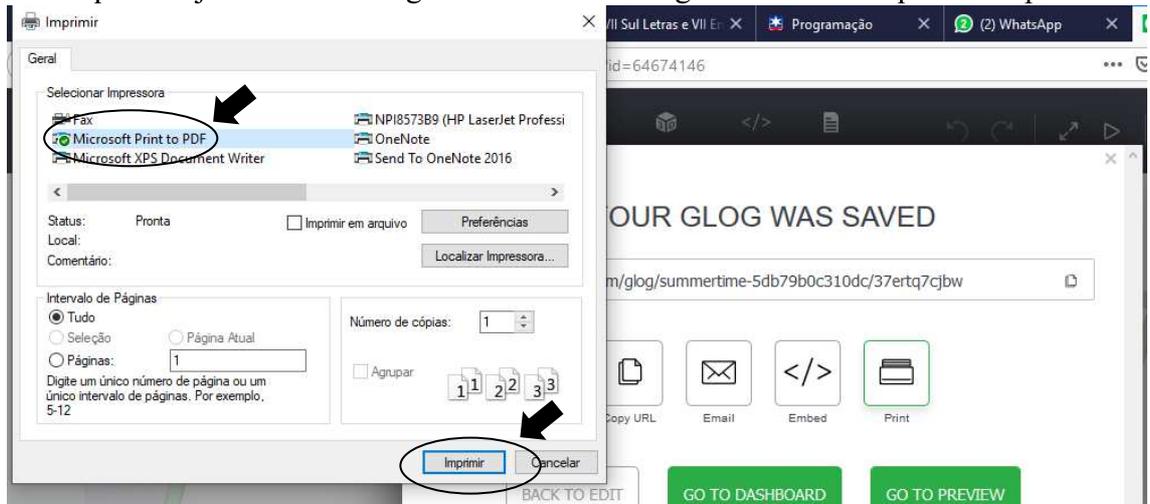
- Crie um título para o seu cartaz e depois clique em salvar:



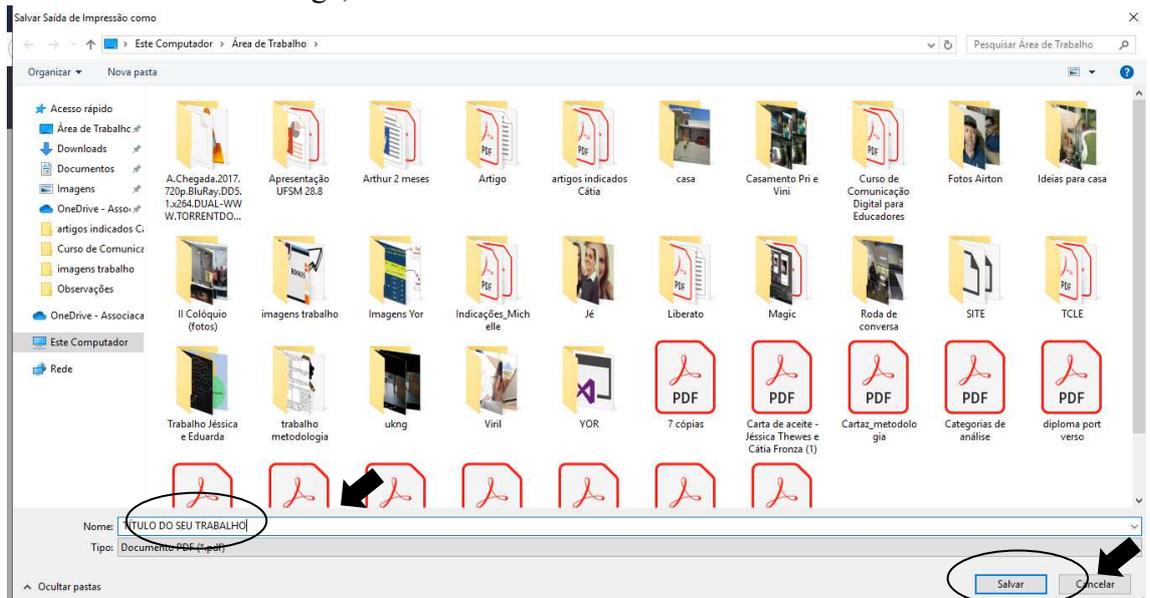
- Copie a URL e envie por e-mail (jessica.levandovski@yahoo.es), basta copiar e colar no corpo do seu e-mail.
- Clique em imprimir:



- Verifique se a janela está configurada conforme a figura abaixo e clique em imprimir:

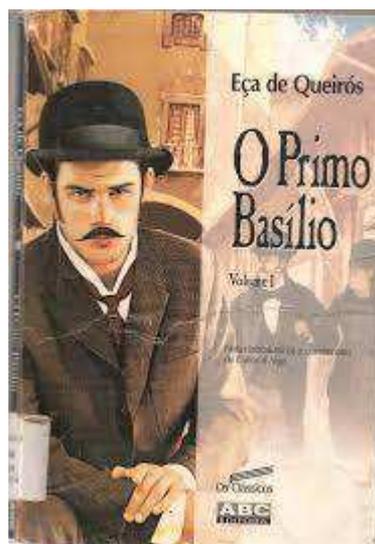


- Escreva o título do seu trabalho, salve na área de trabalho e depois envie para o e-mail acima, junto com a URL. No e-mail, escreva seu nome completo e, caso esteja fazendo com outro colega, acrescente o nome dele.

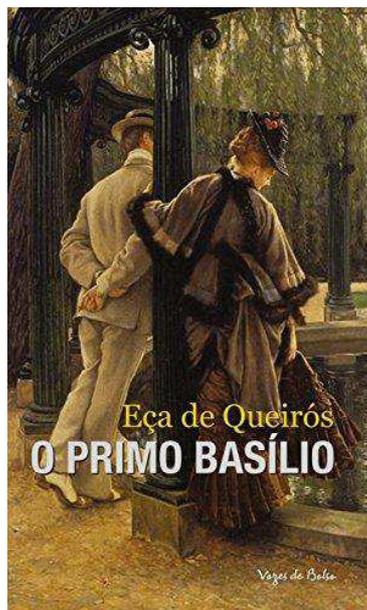


ANEXO A - IMAGENS UTILIZADAS NA RODA DE CONVERSA**O Primo Basílio – Eça de Queirós**

Fonte: <https://bit.ly/3r3T2dR>

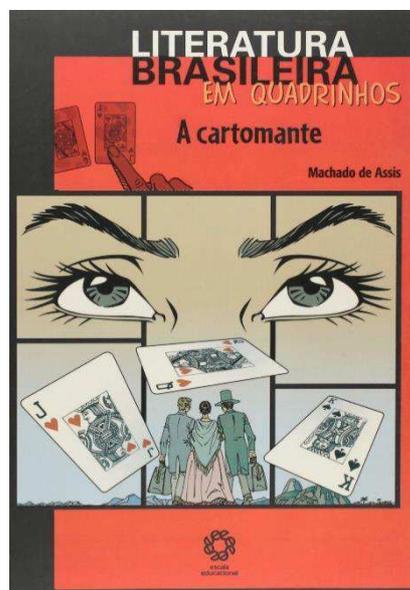


Fonte: <https://bit.ly/3vTbE47>.



Fonte: <https://amzn.to/3tK9a6b>

A Cartomante – Machado de Assis



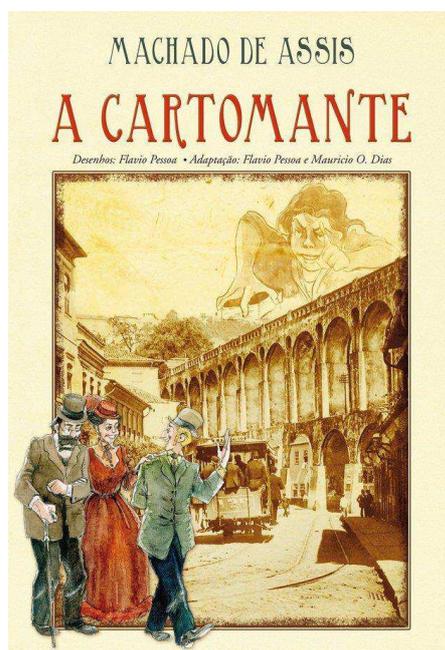
Fonte: <https://amzn.to/3vFYlnv>



Fonte: <https://bit.ly/3tGvzkM>



Fonte: <https://bit.ly/3s6FtM6>



Fonte: <https://bit.ly/3rbYQCK>

ANEXO B – E-ZINE 3

Orgulho negro

A escravidão no Brasil durou 300 anos, de 1550 a 1888. Três séculos de opressão e injustiça que nunca serão apagadas. A violência e a discriminação que os negros sofrem atualmente são o reflexo direto de um país que se constrói por meio da normalização do preconceito e da violência para esse grupo.



Conquistas

Criação do Dia da Consciência Negra (20 de novembro);

A Lei 10.639 / 2013, que inclui a comemoração do Dia da Consciência Negra no calendário escolar;

Lei 12.711 / 2012, que criou como cotas para ingresso em cursos superiores, aos níveis inferiores mais altos nas universidades do país, sejam elas federais, estaduais ou até privadas;

criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2013;

Diversas ações afirmativas de combate à discriminação racial por meio de transformações culturais e políticas de representatividade.



"Cotas são justas, honestas, exigem. E, mais que tudo, urgentes.

Toda menina é uma princesa, mas há poucas princesas negras com vestidos, armários e escolas, neste país imenso.

O assunto demanda todos nós uma posição consistente, uma vez que não apresenta apenas teorias e começa a resolver logo os fatores do cotidiano: faltam quartos e escolas boas para as princesas negras."



Movimento negro

* A Conjuração Baiana de 1798 teve como principal objetivo a proposta de liberação de todos os escravos, continuando com negros na liderança do próprio movimento;

* Revolta de Chibata de 1910, encabeçada pelo marinheiro negro João Cândido. Sua principal conquista foi a revogação da pena de aço aos marinheiros (em sua maioria negra) da Marinha de Guerra do Brasil;

* Nos anos 1970, o movimento ressurgiu, com origem no Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), em 7 de julho de 1978, e resultou na criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, além da criminalização da discriminação racial na Constituição de 1988. Além disso, a Lei Cao, de 1989, a tipificou o racismo Como crime.

75% das vítimas de homicídio no país são negras, maior proporção na última década. O crescimento nos registros de assassinos no Brasil, atinge principalmente uma parcela da população, para quem chega a 43,1 por 100 mil habitantes - para não negros, com taxa de 16.

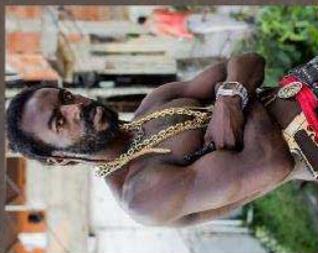
ANEXO C – E-ZINE 4

Emprego de Negro

Mesmo que a escravidão tenha acabado há mais 130 anos, as cicatrizes dos pensamentos europeus continuam até hoje. Os negros sofrem forte negligência em vários aspectos desde a infância pelo simples fato de terem uma pele mais escura. Essa negligência atinge diretamente na hora de arrumar um emprego.

Grande parte dos negros, principalmente de pele retinta, nascem em áreas mais pobres limitando o acesso a educação, assim não podendo agir em cargos mais elevados e atuando em empregos como faxineiros e empregados. Quando entram no entretenimento, a maioria dos cantores são rappers, até fazem sucesso, mas é difícil ver cantores negros cantando outros estilos, e rap é considerado "música de negro" como se não pudessem fazer outra coisa.

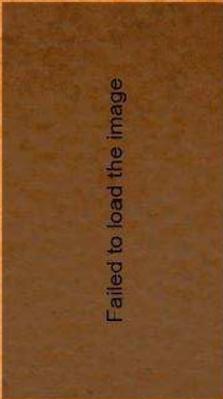
A representatividade também não é boa. Nos livros, um em cada dez livros com protagonista homem é negro e nas novelas e filmes, nem se fala. Os bandidos e faxineiras são sempre negros, os homens são mostrados como drogados e agressivos enquanto as mulheres são hipersexualizadas.



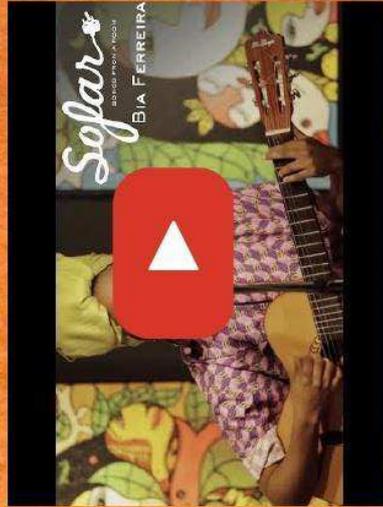
ANEXO D – E-ZINE 5

Conciência Negra

A escravidão no Brasil durou 300 anos, de 1550 até 1888. Três séculos de opressão e justiça que nunca serão apagados.



Me gritaram negra
 Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra!
 "Por acaso sou negra?" – me disse
 SIM!
 "Que coisa é ser negra?"
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que
 aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E sabiam: F. T.



"A violência e a discriminação que os negros sofrem atualmente são o reflexo direto de um país que se construiu por meio da normalização do preconceito e da violência para com esse grupo."



Conciência Negra

O negro também precisa
 Ser privilegiado
 Chega de arrogância
 Branco tenha cuidado
 Com o preconceito em alta
 Pois quem muito se exalta
 É sempre humilhado

Preto, branco e mulato
 Vamos nos unir
 O preconceito é horrível
 E não é para existir
 Já que todos somos irmãos
 Essa grande nação
 Espalhada por aí."

ANEXO E- E-ZINE 6

