



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÍLIAM MARIA SAMPAIO SANTANA PIMENTEL

**TECENDO LEITURAS NO ENSINO MÉDIO: OLHARES
DOCENTES SOBRE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Feira de Santana
2023

LÍLIAM MARIA SAMPAIO SANTANA PIMENTEL

**TECENDO LEITURAS NO ENSINO MÉDIO: OLHARES
DOCENTES SOBRE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana,
para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Brêda
Mascarenhas Lima

Feira de Santana
2023

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Pimentel, Lílíam Maria Sampaio Santana

P699t Tecendo leituras no Ensino Médio : olhares docentes sobre concepções, práticas e formação de leitores / Lílíam Maria Sampaio Santana Pimentel – 2023.

169f.

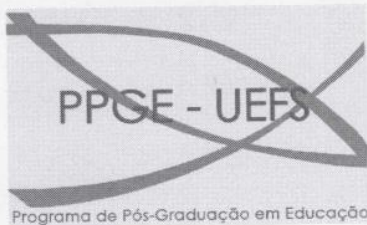
Orientadora: Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Formação do leitor. 2. Ensino Médio. 3. Leitura literária. 4. Práticas de Leitura. I. Lima, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 028

Rejane Maria Rosa Ribeiro CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍLIAM MARIA SAMPAIO SANTANA PIMENTEL

“TECENDO LEITURAS NO ENSINO MÉDIO: OLHARES DOCENTES SOBRE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículos, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 17 de março de 2023

Rita de Cássia Brêda M. Lima

Prof/a. Dr/a. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima
Orientador/a – UEFS

Vanessa C. Giroto Nery

Vanessa Cristina Giroto
Primeiro/a Examinador/a – UFAL

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Prof/a. Dr/a. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Dr^o Kelleia da R. Besnosik

Prof/a. Dr/a. Maria Helena da Rocha Besnosik
Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: *APROVADO*

Dedico aos meus.

Eles três, que se fazem sempre presentes, ainda que longe: na eternidade, em outro estado/país, em outras casas...

E elas, as mulheres da minha vida, ascendentes e descendentes, sempre ficam, tão presentes e tão pontuais.

À *minha casa das sete mulheres.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato que se aprende com as situações mais simples. E com as mais grandiosas também. Nesse momento de tamanha realização, faltam-me palavras para agradecer a todos que fizeram parte desta caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, minha força motriz, a quem recorri – e recorro – em todos os momentos de angústia, de agradecimento e tomada de decisões. Tenho a certeza de que sem Ele nada disso seria possível.

Dentro do mesmo sentimento genuíno de gratidão, está a minha família, esse lugar físico e concreto, de conforto onde encontro verdades e afagos, palavras verdadeiras e fortes, tardes de cafés e mensagens de encorajamento, testemunhos de sorrisos e vitórias, assim como nos dias não tão bons, o carinho vem certo. Muito obrigada aos meus pais, Dona Litinha e Seu Zeca (*in memoriam*); às minhas irmãs, Lília e Lélia; ao meu marido, Amaury; às minhas filhas, Júlia e Alice; aos meus sobrinhos, Guilherme e Helena; e ao meu cunhado, Nando.

Vocês não têm noção do lugar que ocupam na minha vida! Aliás, têm sim!

Agradeço aos meus amigos, a família que escolhi. Ter vocês perto de mim é vital, para as mais diversas situações: distrair, desabafar, trazer-me para o foco, ouvir-me, fazer-me ouvir... Adriana, Ady, Ana Lúcia, Camilla, Carlene, Cristina, Coloma, Jozelia, Lucivange, Marta, minha Miss Mary, Neila, Rosimari, Sandra, Sanei, Shirlei, Rafael, Lay, Mariana, Ana... Vocês proporcionaram momentos de leveza e coragem!

Mais que minha orientadora, Professora Rita Brêda, que me acolheu de uma forma tão carinhosa e que não imaginava caber nesta formação. Uma mulher admirável que, muitas vezes, deixou de lado seus raros momentos de descanso para me ajudar e me orientar.

Aos colegas da turma “do ano da pandemia”, aprendemos juntos a realizar várias tarefas que antes não eram comuns, como projetar telas, escrever colaborativamente e *on-line*, criar salas... Um carinho em especial à minha amada “Linha 2”, composta por pessoas ímpares, as amigas e companheiras: Camila, Conça, Edna, Geruza, Larissa, May, e, principal e especialmente, Aline e Fernanda e Thissi.

Fizemos nosso curso todo em um ambiente virtual e, ainda assim, conseguimos sentir o calor nos encontros pela tela, graças aos nossos professores empenhados em trazer e fazer o conhecimento se concretizar. Muito obrigada a esses doutores espetaculares do PPGE: Flávia Santana, Jaqueline Grilo, Evódio Maurício e Wellington Silva.

Falar do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães é acessar um lugar especial em meus sentimentos, foi lá onde me fiz e me faço professora, onde aprendo a cada dia com

amigos, colegas e funcionários, o lugar que foi meu *locus* da pesquisa. Professor Edvan Pedreira, gestor da instituição, muito obrigada! Meus colegas e companheiros da Área de Linguagens, especialmente os professores de Língua Portuguesa, sem vocês eu não conseguiria! Cada resposta às entrevistas e aos questionários foi uma verdadeira formação, pois essa escuta é além da pesquisa.

Um agradecimento (mais que) especial à professora Ana Verena Amorim, gestora do Colégio Estadual Paulo VI, minha outra casa, e ao colega Joedson Fonseca, como vocês foram singulares no meu momento final! Muito obrigada!

Agradeço também às discussões e momentos de aprendizagem que acontecem nos encontros do Núcleo de Leitura de Múltiplos Meios e com grupo das escolas municipais Regina Vital e Judith Alencar, estar com vocês é certeza de investir no processo de mobilização de leitores e sentir na prática o quanto essa ação é profícua.

Estendo os meus agradecimentos às professoras doutoras Vanessa Giroto, Fabíola Vilas Boas e Maria Helena Besnosik, que estiveram à disposição da minha banca com profissionalismo, gentileza e simpatia, ajudando tanto na caminhada quanto nesta conquista.

E não tem como não falar naqueles que me impulsionam a querer mais. O resultado que visio – ao fazer reflexões, questionamentos e buscas – está relacionado aos estudantes, o meu desejo de evoluir é fincado no que essa (r)evolução resultará para eles. E sou muito grata por ter esse sentimento despertado em mim desde cedo e, principalmente, por ele continuar pulsante.

Obrigada a todos! Cada um de vocês carrega um pouco desta conquista!

“O sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só.
Um sonho que se sonha junto
É realidade.”¹

¹ PRELÚDIO. Intérprete: Raul Seixas. Compositores: Raul Seixas. In: **Gita** (*Bonus Tracks*). Intérprete: Raul Seixas. São Paulo: Philips Records, 1974. 1 LP, faixa 4 (1min 12s).

RESUMO

A pesquisa intitulada “Tecendo Leituras no Ensino Médio: Olhares Docentes sobre Concepções, Práticas e Formação de Leitores” buscou investigar de que forma os docentes da disciplina de Língua Portuguesa, atuantes no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Feira de Santana, aceitam e compreendem a formação leitora fora do ambiente escolar. Desse modo, o estudo se interessa pelas compreensões dos docentes sobre a inserção das perspectivas leitoras do cotidiano, de forma que não interfira no cronograma já preestabelecido para o ano letivo. Faz parte dos objetivos específicos deste estudo identificar as concepções de leitura e de leitor a partir das experiências narrativas com os colaboradores; discutir as práticas de leitura e os possíveis motivadores de leitura dos estudantes; problematizar os desafios e as possibilidades das ações pedagógicas no que se refere ao processo de formação do leitor crítico e autônomo do Ensino Médio. A pesquisa é de abordagem qualitativa e possui dois momentos metodológicos. O primeiro é teórico, de revisão bibliográfica, e se ancora em autores que analisam criticamente diferentes acepções da leitura: Cosson (2020), Maria (2013), Petit (2009, 2010), Freire (2011); a mediação da leitura, com Petit (2009) e Cosson (2020); os suportes de leitura, com Abreu (2001; 2004) e Chartier (1999); e as acepções de literatura, com Cândido (2004) e Todorov (2010). A segunda parte possui caráter investigativo, com aplicação de questionário para traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa, e a realização de entrevista semiestruturada com professores da Área de Linguagem que atuam no componente curricular de Língua Portuguesa para a produção de dados. Considerando o momento pandêmico, o processo de interlocução com os colaboradores da pesquisa se deu na modalidade virtual, a partir dos aplicativos presentes na Plataforma *Google*, sendo eles o *Google* Formulário e o *Google Meet*. O campo de investigação é o Colégio Modelo Luís Eduardo. A pesquisa revelou que a maioria dos professores apresentou o movimento de conscientização e mudança – no que se refere à leitura e a prática de sala de aula fundamentada no uso de livros canônicos – apesar de ainda não valorizarem as escolhas de leitura que os estudantes trazem de fora da escola, o que pode dificultar o não reconhecimento de outras possibilidades de prática de leitura nesta etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Médio formação do leitor; leitura literária, práticas de leitura.

ABSTRACT

The research entitled "Weaving Readings in High School: Teachers' Views on Conceptions, Practices and Readers' Training" investigates how the teachers of Portuguese Language, working at Modelo Luís Eduardo Magalhães High School, in Feira de Santana, accept and comprehend the training of reading outside the school environment. And how this practice in classrooms allows the insertion of everyday reading perspectives, in a way that it does not interfere with the schedule previously established for the school year curriculum. The coexistence with the intergeneration enables dialogues that emphasize differences between habits, languages and choices, which may constitute conflicts, thus this research aims to analyze the way and intensity that the Portuguese Language teacher in High School commits, welcoming and consenting, the consolidated reading that this student already brings. Part of the objectives of this study is to identify the conceptions of reading and reader from the narrative experiences with the collaborators; discuss the reading practices and the possible reading motivators of the students; problematize the challenges and the possibilities of the pedagogical actions regarding the formation process of the critical and autonomous reader in High School. This research, which has a qualitative approach has two methodological moments, the first is theoretical, of literature review, which is anchored in authors who critically analyze different meanings of reading: Cosson (2020), Maria (2013), Petit (2009, 2010), Freire (2011); the mediation of reading, with Petit (2009) and Cosson (2020); Reading from the Printed Word to the Digital Text , with Abreu (2001 and 2004) and Chartier (1999); and the meanings of literature, with Cândido (2004) and Todorov (2010). The second part has an investigative character, with the application of a questionnaire to outline the profile of the research collaborators, and the conducting of semi-structured interviews with teachers of the language area who work in the curricular component of Portuguese Language to collect data to be investigated. Considering the pandemic time, the process of dialogue with the research collaborators took place in virtual mode, from the applications present on *Google Platform*, which are the *Google Form* and *Google Meet* and have Modelo Luís Eduardo High School as field of investigation. This study aims that the school, represented by the figure of the teacher, awakens the acceptance of different readings and supports and that it can promote greater reach of reading among high school students, because it is necessary that there is a consistent reading awareness so that the practices throughout the life of these students are valued. The research reveals that the majority of teachers presented the movement of awareness and change, with regard to reading and classroom practice based on the use of canonical books. Although they still do not appreciate the students' reading choices, bringing from outside the school, which makes it difficult not to recognize other possibilities of reading practice in this stage of Basic Education.

Keywords: High School; literary reading; reader training; reading practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBS	Contribuição Social sobre Operações com Bens e Serviços
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CENEB	Centro Noturno de Educação da Bahia
CMLEM	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Comissões Permanentes de Avaliação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGB	Formação Geral Básica
GECDiP	Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico
IAT	Instituto Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITF	Itinerário Formativo
NTE 03	Núcleo de Tecnologia Educacional de Feira de Santana
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
.pdf	<i>Portable Document Format</i>
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PIS	Programa de Integração Social
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PST	Prestação de Serviços Temporários
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo

RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEC-Ba	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SIGEduc	Sistema Integrado de Gestão da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. NAS SENDAS DA MINHA MEMÓRIA	14
1.1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS	17
1.2 TRAÇANDO ROTAS: PERCURSO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL	20
1.3 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO	23
1.4 CONTÍNUA FORMAÇÃO	30
2 TECENDO AS MANHÃS	36
2.1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE LÍNGUA E LITERATURA E SEU ENSINO	37
2.2 A PRÁTICA LEITORA: POSSIBILIDADE DE NOVOS RUMOS	43
2.3 DELINEANDO A PESQUISA... O PRINCÍPIO DO DESPERTAR	45
2.4 REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGOS COM A TEMÁTICA	50
3 DO IMPRESSO AO VIRTUAL: REVISITANDO A HISTÓRIA DA LEITURA	56
3.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR	62
3.2 LITERATURA E ENSINO: OS DESAFIOS DE FORMAR LEITORES	68
3.3 O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	72
4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO CAMINHOS	82
4.1 ENTENDENDO A PESQUISA QUALITATIVA	84
4.2 ENSAIO ETNOGRÁFICO	86
4.3 SOBRE OS DISPOSITIVOS E OS COLABORADORES	88
4.4 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	94
5 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO	101
5.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR – NOSSOS OLHOS (NÃO) SE GASTAM NO DIA A DIA	104
5.2 A LITERATURA EM SALA DE AULA – O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS	122
5.3 O DESAFIO DE ENSINAR LITERATURA – ME VEJO NO QUE VEJO	138
6 POSSÍVEIS LEITURAS – MAS, FICAM AS INDAGAÇÕES	147
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	162
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	167

1 NAS SENDAS DA MINHA MEMÓRIA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

FREIRE, Paulo (1997)

Esta escrita percorre em minha memória quais caminhos me trouxeram até aqui, busquei reviver, em percursos temporais, as situações formativas que me tornaram ser a pessoa que sou. Aqui, inicialmente, escrevo uma espécie de memorial² que resgata como me tornei aluna, professora, leitora, não necessariamente nessa ordem. A leitura faz parte de minha vida, assim como Paulo Freire (2011) fala sobre como a leitura o acompanhou no quintal de sua casa no Recife e sobre como aquelas árvores foram cúmplices de seu processo de leitura de mundo. Para muitos de nós, essa é a primeira leitura que fazemos na nossa vida. Antes de ler a palavra, lemos o mundo ao nosso redor e constituímos a nossa “palavramundo”. Eu também tive meus primeiros passos leitores assim, lendo o meu mundo particular, depois o mundo que foi aos poucos apresentado a mim pela visão da família e da escola, e, logo depois, a leitura que faço dos meus estudantes, as suas releituras e a releitura de mim mesma, refletindo (por) todo esse processo.

Analisando o meu movimento, permito-me fazer a seguinte observação: ser professora oportunizou-me saber de detalhes que os estudantes secundaristas não imaginam, no que diz respeito a como um professor³ analisa as situações que estão presentes na sala de aula, pois não se trata apenas de conteúdo; estar como professora do Ensino Médio me deu a amplitude do olhar para a vida e particularidades do estudante, procurando formas de auxiliá-lo no seu crescimento ou enfatizar os seus pontos fortes.

Ao pousar a memória em tempos passados, procurando exatamente refazer os percursos que me transformaram em quem sou atualmente, é comum receber agradáveis surpresas das quais não lembrava. Esse olhar para um tempo passado, às vezes pode ser um ato mecânico, outras vezes corajoso; pois se percebe no traçado da vida algumas situações que são praticamente independentes e, quando se vê, a vida se delineou de uma forma assustadoramente generosa, mesmo com altos e baixos.

² Tratando-se de recordações do que vivi e de ser parte de mim, peço licença para utilizar a escrita em primeira pessoa em grande parte deste texto.

³ Por uma questão meramente estilística, utilizaremos o vocábulo “professor” para nos referirmos aos docentes de forma geral, o que inclui, portanto, todas as professoras e todos os professores.

Percorrendo novamente esse caminho, consigo entender a pessoa que fui, estou sendo e a que posso vir a ser. O meu olhar atento à minha trajetória mostra também a origem de minhas referências, além de me fazer enxergar aquilo que permanece, o que está sendo aprimorado e permanecerá, assim como o que passou e ficou para trás. Mesmo tendo consciência de que o meu percurso escolar foi marcado tanto pela escola pública quanto pela escola particular, consigo perceber que minha essência está mais voltada para o ensino público, no qual me sinto acolhida enquanto professora, porque assim me senti enquanto aluna.

E foi nesse ambiente que aprendi a me ver enquanto pessoa e cidadã concretizando os meus valores basilares, aprendendo a ouvir, a sentir, a refletir e a associar essas vivências com empatia. Ainda não sabia o que seria ser empática, mas desde criança tive esse ensinamento de me colocar no lugar do outro e de tentar entender os outros pontos de vista, fui me tornando uma pessoa que muito mais ouve que fala, sempre observadora, e, assim, ponderar antes de julgar se tornou uma das minhas características e – depois de adulta – percebi como essa é uma qualidade para a docência.

Na universidade, enquanto aluna, fui aprendendo a importância da construção de saberes e a sua reflexão e – já enquanto professora na rede pública – vi como as nossas experiências e o cotidiano são também construídos com nossos estudantes e como eles se sentem influenciados e incluídos no processo. E eles também nos constroem.

Ainda envolta em minhas memórias, lembro-me de como era a escola, e hoje vejo como a minha percepção desse ambiente interferiu no meu comportamento na época, o que, hoje, faz-me analisar e rever a minha postura de professora para não desestimular ou influenciar negativamente o meu estudante, assim como fui em algumas situações. Interessante também meu movimento de percepção a respeito daquele professor da década de 90 – época em que fui aluna – com um ensino mais instrumental, sem uma percepção da escola como espaço de transformação, um professor que não instigava seu estudante a pensar e se ver, sentir-se como sujeito atuante.

Consigo perceber, buscando ter um olhar cada vez mais crítico, que essa postura de professores em minha trajetória dos Ensinos Médio e Fundamental me mostrou o perfil de professor que eu não queria ter e posso dizer que essa percepção aconteceu muito suavemente, a partir de minhas vivências e observações. Então, afirmo que eu, enquanto professora, entendo que o estudante deve ser, sim, percebido como peça-chave da minha prática, pois

espero que ele seja impactado com a nossa experiência, com o meu olhar cuidadoso, quero fazê-lo pensar e acreditar que ele é capaz de promover mudanças para si e para seu entorno.

Para mim, sempre foi importante trazer para o cenário o que o estudante já traz em si, seus valores, individualidade e conhecimentos, não que eu fizesse uma proposta ajustada a cada um, pois é necessário seguir o Plano Pedagógico, mas seguia procurando criar uma relação mais próxima com eles, pois sempre acreditei que na sala de aula, o processo de aprendizagem também inclui emoções, características e singularidades de quem está aprendendo.

Mas, a realidade nem sempre é ou foi essa. Quando volto às minhas memórias, percebo que não era assim, pois não via uma unidade ou preocupação com o que destoava do que eu, apenas uma garota, já pensava de como um indivíduo deveria ser acolhido no ambiente escolar, na sala de aula, no espaço escolar coletivo, nas ações dos outros estudantes. A escola onde estudei traz um reflexo de como era o cenário da educação na década de 80/90, um ensino tradicional com clara hierarquia na comunidade escolar, na qual, os estudantes seguem, passivamente, o que o professor fala e ensina. É no professor que está centrado todo o conhecimento, as avaliações medem o que a turma absorveu do conteúdo durante o período, com uma tendência a não considerar as diferenças de aprendizagem de cada aluno.

Nós não tínhamos um lugar disponível para estudos, atividades e pesquisas, a leitura era fragmentada e acontecia em poucas aulas de Língua Portuguesa, alguns professores faziam ditado de apontamentos, questionários para serem decorados e nas avaliações eram as mesmas perguntas, exatamente igual.

Estava aprendendo a viver e, hoje, percebo como a escola é o cenário propício para formar cidadãos, seres críticos e dotados de conhecimento e era o ambiente que me proporcionaria estudar e ter um futuro melhor. Naquele momento de juventude não percebia que pequenas atitudes, como sentir falta de atividades com leituras de livros literários, despertariam em mim reflexões de como essa ausência de leitura traria impactos futuros.

Quando se observa os mesmos cenários, como o ambiente escolar, nos damos conta de quão político e questionador ele pode ser. Enquanto estudante e enquanto professora, digo como as situações têm as mais diversas interpretações, percebo como as ausências também têm significados e que, naquele momento, eram pouco questionadas, até por imaturidade. Eu não sabia analisar que esses espaços vazios poderiam me trazer as lacunas que percebo hoje, pois eles eram preenchidos por alegrias temporárias, por exemplo, quando um professor

faltava comemorávamos, sem nos darmos conta do deixaríamos de ter, pois ser estudante é ver o ambiente escolar como lugar de socialização, prazeres e diversão.

E assim, com esses atravessamentos, passo para o próximo momento importante de minha vida, esse que me abriu olhos, portas e, como traz a epígrafe deste capítulo, percebi como as possibilidades foram encaminhadas para a minha própria produção e construção.

1.1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS

Falar sobre a minha formação acadêmica, leva-me ao final da década de 90 e à virada do milênio, um momento em que se pronunciavam mudanças de ordem social, econômica, tecnológica e, se nos esforçarmos, lembraremos que anunciaram que o mundo ia se acabar e que o *bug* dos números pararia cidades e derrubaria aviões. Nada disso aconteceu, e justamente nesse período, sendo estudante de Letras Vernáculas, na Universidade Estadual de Feira de Santana⁴, posso afirmar que em mim, sim, estava acontecendo uma revolução, pois o curso estava propiciando um novo olhar para a Língua Portuguesa, assim, novas concepções de língua, texto e literatura, estavam sendo apresentadas e vou percebendo as conexões que podem ser feitas entre eles e que a língua não possuía uma estrutura engessada, configuradas nas formas fixas que a gramática tradicional traz em complicados de regras e exceções.

Conheci uma língua que estava associada ao texto, ao seu poder da comunicação e interação, à dinâmica, às macroestruturas textuais e às possibilidades que a língua em si nos oferece e foi nessa oportunidade de flexibilidade do texto que houve o despertar do desejo de aprofundar o conhecimento sobre texto e, conseqüentemente, texto literário. Posso dizer que foi esse interesse que me possibilitou, posteriormente, o encontro com o objeto desta pesquisa.

A escolha do meu curso superior se deu por influência de uma prima que já cursava Letras Vernáculas na UEFS e sua narrativa trazia fatores relevantes para o curso e a

⁴ Implantada em Feira de Santana, em 1968, como Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana, com enfoque maior para a formação de professores, em 1970, cria-se da Fundação Universidade de Feira de Santana e em 1976, a Universidade Estadual de Feira de Santana é instalada solenemente. Mais detalhes sobre a história e o processo de implantação da UEFS, ver SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13027/1/Ana%20Maria%20Fontes%20dos%20Santos.tese.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

instituição, eu me senti envolvida. Ingressei no mesmo curso e, inicialmente, não foi para mim tão atrativo como ela já tinha relatado. Somente a partir do terceiro semestre, com as disciplinas do Departamento de Educação, foi que eu comecei a entender como seria a dinâmica de uma licenciatura.

Em minha turma, alguns colegas já eram professores e falavam sobre suas experiências de sala de aula, ali já começava, sem perceber, a minha formação. Confesso que foi um pouco inesperado saber que esses colegas, jovens como eu, já estudavam e trabalhavam, como bem descreve Gatti et al (2019) a respeito do perfil dos estudantes que procuram os cursos de Pedagogia e Licenciatura, que é, majoritariamente, a classe de trabalhadores. Constatou-se que a renda familiar de 61,2% do perfil dos licenciados é de até três salários-mínimos⁵, e “pouco mais de ¼ de todos os concluintes das licenciaturas provêm de lares muito pobres, com apenas 1,5 salário de renda total familiar.” (GATTI et al, 2019, p. 168), esses dados ratificam a conformação das turmas de licenciaturas na atualidade.

Nesse cenário, hoje percebo que é muito comum ter entre os estudantes de licenciatura, colegas que trabalham e estudam. Desde aquela época, em conversas com a turma, já percebia como eu não vivia aquela situação e me diferenciava um pouco daquela realidade, pois saí direto do Ensino Médio para o curso de licenciatura fazendo a minha formação inicial, enquanto alguns deles chegaram à licenciatura por uma busca de qualificação, pois já estavam inseridos no mercado de trabalho, tinham experiências e me ensinaram muito com as suas conversas, vivências, relatos do exercício da docência e como aplicavam com seus estudantes na rede básica aquele conteúdo que estava sendo estudado na universidade, posso dizer que, aos poucos, fui aprendendo e refletindo sobre o fazer em sala de aula. Quando comecei a estagiar, consegui fazer associações e relacionar o que aprendia na universidade, o que aprendia com meus colegas, o que aprendia nas minhas observações e aplicar na sala de estágio. Não posso negar que viver a prática proporciona aprender com os estudantes, em sala de aula tive a oportunidade de fazer novas observações e, conseqüentemente, aprendi com eles.

Eu também entendi que enquanto eu admirava a postura dos professores, percebia os objetivos e os resultados das aulas, sentia a entrega, havia também a formação de Líliam professora, e como eu ouvia com atenção... Mas só tenho essa consciência no momento em que revisito a minha trajetória. Aprendi muito nesse período. Como afirma Tardif (2002, p.

⁵ INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados) (Gatti, 2019)

33), “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” e no meu processo formativo, fui aprendendo com colegas, professores, com os estudantes da Educação Básica, mais precisamente no componente de Estágio Supervisionado, esses elementos se configuravam em ricas oportunidades de observar e conhecer mais sobre esses estudantes e a sala de aula.

Estudar Linguística, Filologia Românica, Língua Portuguesa e Língua Latina com o viés acadêmico me possibilitou aguçar o olhar e perceber a dinâmica e alcance da língua. Mesmo a literatura, carregada de subjetividade, fazia-me ver objetivamente que aquilo que eu estava vivendo não era mais um atalho para chegar a qualquer lugar. Ali já era meu caminho. Percebo hoje como a universidade me ensinou a ser, e foi lá, metaforicamente, que aprendi a tomar decisões e agir.

Ao finalizar a graduação, percebi a necessidade de continuar investindo na formação continuada, o que me fez enxergar o cotidiano da sala de aula, a dinâmica do texto e das tecnologias como possibilidades de manusear esses dois elementos nas práticas em sala de aula e fiz uma pós-graduação oferecida pela UEFS, pois, para mim, a trajetória acadêmica não parava na graduação, e senti essa necessidade pessoal e profissional de continuar estudando para aprofundar os meus interesses. As nossas conquistas são cíclicas, quando encerramos um ciclo, inevitavelmente novos planos e desejos se anunciam. A minha inquietação partia desse pressuposto: fui despertada para conhecimentos novos da graduação que envolviam educação, literatura, linguística e eu precisava organizar meus pensamentos e escolhas para poder aprofundá-los e, também, vislumbrando a minha formação e atuação de professora.

Fiz a primeira especialização em “Língua Portuguesa: Texto”, na UEFS, e via nesses estudos um aprofundamento para a Linguística Textual, pois agora eu tinha um olhar mais direcionado e queria associar a dinâmica da língua com a urgência das comunicações e as possibilidades que ambas ofereciam para o ensino. Eu ainda não estava ensinando e percebia a minha insegurança antes de iniciar a prática, mas também me sentia imbuída na necessidade de continuar os estudos. Nessa época, meus planos estavam voltados para o ensino superior e pensava que a formação continuada precisava ser feita logo após a formação inicial, pois sempre acreditei que um professor nunca finaliza seus estudos quando termina seu curso e, durante o curso de graduação, os professores deixavam isso claro.

Com o foco na formação continuada, pensava que a união da Língua Portuguesa com as Tecnologias poderia trazer benefícios e atrativos para jovens estudantes porque eu, enquanto jovem, sentia-me atraída também por essa combinação, bem como indica

documento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, relacionando como as “transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional (...) atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação” (BRASIL, 2018, p. 462). Assim, o meu objetivo era associar os saberes direcionados para essa possível dinâmica e me familiarizar com as novas formas de tornar mais agradáveis e produtivas as ações da sala de aula, mostrando que, além das normas gramaticais, o estudo da língua portuguesa abarcaria interação e análise linguística associadas à criatividade em sala de aula, bem como a inserção de novas tecnologias como forma de “ler” o mundo, pois, segundo Canclini (2008, p. 54), “As redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever [...]”. Acredito que aqui já começava a surgir o meu objeto de estudo atual, com a ressalva de ser ainda muito embrionário. Destarte, o ensino de língua portuguesa e todo o seu poder de comunicação poderia munir o meu estudante com olhares críticos para não aceitar com passividade as transformações sociais e culturais que eles estariam vivendo e eles seriam sujeitos ativos, lembrando que “O educador (...) não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1997, p. 14).

Eu já presumia que era uma mudança de postura com empenho, trabalho e, conseqüentemente, satisfação. Assim estava começando a pensar em como faria nas aulas enquanto professora, já que eu queria estabelecer uma relação dinâmica não só com a turma, mas também com os outros professores e a comunidade escolar.

1.2 TRAÇANDO ROTAS: PERCURSO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Fiz o concurso da Secretaria de Educação do Estado, edital do ano de 2002, para atuar na educação básica. Fui aprovada e lotada no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no município de Feira de Santana – Ba. A escola era muito próxima de minha casa e, além de não precisar de transporte para me deslocar, tinha a oportunidade de conhecer mais de perto as singularidades e idiosincrasias do bairro e assim, ter a oportunidade de retribuir o ensino gratuito de qualidade que tive durante anos e de fazer a diferença na vida de outros estudantes, pois estaria contribuindo para a sua construção de conhecimento. Eu ainda não tinha atentado para o fato de que era uma escola com importante visibilidade na cidade, na verdade, nunca me importei com essas questões, mas comecei a entender quando falava que era professora do

Modelo e quando colegas falavam, com muito orgulho e ênfase, que faziam parte da fundação daquela escola e que tinham feito concurso especificamente para lá.

A minha iniciação à docência foi nessa escola. E como primeira experiência, comecei aprendendo a planejar aulas, a desenvolvê-las, a gerenciar o tempo e a dinâmica pedagógica. Tinha minhas inseguranças sobre o que falar e como agir. Estava, e estou, disposta a sempre aprender: a como dar aula e a como usar o meu espaço (d)e fala para mostrar para os meus estudantes mais que conteúdo, queria visibilizar as vozes dos estudantes, mesmo não tendo ainda o domínio de sala de aula e a segurança necessária, tinha algumas certezas, tornar o espaço da sala de aula como lugar de escuta, de aprendizagens e problematizações. Hoje posso dizer que consegui concretizar aqueles anseios, vejo-me como uma profissional responsável e atuante na sala de aula e entre os colegas.

Acredito que os estudantes foram e ainda são parte do meu processo de formação, pois na educação existe uma interação na qual as partes envolvidas se desenvolvem umas com as outras, o que está, constantemente, nos transformando em mediadores, como afirma Zilberman (2021, p. 11) “todas as pessoas envolvidas no ato de educar são mediadoras, pois cabe a elas avizinhar mundos diversos. Ao fazê-lo, as pessoas envolvidas aprendem e ensinam (...) ao compartilharem experiências, elas constroem alianças”. Não posso deixar de falar sobre a parceria que tenho desde sempre com meus colegas, seja em momentos de reuniões, as atividades complementares, doravante AC⁶, ou conversas informais que visavam nosso planejamento.

Mesmo depois de concursada, continuava buscando formação, às vezes indo contra o movimento da maioria dos colegas de trabalho, eu estava sempre atenta às propostas de formação oferecidas/ofertadas pela Secretaria do Estado da Bahia, SEC-BA, e assim, o

⁶ A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva. Além de ser estabelecida como um direito que faz parte do trabalho do professor/a, a AC também pressupõe a responsabilidade e compromisso de cada educador com o aprimoramento/qualificação das atividades desenvolvidas na escola, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu trabalho com a sua disciplina/componente curricular, como também na articulação coletiva com seus pares no esforço para realização de um trabalho colaborativo, em prol do fortalecimento das aprendizagens dos estudantes. A AC tem por objetivo desenvolver o planejamento, avaliação, formação continuada do professor e o acompanhamento pedagógico da escola com foco na (re) elaboração, atualização e implementação do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Curso e Planos de Aula, constituindo-se em um momento para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>. Acesso em: 13 out. 2021.

Núcleo de Tecnologia Educacional de Feira de Santana – NTE 03⁷ –, abriu o curso de Coordenador de Laboratório de Informática e, ao fazer esse curso, os conceitos de educação, leitura e uso das tecnologias da comunicação agregaram ainda mais aos conhecimentos em que eu acreditava. Aprendi muito sobre como usar a *internet* a favor da educação, ouvi colegas da rede falarem sobre seus conhecimentos e vi que aquilo que eu idealizava estava ganhando contornos mais firmes.

Já conhecendo o caminho de onde obter informações sobre essa temática fiz os cursos de Tecnologias na Educação e de Formação Continuada em Mídias na Educação, ambos oferecidos pelo NTE-03, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESC. E assim fiz a minha segunda pós-graduação, “Mídias na Educação”.

Tendo contato com esse universo tecnológico, fui percebendo como esse ambiente proporciona maior interação e praticidade com outras pessoas e até com o tipo de texto veiculado nas redes. Esses recursos facilmente possibilitam o afastamento do comportamento leitor, o que é deveras prejudicial, pois sabemos a importância e necessidade da leitura, sendo principal ferramenta para a aprendizagem, uma educação de qualidade que proporciona cidadania e condição essencial para nosso desenvolvimento social e humano. Ser um professor de Língua Portuguesa com certa autonomia, permite introduzir em sala de aula formas mais atrativas de inserir a leitura visando, além desses objetivos, que a leitura se torne parte do cotidiano dos estudantes ao longo de sua vida.

E foi começando a perceber o que essas possibilidades traria para os estudantes da Educação Básica, que cada vez mais procurava focar a leitura como componente basilar na formação deles, pois essa era uma ausência em minha trajetória formativa no Ensino Fundamental e Médio. É válido ressaltar que, naquela época, enquanto me aventurava na novidade dos *hiperlinks* e do mundo virtual, sentia que eu estava vivendo possibilidades que me afastariam do processo de formação leitora, talvez por não haver o acompanhamento de um responsável, ou por ainda ser distante a realidade do acesso aos diversos suportes que nos são ofertados hoje, como os *e-books*. Essa ausência, entretanto, não era sentida quando estava

⁷ O Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE 03 -, localizado em Feira de Santana, tinha por objetivo promover a formação continuada dos educadores da Rede Estadual, no uso das tecnologias e mídias, integrando-as à proposta político-pedagógica de cada unidade de ensino. Os profissionais que atuavam na instituição auxiliavam as escolas em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias, atuando como parceiro mais próximo das escolas vinculadas às Diretorias Regionais de Educação e Cultura das cidades de Feira de Santana e Serrinha, visando o processo de inclusão digital, prestando orientação aos diretores, professores e alunos, quanto ao uso e aplicação das novas tecnologias. Seu funcionamento foi até o ano de 2014.

envolvida pelas inúmeras possibilidades ofertadas pela *internet*, e só depois percebi o quanto essas escolhas me prejudicaram por eu não ter amplo repertório leitor e não ter vivenciado diferentes práticas de leituras.

Sabendo como essa lacuna interfere de forma negativa na constituição do estudante enquanto leitor e cidadão, eu quis proporcionar algo diferente, pensando na interação, em estimulá-lo a ser sujeito ativo, que pode transformar suas ideias em ações e aproximando a sua realidade para aquela que ele pudesse considerar distante da sua.

Com o contínuo interesse em reunir mais informações, segui quase que intuitivamente e sozinha por dois motivos, o de não ter mais o suporte acadêmico tão presente e por meus colegas de componente curricular não acreditarem muito nessa novidade da articulação de tecnologias com as práticas educativas em sala de aula, não se sentiam seguros em tentar uma nova experiência. Mesmo assim, não me senti intimidada e continuei pesquisando, observando e pensando estratégias e práticas possíveis. Nesse processo de rememoração da minha trajetória formativa percebo que aqui começa o meu desejo de fazer pesquisa, de investir nesse conhecimento que une a dinâmica da língua com os instrumentos que os estudantes dominam, pois essa inclusão permite, além da expansão do acesso à informação e comunicação, aumenta o contato dos estudantes com os componentes curriculares, além do que é ministrado em sala de aula.

1.3 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO

Em princípio, é importante alertar para a estrutura do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: precisamos “dar conta” tanto do conteúdo de gramática quanto do conteúdo de literatura na carga horária semanal, correspondente a 3 horas/aula⁸. É necessário que o docente administre esse tempo e o embate que há por trás de tal prática, pois, fazendo uma analogia, é como se a gramática fechasse a capacidade de movimentação e dinâmica da língua e a literatura proporcionasse mais possibilidades de exploração.

⁸ É necessário situar que no período da pesquisa, estávamos vivendo a implantação do Novo Ensino Médio, período de bastante efervescência, sob contínuos manifestos contra a mudança, era constante o movimento de professores, associações, instituições de Ensino Superior. Algumas escolas já tinham implantado as mudanças, mostrando na prática que é uma proposta que não está completamente fechada. A Portaria 399, de 08 de março de 2023, institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio.

Mesmo depois de alguns anos em sala de aula, continuei alimentando o desejo e a necessidade de estimular os estudantes com a proposta de inserir a leitura dos clássicos da literatura que compõem o conteúdo do Ensino Médio à sua realidade e cotidiano, assim, queria que meus estudantes fizessem uma leitura desses livros valorizando a sua visão de mundo.

Calvino (2007) traz um tom pacificador quando escreve “Por que ler os clássicos” ao dizer sobre as obras clássicas, que elas são muito mais citadas que propriamente lidas e traz a informação de que há uma diferença entre os números que englobam as obras clássicas que não foram lidas e as que foram lidas, ressaltando que as não lidas estão numa porção maior. Ademais, nos fala sobre o fenômeno da leitura juvenil, na qual os jovens conferem a essa experiência um sabor e uma importância particulares. Diz ainda que a leitura entre os jovens pode ser superficial, mas tem uma projeção de dar “uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação (...) paradigmas de beleza” (CALVINO, 2007. p. 10), então, a leitura com e entre os jovens tem um poder de ebulição, ele transforma-se, ela transforma-o.

Sabendo desse desafio, procuro adentrar o universo adolescente para melhor aproximação, visando desenvolver suas potencialidades, e para superar ideias consolidadas de que “não é preciso estudar Língua Portuguesa, porque eu já sou falante” e a de que “ler é muito chato”. Assim, consegui – e me orgulho muito disso – estabelecer um diálogo próximo, oportunizando para eles formas de expressão, para que se escutem e se percebam enquanto parte do processo, para que se tornem sujeitos que saibam todo o potencial que possuem.

No Ensino Médio, os estudantes têm acesso à literatura no componente curricular de Língua Portuguesa, que está inserida na área de Linguagens e suas tecnologias, prevendo que os estudantes

Desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 481).

Ainda segundo a BNCC, a área de Linguagens e suas tecnologias propiciam a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens e tem como foco os diversos usos da linguagem e a participação na sociedade de forma crítica e criativa. É nessa perspectiva que se dá o ensino de Literatura, mas não existe um componente curricular exclusivamente para ela, ou seja, a literatura é estudada no componente curricular

da Língua Portuguesa, portanto, com carga horária limitada. Os objetos de conhecimento da literatura versam sobre as escolas literárias, estruturada numa linha temporal secular, agrupada em características, autores, contextos históricos, ou seja, a literatura passa por um processo de escolarização visando a análise estrutural, para estar apta ao entendimento dos estudantes, e então ela pode sofrer os processos de adaptação, recortes, resumos ou descontextualização. Esse pensamento nos reporta a Todorov (2010), que alerta para esse perigo de adaptações, com possibilidades de gerar fragmentação e afastamento do sentido que a literatura nos traz. O ideal seria também centrar no objeto em si e todas as perspectivas de desencadear sentimentos, posicionamentos, sensações e vivências. Ajustando objeto e disciplina, o ganho seria completo para ambos: currículo e estudante.

No que se refere às atividades da segunda série do Ensino Médio, o trabalho com a Literatura tem como cronograma o estudo da poesia e da prosa do Romantismo, da prosa do Realismo/Naturalismo e das poesias do Parnasianismo e Simbolismo e a abordagem do estudo se baseia nas atividades de pesquisa sobre contexto histórico e características dos movimentos literários, bem como aulas expositivas acerca do assunto abordado, e na leitura dos romances que compõem o Romantismo e o Realismo/Naturalismo. Os clássicos da literatura referentes ao período do Romantismo são “Iracema”, “Lucíola”, “Senhora”, de José de Alencar; “Inocência”, de Visconde de Taunay e “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo. E as obras do período Realismo/Naturalismo são “A Cartomante”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, “Dom Casmurro”, de Machado de Assis e “O Crime do Padre Amaro”, “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, e “O Primo Basílio”, de Eça de Queiroz. É válido ressaltar que esse *corpus* de estudo é escolhido pelo professor, e o critério diz respeito às obras que possuem uma narrativa que pode ser mais atrativa aos estudantes por sua temática, ou por já serem obras que tiveram algum tipo de adaptação para os quadrinhos e/ou cinema.

É interessante notar que, quando falamos sobre a leitura dos clássicos, poucos se animam para fazer a leitura na íntegra, pois dizem que os livros são cansativos, extensos, possuem uma linguagem secular e distante da sua, e, contraditoriamente, gostam de fazer a dramatização dessas leituras, e sempre pedem para fazer adaptações para os dias atuais, eles se sentem realmente dentro da história, é muito bom testemunhar a sensação de protagonismo, pois é uma energia contagiante. Então juntando o meu desejo com o desejo deles, comecei a pensar em como elaborar uma atividade que englobasse a leitura, a imersão no enredo e a tecnologia.

Nesse viés, tenho interesse de trazer a leitura para a sala de aula, pensando na participação efetiva do aluno nesse processo, elaborando práticas inovadoras, pesquisando em *sites*, em *blogs*, no *YouTube* alguns trabalhos desenvolvidos por outros professores e que pudessem ser desenvolvidos por meus alunos também. Essa percepção também é ativada por estar atenta e ouvir o que eles conversam paralelamente, pergunto, peço que me expliquem quais são essas novidades e o que os interessam, no que diz respeito ao lazer, às músicas, às séries, aos livros. Nessa escuta, também aprendo e tenho algumas ideias que aplico, umas dão certo, outras não e nesse processo vamos experimentando a aprendizagem e o contato com as possibilidades textuais – e o texto literário dentro das possíveis aventuras.

Para ilustrar a forma como percebia a dinâmica do texto, trago uma experiência desenvolvida na escola em que atuo como professora. Depois de conversas entre pares, com os próprios estudantes, pesquisas sobre práticas de outros professores da rede, consegui elaborar uma atividade que aconteceu da seguinte forma: divisão da turma em grupos, a mesma quantidade de títulos para análise, sugestão da leitura integral do livro, com extração da ideia principal e elaboração de um roteiro, visando à filmagem de um curta-metragem pelo aparelho de celular. Tanto os roteiros quanto os filmes seriam postados em um *blog*, que foi pensado e criado especialmente para essa atividade, *blog* este que se encontra ainda hoje disponível e passível de iminente interação feita por mim e pelos estudantes, ou quaisquer pessoas que queriam participar da atividade, com comentários – mediante aprovação – ou se colocados como administradores temporários ou permanentes. Na proposta de atividade, há a obrigatoriedade da postagem do roteiro, do curta e dos comentários de ambas as publicações, de preferência, postagens de outra equipe, para apreciação de outras produções.

Essa atividade recebeu o nome de “Curtas Realistas” e tinha como objetivos comparar as características de linguagem e abordagem dos temas sociais na perspectiva do Romantismo – abordagem do ciclo anterior – e do Realismo – abordagem do ciclo atual; instigar a leitura comparativa; desenvolver o senso crítico; perceber as nuances psicológicas que as obras realistas trazem; desenvolver o trabalho em equipe; desenvolver a criatividade; propiciar a utilização de um ambiente familiar e confortável para os jovens; e proporcionar a apreciação das atividades elaboradas pelo público de dentro e fora da comunidade escolar, focando principalmente nas famílias. Foi uma proposta que me trouxe muita satisfação, pois os resultados foram muito bons, o acolhimento dos estudantes foi imediato e percebi que fui persistente em não ter desistido e nem desanimado por estar fazendo de forma isolada na escola, e é importante falar como a animação dos estudantes me motivou a continuar.

Desde 2010, o *blog* <http://www.profaliliam.blogspot.com/> está na rede, com a exposição das primeiras postagens e existe um volume de produção de seis anos. Como os estudantes eram administradores temporários, alguns curtas foram retirados por eles, pois tinham essa autonomia, mas ainda é possível ter acesso a muitos vídeos. Outro fator que considero importante para esse formato de atividade é que a família do estudante pode conferir o trabalho realizado pela escola e o estudante também pode revisitá-lo a qualquer tempo, dessa forma a interação entre família-escola, escola-comunidade se concretiza. Ainda hoje, anos após a atividade, alguns estudantes com quem tenho contato nas redes sociais relatam com muito entusiasmo o que vivemos naquele momento.

A cada ano, esse trabalho ficou mais conhecido entre os estudantes e eles já iniciavam o ano querendo saber se era naquela série que desenvolveriam a atividade que culminaria com a produção do curta metragem. Para eles, era algo inovador, mas sempre que possível, eram feitas algumas modificações, que, ao final, sempre surpreendiam. As atividades que mais chamaram atenção com relação à qualidade dos resultados foram as adaptações de contos de Machado de Assis e a criação de memes, que teriam a temática do movimento literário e/ou o enredo da obra literária. Eu não tenho palavras para definir o quão maravilhoso ficaram esses resultados e não poupava adjetivos para elogiar as produções, estava nítido em minha fala e em meu sorriso o quanto que eu acreditava no potencial deles e cada vez mais estimulava para que soubessem que poderiam realizar o que quisessem. É impossível não aprender, não me orgulhar, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 13).

Esse é um de meus maiores sentimentos de satisfação enquanto professora, porque consegui enxergar a Língua Portuguesa como interação e deixei de vê-la como estudo sistemático dos elementos constitutivos de uma língua – sons, formas, palavras, construções e recursos expressivos – a língua sob essa perspectiva pode fazer muito para a constituição ideológica e cidadã dos meus estudantes. Percebi que a relação interpessoal com os estudantes tem um ganho muito positivo depois dessa atividade, o que acaba refletindo no compromisso dele com o componente curricular de Língua Portuguesa, e me leva a crer que, se fosse uma atividade multidisciplinar, poderia haver um envolvimento mais profícuo com relação à aprendizagem e interação com os outros componentes curriculares – assim a literatura deixaria de ser exclusiva do componente curricular da Língua Portuguesa.

Costumo apresentar para os pares as ideias e possibilidades de atividades, mas percebo que algumas vezes os colegas não demonstram interesse, principalmente por estarem

relacionadas a trabalhos mais digitais, seja na parte da execução ou da proposta. Essa conduta leva à interpretação de que não há muita receptividade por parte do corpo docente, o que pode ser explicado por diversas questões, como por exemplo, afinidade com os instrumentos para a realização das práticas, segurança em realizá-las ou explicar como os estudantes devem desenvolver o processo, deixando transparecer que há um distanciamento das TICs, comumente utilizadas no cotidiano pelos próprios estudantes, e o seu uso na sala de aula.

Desde a década de 90, Nelson Pretto, estudioso e professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, percebeu que o acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação poderiam estreitar a relação com a educação, não apenas no aspecto metodológico, mas com o aprofundamento que adentrasse na expectativa do que se tinha da nova educação, um crescimento paralelo que garantisse a construção dos valores sociais na escola, assim eles estariam presentes e fundamentados na escola *com futuro*. (PRETTO, 1996)

Mesmo eu acreditando na escola com futuro, considerando esse processo rico, que desenvolve no estudante uma curiosidade crescente e o torna um criador em potencial, eu me senti desestimulada porque vi nessa realização uma repetição que começou a não fazer muito sentido para mim e procurei fazer novas modificações. Além desse sentimento, também gostaria de desenvolver alguma atividade que não tivesse tanto uso de tecnologias por limitar alguns (poucos) estudantes e incluir as colegas de mesmo componente curricular para que instituíssemos um trabalho mais unificado e que criasse uma atividade que fosse representativa da série em que somos docentes. E, assim, refiz o mesmo processo: pesquisei, analisei as possibilidades, ponderei se seria interessante para os estudantes, o possível nível de envolvimento, o prazer que despertaria e a absorção do conteúdo.

Depois de algumas pesquisas e conversas em reuniões, surgiu a proposta de elaborar um novo projeto que envolvia fotografia, literatura, leitura e protagonismo. Foi proposta uma nova atividade que trazia um formato pouco conhecido entre os estudantes e que foi um verdadeiro choque de culturas. Apresentei para eles a fotonovela, solicitei pesquisas, conversamos sobre o que era, o que representou para as gerações anteriores, para, enfim, associarmos aos folhetins do século XVIII, que são os romances da prosa romântica, e aquela novidade para eles, e, também para mim, gerou trabalhos bem-feitos e primorosos. Dessa vez não foi publicado no *blog* e pedi para não haver a devolução, queria ter esse material em mãos até para apresentar para as próximas turmas. Senti que dei um passo para trás, por estar tirando o que se conhecia por TIC, mas estava dando passos à frente, pois consegui que os

pares estavam trilhando o mesmo caminho, além de perceber que o protagonismo do estudante independe do meio de avaliação, o importante é ouvir-lhe voz e dar-lhe a vez.

E mais uma vez me surpreendi com os resultados, o que só confirmava o que já sabia: o potencial dos jovens é muito alto! E como me sinto realizada e satisfeita em promover, incentivar essa produção, não posso deixar de mencionar como o acolhimento e incentivo das colegas foi importante, principalmente por instituir a ideia de unidade que a nossa escola tanto preza.

Resgatando essas lembranças, consigo traçar um paralelo entre a professora que me tornei e o ensino que tive. Eu fui uma aluna que vivenciou o ensino tradicional numa escola pública, lembro-me de uma escola grande e, do ponto de vista da infraestrutura, as nossas salas de aula eram organizadas com carteiras enfileiradas, os estudantes sentados com a cabeça direcionada para o professor, o que limita o olhar para outras possibilidades e fazendo-nos crer que apenas o professor era detentor do conhecimento, a partir dele que tínhamos acesso ao conhecimento, com ditados, apontamentos e questionários.

Na minha época, apenas ouvíamos a matéria, aprendíamos fórmulas, respondíamos questões e íamos para casa, decorávamos o questionário para o teste e a prova, e pronto! Éramos todos tratados e avaliados da mesma forma, de modo que as singularidades não eram valorizadas, eram desconsideradas quaisquer vivências da classe e, assim, o nosso potencial imaginativo e de desenvolvimento eram comprometidos. Essa formatação coloca o professor em destaque e os estudantes assumiam um lugar de passividade, assim o ensino não valorizava o debate, a conversa e a produção discente.

Ao me tornar professora, na grande maioria das vezes eu procurei explorar, na minha prática, experiências de aprendizagem que possibilitassem autonomia, protagonismo e interação na construção do saber do estudante, na minha construção enquanto docente, na elaboração e proposta de experiências que valorizassem o estudante enquanto indivíduo para ele tende a assumir uma postura ativa, se percebendo como peça principal no processo de sua aprendizagem.

Hoje temos uma preocupação muito maior, a escola pública e os professores mostram-se imbuídos numa proposta mais interativa, proporcionando aos estudantes uma postura mais segura, ofertando uma aprendizagem mais significativa, mesmo que ainda existam traços de padrões já estabelecidos em outros momentos ou atividades repetitivas. Mas é cada vez mais comum testemunharmos na nossa escola uma postura docente que leva em consideração as

transformações sociais a que somos submetidos cotidianamente, pensando no contexto de mundo complexo em que vivemos.

Fazendo mais uma comparação com “o meu tempo de estudante”, percebe-se que o jovem do século atual já traz em si uma atitude completamente diferente, são jovens mais articulados, atentos, engajados em alguma causa. Mesmo soando contraditório, eles são jovens que precisam de um olhar mais cuidadoso, porque, por se tratar de um grupo social que está biologicamente passando por transformações, esse mesmo grupo está vivendo revoluções nunca vistas antes, no que se refere à comunicação e ao comportamento.

Acredito que mudanças ainda precisam acontecer, mas já se percebe o crescente movimento de ações para alterar essa postura, com escolas interessadas em promover um diálogo mais estreito com a sua comunidade escolar, abrindo espaço para as falas dos estudantes e seus representantes, o que motiva o aprendizado e dá protagonismo a eles, assim, tornando-os agentes construtores do conhecimento.

No que se refere ao professor, é necessário ser mediador, acolher as experiências dos estudantes, dispor-se a ouvi-los e aprender com eles, tornando a sala de aula atrativa e dinâmica, além de fomentar estudantes mais autônomos e professores mais conscientes do que está ao seu redor. Proporcionar autonomia ao estudante é torná-lo um indivíduo capaz de resolver mais facilmente os problemas, dentro e fora do contexto educacional, e aprender a ser crítico quanto ao que pensa e produz. Assim, estava me aproximando do meu objeto de estudo, pois a cada experiência, maturidade, leituras e pesquisas conseguia delinear o que já estava por vir.

Chegar a esse patamar pode ser um formato idealizado, mas pode ser possível. Todos nós somos expostos a possibilidades de mudanças, caso haja o desejo ou mesmo a necessidade de transformação, e foi com esse desejo de mudança que busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, o PPGE. Depois de alguns anos empenhada em conseguir integrar o grupo de aluno regular, cheguei ao meu objetivo: me tornei parte do corpo discente da turma de 2020. Além de ser um ano que marcaria a minha formação, também vivemos uma mudança de vida sem precedentes, estávamos prestes a testemunhar o que representou a pandemia do nosso século.

1.4 CONTÍNUA FORMAÇÃO

Participar da seleção do Mestrado em Educação foi uma decisão que já estava no meu desejo. Ao receber o resultado da aprovação, imaginava que teria um caminho diferente a seguir, mas sempre visando as mudanças que ocorreriam dentro de mim: no meu olhar e comportamento; e as que ocorreriam através de mim: nos resultados que eu poderia ter e aplicar na minha prática. Eu estava – e ainda estou – vivendo uma grande transformação na minha vida. Chegando à primeira semana, conheci programa, estrutura, colegas, professores e cronograma, havia expectativa e apreensão, pois os desdobramentos da pandemia do coronavírus estavam cada vez mais perto de nós e, em pouco tempo, o planeta testemunhava, naquele momento, a infecção de quase 200 mil pessoas. Hoje já são mais de 6,83 milhões de vítimas⁹.

O cenário era assustador e o sentimento de falta de esperança também chegou até a mim. 2020 foi o ano em que a pandemia da Covid-19 parou o mundo, causando impactos indescritíveis nas esferas social, educacional, política e econômica; a recomendação da Organização Mundial de Saúde – OMS – foi o isolamento social, tomada como principal forma de contenção e prevenção da doença, o que causou um forte impacto nas atividades econômicas e embates políticos e ideológicos. Havia a circulação apenas dos serviços essenciais, e todas as outras atividades que reuniam pessoas foram suspensas, era um sentimento diferente de toda e qualquer situação já vivida mundialmente.

No Brasil, estávamos na metade do mais cruel quadriênio da história, além de todas as atrocidades vividas e testemunhadas, que impactou gravemente a classe trabalhadora, atônitos observamos o desmonte dos serviços básicos e volto-me aqui para a educação. Antes mesmo da pandemia, a educação no Brasil já estava passando por situações bastante delicadas, desde a falta de verbas a uma sucessão de escolhas malfeitas para ocupar o cargo de Ministro da Educação, um cenário de egos e guerras de cultura e ideologia ainda hoje marcam essa pasta. Em recente entrevista Priscila Cruz, a presidente-executiva da ONG Todos pela Educação, avaliou que a gestão do governo do presidente Jair Bolsonaro (PL) na educação é "a pior da história"¹⁰.

Na pandemia, o descaso aumentou e tivemos, no cenário nacional e no estadual, atitudes completamente desfavoráveis principalmente para os estudantes. As atividades começaram a acontecer de forma *on-line*, pois se percebeu que o nível de contaminação

⁹ Última conferência de dados dia: 31 de janeiro de 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/11/priscila-cruz-todos-pela-educacao-gestao-bolsonaro.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

estava descontrolado, só que no estado da Bahia, as aulas da rede pública foram suspensas por todo o ano de 2020. Houve tentativas de fazer atividades remotas, envio de atividades, compromisso do professor com a comunidade escolar, sem sucesso... 2020 foi um ano para se apagar da história da educação pública baiana, quiçá da educação brasileira, e diante dessa omissão, vários foram os estudiosos que começaram a se debruçar sobre o tema.

Dentre eles, uma pesquisa elaborada pela Fundação Getúlio Vargas¹¹ revelou que a Bahia teve o pior índice no *ranking* brasileiro de educação pública à distância durante a pandemia. Neste estudo, os programas elaborados para a educação pública remota e a sua condução foram avaliados na intenção de revelar quais foram as estratégias dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia e o nosso estado não apresentou nenhum programa no período entre março e outubro de 2020, o que implica que estudantes da rede pública ficaram sem aulas pelo período inteiro. Essa postura gerou muitas críticas no cenário político, insatisfação na população, e perdas irreparáveis no tocante ao processo de mediação e apropriação de conhecimentos entre estudantes e professores.

Enquanto na educação básica houve a suspensão das aulas, na UEFS houve a decisão do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão¹² – CONSEPE – do início das atividades remotas no PPGE, junto às aulas. As reuniões de orientação ficavam mais constantes e a pesquisa começava a tomar corpo, nessas reuniões, começamos a ter consciência de que esta pesquisa precisaria ser reformulada, pois nosso objeto inicial eram os estudantes, mas como ter acesso a eles se as aulas tinham sido suspensas? Praticamente começamos a fazer todo o desenho da pesquisa, agora com foco nos professores, os colaboradores a quem eu teria acesso nesse momento pandêmico e tão delicado em que estávamos envolvidos, sem saber quando teríamos novamente o contato físico com todos. Essa necessidade causou em mim um sentimento de desânimo, porém quando comecei a me envolver com a reformulação da pesquisa, ao ver que os meus objetivos estavam intrinsecamente ligados ao meu fazer e dos/aos meus pares, entendi que essa formação teria um bônus, eu estava diante da oportunidade de ver o funcionamento da minha área de atuação em seu aspecto mais íntimo, e assim foi.

¹¹Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

¹²Disponível em: http://www.pppg.uefs.br/arquivos/File/instrucoes_e_resolucoes/Resolucao_consepe_104_2020.pdf - Acesso em: 5 jan. 2022.

Então começa a se delinear o objetivo central desta pesquisa, visando ambos os lados dessa relação professor e estudante, estudante e professor, no tocante aos processos que lhes cabem e que se ajustam às preferências e/ou necessidades. Ou seja, objetiva-se analisar a forma e a intensidade que o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio compromete-se, acolhendo e consentindo, a leitura consolidada que esse estudante já traz. Não necessariamente a sua leitura literária, mas igualmente a sua leitura de mundo, as suas preferências, as suas intenções, ideias e hábitos. Levando em consideração as leituras e necessidades de suas séries para não haver um conflito com o programado componente curricular.

Em 2021, no cenário educacional tivemos novas resoluções da SEC-Ba, junto a cronogramas e materiais pedagógicos elaborados por dezenas de docentes da rede estadual durante o período de suspensão das aulas, e então tivemos que aprender a lidar com um novo formato de aulas e novas palavras começaram a fazer parte do vocabulário de rotina dos professores: atividades síncronas e assíncronas, aulas *on-line*, utilização do *Google Meet* e do *Google Classroom*, anexar atividades, aulas e correções na tela e, como não poderia faltar, horas de formação entre pares ou autoformação para sanar as dificuldades enfrentadas ao se deparar com essa situação, o que demonstra o quão desafiador é o trabalho docente.

No momento pandêmico, com diversas questões de outras ordens, o docente precisou se adequar a uma nova realidade, houve a necessidade e se reorganizar em torno de particularidades tecnológicas, pois muitos não tinham o domínio das tecnologias, nem o aparato instrumental e se deparar com esse contexto revela a necessidade real que os professores tiveram de aprender a lidar com as tecnologias. Não havia outra alternativa.

E foram várias as situações em que testemunhamos o difícil cotidiano no ensino à distância, sentimos falta do estudante, da rotina, do contato físico, dos colegas e do que já era conhecido para nós: a nossa prática em sala de aula. Foi preciso reinventar o que já era costume, aprender novos formatos e encarar a situação. Algumas posturas de professores davam a entender que eles achavam que a formação tinha ficado apenas nos espaços da universidade, no seu período de graduação, e esse pode ter sido um dos pontos positivos da pandemia: constatou-se a necessária articulação da teoria com a prática, pois a todo momento estamos revendo algum ponto específico das atividades, reavaliando situações, pesquisando novas alternativas. Essas atividades são feitas tão costumeiramente que talvez o docente não perceba que está completamente mergulhado no processo de estudos e de trocas entre os pares.

Ao rememorar alguns fatos e maravilhar-me com outros, essa itinerância chega ao ponto chave desta pesquisa: como se deu esse encontro com o objeto de estudo. Percebendo-me enquanto pesquisadora, vejo na minha formação pessoal, na minha formação acadêmica e na minha prática em sala de aula como foi o meu encontro inicial com o objeto e ainda posso ir além em minhas observações: percebo como houve nesses elementos uma intersecção que muitas vezes se cruzam tornando-os um só.

Inserida nesse contexto, envolvida em ações que já vinculavam a escuta docente sobre as questões que atravessam nosso cotidiano acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula, bem como a necessidade de envolver o estudante num processo de formação literária, surgiu a questão de investigação que move esse estudo: de que forma os docentes da disciplina de Língua Portuguesa, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, aceitam e compreendem a formação leitora de estudantes do Ensino Médio fora do ambiente escolar? Como a prática pedagógica de sala de aula pode permitir a inserção dessas perspectivas leitoras no cotidiano, de forma que não interfira no cronograma já preestabelecido para o ano letivo?

Para responder a essa questão, traçou-se como objetivo geral analisar como e o quanto os professores de Língua Portuguesa do referido colégio consentem/acolhem a leitura do cotidiano dos seus alunos, considerando os suportes utilizados, de forma que essas não entrem em divergência com as leituras de referências do programa de literatura da série.

Foram elencados como objetivos específicos: identificar as concepções de leitura e de leitor a partir das experiências narrativas¹³ com os colaboradores; discutir as práticas de leitura e os possíveis motivadores de leitura dos estudantes; problematizar os desafios e as possibilidades das ações pedagógicas no que se refere ao processo de formação do leitor crítico e autônomo do Ensino Médio.

Esta pesquisa está embasada nos eixos teóricos da leitura e da literatura. A partir desses eixos, desenvolvem-se as categorias de leitura, com os teóricos Maria (2013), Petit (2009, 2010), Yunes (2002), Kleiman (1995, 2004), Freire (2011); mediação de leitura, com os autores Petit (2009), Cosson (2020); literatura, com a abordagem de Cândido (2004) e Todorov (2010); a prática de leitura em sala de aula, com Cosson (2006); e os suportes de leitura, tendo como teóricos Abreu (2001, 2004) e Chartier (1999).

¹³ Utilizaremos a expressão “narrativa” como a escuta dos colaboradores sobre as suas perspectivas no que tange aos objetivos desta pesquisa.

O espaço utilizado para a realização da pesquisa foi o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado no centro da cidade de Feira de Santana, na Bahia, escolhido por ser a escola onde trabalho e reconheço a existência de abertura e aceitação da comunidade escolar, para envolvimento em atividades que abrangem as questões dos multiletramentos e da leitura. O fato de o *lócus* da pesquisa ser o mesmo onde atuo enquanto docente favorece a inserção desta pesquisa qualitativa numa perspectiva de ensaio etnográfico,

Os colaboradores da pesquisa são professores que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Médio. Ao total, foram nove docentes que aceitaram o convite informal, feito num aplicativo de mensagem instantânea, pois no momento da pesquisa todos nós nos encontrávamos em isolamento social devido à pandemia do Covid-19. Após convite informal, e seguindo os protocolos éticos, o aceite e seguimento da pesquisa sucedeu-se por instrumentos virtuais – a saber, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Os colaboradores se mostraram abertos ao diálogo sobre suas ações pedagógicas voltadas à formação do leitor e às práticas leitoras dos estudantes. A interpretação dos dados tomou como referência a Teoria de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977).

Essa dissertação contará com este capítulo de introdução, intitulado “Nas sendas da minha memória”, aborda a minha trajetória enquanto pessoa, aluna, docente e pesquisadora. O segundo capítulo intitulado “Tecendo as manhãs”, apresenta um breve relato das teorias e concepções no qual consta a revisão bibliográfica. O terceiro capítulo, que traz o nome “Do real ao virtual” é de cunho teórico e aborda um breve percurso histórico dos livros, as práticas de leitura no ambiente escolar e a relação com a literatura, com olhar voltado para o Ensino Médio. O quarto capítulo está destinado a falar do percurso metodológico, do método, dos colaboradores e do *lócus*. E no quinto, intitulado “Narrativas docentes sobre concepções e práticas de leitura no Ensino Médio”, socializamos a análise e os resultados da pesquisa. Contará ainda as considerações e as referências.

2 TECENDO AS MANHÃS

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro (...)”
MELO NETO, João Cabral

Falar sobre o professorar e, ainda mais, observar as práticas, aprender com elas, analisá-las é um exercício do olhar, do observar e do sentir.

Assim como o galo, de João Cabral de Melo Neto, que sozinho não tece uma manhã, é preciso estar atento aos sinais que estão sendo emitidos de outros galos, da claridade do dia, dos seus instintos.

De maneira muito natural, as situações e vivências vão se delineando de um jeito que não teria como ser diferente, graças à união dos outros galos.

Nesse caso, os galos são aqueles que estão dispostos a romper a aurora e criar um novo dia, aqueles que não destoam quando o seu objetivo é o despertar.

Então, esse espaço será de diálogo, de pensar juntos, com reflexões e questionamentos que ecoam numa teia tênue entre o querer, o ouvir, o dialogar, o fazer, e depois desse movimento de ida, tem o movimento de volta, que é o analisar, novamente o dialogar e o refazer, caso seja necessário.

E assim, vão surgindo novas manhãs. Novas esperanças com o novo dia.

Nesse primeiro momento do texto, será feita uma abordagem de “outros gritos de galo” que foram ouvidos em algum momento de minha formação e aqui encontraram campo fértil para essa tessitura.

Como se trata de observações bem particulares, em muitas ocorrências, será utilizada novamente a linguagem pessoal, dita em primeira pessoa, pois são momentos em que podem ser difíceis ocorrer o distanciamento.

Os próximos parágrafos deste capítulo trarão algumas reflexões introdutórias sobre a língua, a literatura, bem como seu ensino, sem deixar de lado observações sobre como a prática leitora acontece ou como poderia acontecer na sala de aula.

Procurou mostrar um esboço, com algumas referências do caminho que percorri para ter conhecimento e informação acerca dessa temática, elencando os conceitos que me despertaram para a realização de um novo dia, parafraseando João Cabral de Melo Neto.

2.1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE LÍNGUA E LITERATURA E SEU ENSINO

“(...) que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo (...)”
MELO NETO, João Cabral

O ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar deve estar relacionado com propósitos voltados ao domínio da leitura, da escrita, bem como, da interpretação textual. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio engloba o estudo das literaturas, da análise linguística – reflexão e uso –, e da leitura e produção textuais.” (BAHIA, 2015, p. 11). Na vivência da sala de aula, percebe-se que o enfoque dado aos estudos de análise linguística e literatura proporciona uma dimensão simplista quando se compara ao potencial que elas podem oferecer, o que pode gerar desinteresse por parte dos estudantes aos assuntos da proposta curricular. Se analisarmos o porquê desse desinteresse, perceberemos que há uma grande repetição dos assuntos trabalhados desde o Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Médio, já que nas duas modalidades de ensino há a abordagem dos mesmos assuntos gramaticais ao longo dos treze anos que formam a trajetória estudantil na Educação Básica, motivação que pode justificar a resistência que se tem com os estudos da Língua Portuguesa. Esta análise pode ser feita de forma bem simples, pois até no sumário dos livros didáticos pode-se obter essa informação.

Antes de tratar dos conhecimentos acerca do ensino, há que se abordar uma questão que norteia a prática de todo e qualquer professor da área de linguagem: a concepção e teoria de língua e linguagem que segue, pois é a partir desses referenciais que se delineia quais serão suas escolhas para o desenvolvimento das práticas de sala de aula. Ao assumir essa perspectiva, o docente leva em consideração todo o arcabouço teórico que tem a respeito também das concepções de gramática, já que essas concepções são indissociáveis, e os posicionamentos que giram em torno dos tipos de gramática normativa, também chamada de gramática tradicional, da gramática estruturalista e da gramática reflexiva.

Conforme Travaglia (2002), há três tipos de ensino possíveis para uma língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. E aqui se abre a ressalva para abordar, concomitantemente, as concepções de gramática vinculadas à concepção de linguagem e seu ensino. O prescritivo tem o objetivo de substituir os padrões linguísticos do estudante, muitas vezes desconsiderados pela tradição gramatical, interferindo nas habilidades linguísticas já existentes; tem como base a gramática normativa, que traz o conjunto de normas que definem

o falar bem e correto e a linguagem é vista como expressão do pensamento. O ensino descritivo mostra como é a estrutura, funcionamento, forma e função da língua, ou seja, trata de todas as variedades linguísticas sem alterá-las, considerando a variante que o estudante mais conhece; tem na gramática descritiva o objetivo de descrever a estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função, a linguagem é vista como instrumento de comunicação. No ensino produtivo, o objetivo é ensinar novas variedades linguísticas, dando auxílio ao estudante para a eficiência do uso de sua língua materna, considerando as mais diversas situações de interação verbal e social que ele possa viver, assim desenvolvendo a sua competência comunicativa; a gramática que mais se aproxima dessa concepção é a gramática reflexiva, que se refere mais ao processo que os resultados, visando a reflexão dos usos da língua, na qual a linguagem é vista como meio de interação.

Ainda segundo Travaglia (2002), essas concepções de ensino de língua não são excludentes, a depender dos objetivos do professor, ele pode fazer uso das três, mas é preciso estar atento e preocupado com o desenvolvimento da competência comunicativa em razão dos usos das variedades culta e escrita da língua, de forma que a língua saia de uma perspectiva fechada e imutável de unidades e leis combinatórias e seja vista como um processo dinâmico de interação, uma forma de realizar ações, agir e atuar sobre o outro.

E, pairando nessa perspectiva interativa, é necessário trazer o foco para o dialogismo, no qual Bakhtin (2011) defende a língua viva e dinâmica, mostrando que o processo da interação discursiva, representada pelo enunciado, leva ao desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o mundo de maneira crítica, de forma que o indivíduo interaja não apenas com o outro, mas também com o espaço, com o tempo, com o lugar e com o texto propriamente dito. Assim como também define Koch (2002)

Já na concepção interacional (dialógica) da língua na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado como o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2002, p. 17 – grifos nossos).

Essas também são parte das premissas que a leitura literária pressupõe: a interação do leitor com o texto, com os seus significados e com o autor. Ao relacionar a literatura com a concepção de linguagem interacionista, fica explícito como as concepções de língua, linguagem, leitura e literatura possuem uma relação estreita.

As concepções de leitura relacionam-se, basicamente, ao fato de considerá-la uma atividade de cunho linguístico ou uma atividade de natureza interacional. Um docente ao

considerar a leitura como uma atividade puramente linguística mostra que a sua postura perante as concepções de língua, linguagem, gramática e ensino se voltam para a vertente de que a língua é estanque e que não existem elementos para além do texto, ou que a leitura é pretexto para assuntos gramaticais, por exemplo. Esse pensamento diverge da natureza interacional da língua.

Tomando o diálogo que existe entre as ideias de Kleiman (2004) e Oliveira (2010), essa cristalização impede a percepção de que o texto extrapola o que está na superfície escrita, desconsidera os diferentes tipos de conhecimento que ativamos no processo de leitura, os conhecimentos prévios, conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e os conhecimentos textuais, ou seja, como processamos as informações e

os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória. (KLEIMAN, 2004, p. 31).

Leffa (1996) reafirma que existem diferentes posicionamentos acerca do processo da leitura, e conceitua o ato de ler a partir de uma perspectiva geral, bem como a ação de extrair significado do texto e a ação de atribuir sentido a ele. Antes mesmo de iniciar as definições, o autor ratifica a ideia de que é necessário haver a interação para que a leitura aconteça, pois “ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. (...) Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra” (LEFFA, 1996, p. 11).

Assim, corrobora com a concepção de leitura na perspectiva dialógica. Ao dizer que a leitura está pautada numa definição geral, Leffa (1996) declara que ler é um processo de representação, no qual se olha para uma coisa e vê outra, a depender do conhecimento prévio que cada leitor tem, ele “verá” algo diferente, assemelhando-se a um espelho. Ao afirmar que a leitura é a extração do significado, todo o conhecimento está presente dentro do texto e depende única e exclusivamente de o leitor fazer uma leitura cuidadosa para extrair a totalidade da compreensão. Nessa aceção, não há reflexão, apenas uma extração do conteúdo. A outra aceção é a de que ler é atribuir significado ao texto. Sendo assim, o foco está no leitor, cada um vai fazer uma leitura diferente, o sentido do texto é extraído pelo todo, logo, a compreensão é um processo, sugerida no primeiro contato com o texto. “Podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma

competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.” (LEFFA, 1996, p. 16).

Seguindo a sua linha de raciocínio, Leffa (1996) nos mostra que tanto uma acepção quanto a outra apontam divergências

ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. (LEFFA, 1996, p. 17).

Em outras palavras, ler é interagir com o texto, então é necessário considerar o que acontece quando leitor e texto se encontram, levando em consideração os elementos e condições necessárias para acontecer, principalmente a questão da intencionalidade do leitor, o encontro e o interesse, para que a interação aconteça, não adianta apenas colocar um perante o outro.

Quando o docente se encontra em sala de aula, mesmo com todos os questionamentos e discussões acadêmicas sobre os usos da língua, apresentações de concepções e teorias, muitas vezes ele parte das estratégias que lhe são mais conhecidas e, conseqüentemente, as que ele se sente mais seguro para as suas exposições, ou seja, resgata o que via o seu professor de Língua Portuguesa trabalhar em sala de aula, que era a gramática normativa, as regras compiladas, a língua estática e análises previsíveis.

Essa perspectiva da repetição dos conteúdos ajusta-se ao ensino prescritivo, e é com base nessa tradição que a grande maioria das aulas de Língua Portuguesa se baseia, já que a gramática é suporte mais seguro para o ensino de língua e traz as normas da língua padrão, privilegiando aspectos que desfavorecem a língua do indivíduo e todas as suas peculiaridades. Mesmo estando longe do ideal de se trabalhar a língua, que é viva e contextualizada, o docente se ancora naquilo que se sente mais “seguro”, dessa forma, enfatizando as aplicações descontextualizadas e de frases vazias. Essa perspectiva atende à repetição, mas não atende à concepção do que é ler, interagir e ter autonomia.

Em contrapartida, há uma justificativa plausível para essa postura do docente: seu repertório pode não fazer parte do repertório dito cultural. Segundo Zilberman (2021), o repertório do professor tem uma configuração diferente do que os modelos canônicos pregam, mesmo ele tendo frequentado o ambiente acadêmico, tendo a sua formação inicial com vistas

ao ensino de língua e literatura. Além do que, ainda existe uma premissa de que o professor formador de leitores não lê.

O que a autora defende, e nos alerta para tal situação, é que a literatura que faz parte do repertório docente, provém de segmentos pouco habituados ao fazer artístico convencional, que pode ser considerado irrelevante para o ambiente escolar, sendo assim ignorado, esquecido ou apagado, ou seja, “... não é que professores não leiam ou repudiem produtos da escrita. É que eles carregam consigo um acerto contabilizado como marginal, folclórico, baixo ou inferior, vale dizer, não alinhado ao saber dito elevado” (ZILBERMAN, 2021, p. 10). Então, isso justifica o fato de o docente se abrigar naquelas teorias já conhecidas e que ele sabe que “dá certo”, pois é possível que se sinta inseguro ao implementar a literatura transgressiva no seu possível início de carreira.

A literatura transgressiva: aquela que, como a sociedade e a educação, mudou especialmente nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Logo, trata-se de uma literatura que não se acomoda a propósitos ou intenções de fora do campo da cultura e da arte; não almeja doutrinar; não se pauta pela obediência nem pelo conformismo. Por sua vez, uma literatura que pode provir de segmentos pouco habituados ao fazer artístico convencional e dirigir-se a diferentes grupos de consumidores. (...) como também pode proceder de comunidades suburbanas ou distantes dos polos geográficos das grandes cidades e se destinar a esses contingentes tão marginalizados do cânone literário nacional. (ZILBERMAN, 2021, p. 10).

Ao lado dos assuntos gramaticais, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio contam com o conteúdo da literatura brasileira e portuguesa. O professor desse componente curricular deve inserir o conteúdo literário na carga horária semanal, junto com o conteúdo da gramática normativa. O estudo literário, em sua grande maioria, se dá a partir de esquemas sobre as características dos movimentos literários e suas obras, como já alerta Todorov (2010) de que o perigo da literatura está no fato de o estudante não ter o efetivo contato com as obras literárias e a sua oferta de conhecimento sobre o mundo, os homens e as suas paixões. O acesso ao universo literário é pela forma disciplinar e institucional, envolto em periodizações que visam as características literárias presentes em trechos escolhidos para as análises referentes a determinado movimento literário, ou estilos de época, o contexto histórico e dados biográficos do autor, deixando de lado a oportunidade da formação da competência leitora.

Leite (2002) analisa a relação no ensino de língua e de literatura e salienta que, apesar de estarem em um mesmo componente curricular e na mesma figura de um professor, elas permaneciam dissociadas, “dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários

diferentes” (LEITE, 2002, p. 17). Há uma dificuldade em unir os ensinamentos da língua com a literatura, pois, no ensino de língua, privilegia-se ensinar a gramática abstratamente, com exemplos soltos, visando exemplos e exercícios; e no ensino de literatura é comum o foco estar na periodização literária e, caso a literatura estiver vinculada à gramática, será como exemplo de uma estrutura linguística canônica que se afasta das possíveis oralidade e coloquialidade da fala, muitas vezes desconsiderando a plasticidade que a linguagem literária pode ter. É válido lembrar que o ensino de língua vai além das regras e das exceções presentes na gramática normativa, pois ele mostra a possibilidade de uma visão crítica acerca de tudo o que nos rodeia, gerando o pensamento contextualizado. Essa perspectiva encontra acolhimento na leitura¹⁴, na combinação dos dois componentes curriculares, objetivando o posicionamento crítico do estudante.

E como encaixar a leitura nesse cenário já pré-definido? Talvez esse possa ser o pensamento de professores que enxergam esses dois componentes curriculares enquanto momentos estanques, um “encaixe”.

É necessário saber/lembrar que leitura é uma atividade escolar que assegura a formação de cidadãos, possui forte carga cultural, além da afetividade e aprendizagem, pois há a abertura de reflexão do mundo e de posicionamento crítico, para criação de uma realidade nova, ou a retomada de uma realidade já conhecida, ampliação de repertório linguístico, vocabular e cultural, então ela possui uma versatilidade que se ajusta e adequa-se em quaisquer situações.

Refletindo sobre a possibilidade de transformar essa prática escolar e inserir a prática da leitura como um apoio e, ao mesmo tempo, sustentação, uma das formas seria mudar a concepção de ensino e, conseqüentemente, a de língua e de leitura, então os textos e suas interfaces entre o impresso e o virtual entrariam na sala de aula fazendo com que estudante e professor assumissem seus protagonismos, pensassem, desenvolvessem papéis de pesquisadores, e atuassem como cidadãos ativos que vivem e fazem parte do mundo atual e interagindo com ele. Mas essa não é tarefa tão fácil e tão simples. Conseguir inserir a leitura fazendo essa relação com os aspectos linguísticos e literários, além de estudo, um pouco de intuição e conhecimento leitor, não é só decidir mudar sua postura e fazer, é necessário que esse professor invista na sua formação, principalmente a docente e a leitora.

¹⁴ Destaco aqui que o termo leitura diz respeito à natureza interacional da leitura, que tem como objetivo a construção de conhecimentos que ultrapassam o universo linguístico, sendo necessário os conhecimentos prévios para tal atividade. Além de oportunizar ao leitor a abertura para todos os sentidos do mundo.

Penso na formação docente, pois existem muitos posicionamentos e concepções que precisam ser repensados, mudados e essa é uma decisão que precisa de muita reflexão pessoal, pois, antes de tudo é feita uma autoanálise de sua prática, a percepção de que essa aula poderia ser diferente.

E o que falar da formação leitora? Outra questão significativa, pois também é necessário um olhar para si, sentir uma necessidade de se preencher da leitura para que ela extrapole o pessoal e chegue ao profissional, o que também pode ser feito de outra perspectiva, como a leitura ultrapassar o profissional e instalar-se no pessoal. E a formação leitora sempre foi uma questão no nosso país, é uma situação delicada que envolve não apenas uma decisão de se tornar leitor, note que existe uma potência neste ato, até o reconhecer-se e voltar-se para si mesmo, é um ato de leitura, pois, fazendo uma analogia com Couto (2011), “não sabemos ler o mundo, não lemos os outros” (COUTO, 2011, p. 55), ler-se e entender-se é um caminho muito solitário e humilde.

2.2 A PRÁTICA LEITORA: POSSIBILIDADE DE NOVOS RUMOS

“(...) para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos. (...)”
MELO NETO, João Cabral

Neste processo de transformações internas, que podem até ser comparadas aos fios que tecem as manhãs, num processo silencioso e persistente, pois também são lentas e acontecem num ritmo particular, vale a pena pensar sobre a sociedade que vive uma ebulição de transformações céleres e significativos avanços em todas as áreas do conhecimento e, conseqüentemente essas alterações já invadiram todos os campos sociais. A escola vem incorporando tardia e timidamente tais mudanças nas suas atividades pedagógicas, no entanto, é muito habitual perceber que esses avanços adentraram os espaços dos estudantes e professores no seu cotidiano e esses hábitos tornaram-se comuns dentro do ambiente escolar, a exemplo do uso do aparelho celular para algumas atividades curriculares ou como um suporte de estudo e leitura dos componentes curriculares.

Isto posto, a possibilidade do uso das tecnologias em sala de aula só vem fomentar essa possibilidade de dar maior dinâmica ao ensino de Língua Portuguesa, relacionando com a gramática e literatura, pois estas promovem a formação das competências exigidas pela BNCC no Ensino Médio e voltadas para a área de Linguagens, que se destacam: ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; identificação e

crítica aos diferentes usos das linguagens; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

Analisando o rol dessas competências, não há como dissociar a imagem do professor que enxerga a língua como forma de interação, na qual a linguagem passa a ser uma atividade dinâmica e interativa. Quando o homem faz uso dessa linguagem, também o faz da sua capacidade comunicativa, torna-se um ser político e crítico, podendo, assim, mudar realidades, inclusive a sua própria realidade. Nesse contexto, o meu pensamento também traz reflexões sobre o uso de suportes tecnológicos relacionando-os com a leitura, que não se limita ao componente da Língua Portuguesa, bem como analisa como esta inserção pode dinamizar o raciocínio e a interpretação.

A escola é um ambiente privilegiado para a vivência e a construção de conhecimento, possibilitando um currículo ativo de forma que seja estimulada uma identidade individual e coletiva, envolvendo estudantes e professores no processo educacional. Segundo Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento, portanto, cabe aos professores, comprometidos com a perspectiva de desenvolver a reflexão crítica de seu estudante, despertar a consciência e o processo criativo, visando à formação de cidadãos interativos e atentos à realidade sócio-histórica, como defende Freire (2011). Essas ideias salientam a necessidade de o ensino não ser um ato mecânico de passar/transferir conhecimentos, e, sim, o de oportunizar análise, reflexão e construção da sua própria identidade, como ser pensante.

A percepção do estudante sobre a capacidade e o alcance de suas produções, desenvolve nele sentimento de orgulho e apropriação dos elementos que o ajudaram a conseguir os resultados. Estimulando o estudante a desenvolver atividades que saem de sua rotina e estimulam a sua criatividade e a sua imaginação, utilizando instrumentos que possibilitem dinâmica para a produtividade e que estejam perto de sua rotina, o aprendizado se torna prazeroso, tanto para ele, quanto para o professor, uma das premissas contidas na BNCC (2018), que trata das Competências Gerais da Educação Básica

5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Estar inserido num contexto que impulsiona o estudante à autonomia necessária para se sentir parte do processo de ensino-aprendizagem, desenvolve neste estudante motivação e segurança para se posicionar diante de situações que exigem um pensamento mais elaborado e

questionador. Segundo Freire (1997), a autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado, bem como ponto de equilíbrio entre as vertentes de autoridade e de liberdade no processo educativo, de modo a legitimar cada uma. Um aspecto que merece ser abordado é a percepção de que esse professor também se constrói, fortalece-se e precisa ter e criar a sua autonomia para, em conjunto com seu estudante, abrir novas possibilidades para a construção própria ao mesmo tempo em que desenvolve a do indivíduo, o seu estudante, logo deve estar aberto a indagações, perguntas e críticas.

Ser autônomo e seguro permitem atitudes que proporcionam a interação. Além da interação, a leitura é outro fator que o ajuda a ter o domínio de suas ações e a segurança necessária para tal, uma vez que ela possibilita proatividade e engajamento na sociedade. O comportamento leitor reflete mudanças em cenários em que o estudante está inserido – social, cultural e educacional –, o seu contato com o texto literário favorece aprimoramento da leitura e da interpretação e, conseqüentemente, apropriação multifacetada do conteúdo, o que favorece que ele se perceba como protagonista na aquisição e na produção de conhecimento.

Para envolver o estudante no processo de apropriação da leitura e da escrita, é preciso que o professor esteja atento para estas necessidades e aberto a enxergar que na atualidade são diversos os tipos e suportes textuais, bem como múltiplas as formas interativas que podem entrar em sala de aula, professor e estudante pensando juntos, ambos assumam o protagonismo em sala de aula. Para além da sala de aula, o estudante pode transpor as habilidades incentivadas e desenvolvidas na escola para outros espaços não formais de educação. Volto a falar que não é uma tarefa simples e fácil.

2.3 DELINEANDO A PESQUISA... O PRINCÍPIO DO DESPERTAR

“(...) E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.”
MELO NETO, João Cabral

Então, volto a pensar sobre as mais variadas possibilidades que a leitura e a vivacidade da língua podem oferecer e esboçar outros “gritos de galo”, que são questões que me atravessam, rompem o pensamento e se delineiam nessa folha: Como o professor de Língua Portuguesa tem se posicionado diante dessa oportunidade de utilizar a dinâmica da língua, da leitura e da literatura a favor do desenvolvimento de postura crítica e autônoma do seu

estudante? Esse estudante do Ensino Médio já traz, enquanto conhecimento, alguma leitura de seus interesses particulares? E como esse professor lida com isso, o quanto que há de interesse e possibilidade de incorporar essa prática de leitura e experiências no seu conteúdo do componente curricular?

Esses questionamentos encontram coro em outros cantos e podem ecoar para a formação de outras manhãs, erguendo tendas para que muitos possam entrar. Eles fazem parte da inquietação que me trouxe até aqui, posso dizer que foram se constituindo ao longo do meu percurso docente e o fato de, constantemente, conversar com os estudantes e perceber seus gostos e hábitos leitores, seus pensamentos e posicionamentos frente algumas situações e acontecimentos, muitas vezes baseados em leituras feitas fora e independente do ambiente escolar, possibilitaram-me enxergar a possível ruptura que existe entre os ensinamentos fundamental e médio, no que se refere às práticas de leitura.

Segundo Geraldi (2002), a concepção de linguagem pode ter três enfoques: a linguagem como *expressão de pensamento*, tendo como representante a gramática tradicional e dando enfoque à atividade mental; a linguagem como *instrumento de comunicação*, tendo como representante o estruturalismo, valorizando o código; e a linguagem como *forma de interação*, sendo a análise do discurso a sua representante e valorizando a atividade social.

Como sugere Travaglia (2002), a língua como forma de interação tem uma atividade dinâmica e quando o homem a usa, também faz uso de sua capacidade comunicativa, torna-se um ser político, porque a linguagem tem a capacidade de mudar a realidade, sendo assim, tem vida própria. Dentro de uma realidade contraditória, alguns professores reduzem-na a pequenas frases desvinculadas de sentido, vinculadas apenas ao aspecto gramatical, fragmentando também o poder de interpretação do estudante. Essa concepção que vê a língua como instrumento de comunicação, desvincula-a de sua utilização, fazendo com que limite as suas possibilidades. Ainda segundo Travaglia (2002), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua, altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21), sendo assim, a concepção que vê a linguagem como forma, pontua a capacidade da linguagem como lugar de interação humana, de forma que esse falante, junto ao seu interlocutor, possibilite realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor.

O crítico Antonio Candido, na clássica conferência “O direito à literatura” (2004), nos convoca a compreender a leitura do texto literário como um direito que todos temos para nossa formação humana e cidadã. Sua provocação está na contramão do ensino tradicional de

literatura, que acaba por perder seu foco ao concentrar-se na extração da informação descontextualizada. Dessa forma, acredita-se que a construção de sentido e a interpretação ficam de lado, comprometendo uma das razões inalienáveis da literatura como sistema artístico:

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 de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

A partir de sua própria experiência com práticas de leitura com jovens estrangeiros, Michèle Petit (2009), pesquisadora/antropóloga francesa, também reflete sobre sua postura de mediadora e suas concepções de leitura. Para ela, a leitura é um suporte importante para a criação, a imaginação e a mudança de opinião. Assim como o crítico brasileiro, Petit defende que a leitura possibilita a liberdade de ampliar o conhecimento em qualquer esfera. Ainda que a sua investigação se debruce sobre o contexto francês, serve-nos de apoio para ampliar nosso repertório de teorias sobre práticas de leitura, porque diz respeito à construção da competência leitora e da função do texto literário além do espaço escolar.

Nos termos da autora, a leitura se reflete na vida, pois “não há real cidadania sem o uso da palavra” (PETIT, 2009, p. 110). Ainda sobre o poder transformador, Petit salienta que a leitura estimula o senso crítico, convida o leitor para a reflexão, com possibilidades de enxergar a vida sob outra perspectiva, já que, como também definiu Paulo Freire (2011, p. 19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Estar numa sala de aula com o componente curricular de literatura pode ser considerado um grande privilégio, pois dentre os componentes curriculares do currículo formal, é uma das que mais possibilita o trabalho com o imaginário. Hoje, mais do que nunca, é preciso estimular a imaginação para além do processo do desenvolvimento e da aprendizagem. Tomando como base a concepção de que literatura é “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação” (LEITE, 2002, p. 21), a literatura promove a crítica, afirma a liberdade de fugir da alienação, a formação de um ser autônomo e propõe a leitura por fruição.

Assim, é fundamental entender a leitura literária de modo mais amplo, ainda que estejamos atentos às recomendações da BNCC, é necessário alargar o conhecimento sobre a formação dos leitores de textos em geral, não apenas literários. Como nos lembra Petit, o leitor tem autonomia para criar:

o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009, p. 27).

Para a formação deste leitor, é importante que haja uma busca pelo conhecimento, seja ele guiado ou adquirido por conta própria. Dentro do ambiente escolar, é na figura do professor que se espera as indicações de leitura, o seu estímulo ainda que o foco sejam as atividades avaliativas, sem desconsiderar o desejo que esse estudante desenvolva o prazer de ler para além dos muros da escola.

Segundo o pesquisador Rildo Cosson (2020), a respeito da prática de leitura em sala de aula, entende-se que essa prática vai além da escolha do livro, já que a leitura é um fenômeno cognitivo e social e que se refere a uma conexão entre o texto, o leitor e a interação, o que gera a leitura. Esse processo de leitura resulta na criação do sentido do texto, num diálogo que ultrapassa a relação de leitor e autor, atravessado por estímulos que vão desde a motivação à realização concreta da leitura.

Márcia Abreu (2001) discorre sobre os diferentes suportes de textos que delimitam o alcance da leitura, seja ela em voz alta ou silenciosa, e mesmo com as mudanças que aconteceram com hábito da leitura, o imaginário em torno do ato de ler permanece e esse hábito existe, “mas é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade” (ABREU, 2001, s/n).

Chartier (1999) apresenta suas considerações sobre a chegada da tecnologia na atualidade e sua influência na história da leitura, e segue comparando a revolução eletrônica com revolução de Gutemberg. Para ele, a leitura não sofreu alterações apenas no seu formato, mas a forma de ler também ganhou nova configuração, pois o texto na tela traz no seu fluxo e continuidade a possibilidade de o leitor embaralhar, entrecruzar e reunir as informações, deixando o leitor mais livre. “Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (CHARTIER, 1999, p. 77).

É importante chamar atenção para o discurso de que os mais jovens se afastam da leitura, Chartier (1999) afirma que a leitura se concretiza também fora do ambiente escolar, os que são considerados não leitores têm como leitura legítima o que a escola desconsidera, ou seja, o cânone que deve ser lido. A aprendizagem extraescolar é relacionada à cultura escrita já dominada, e em contrapartida, há aqueles que adquirem cultura de forma não letrada, ou

seja, apropriação indireta da cultura escrita, que muitas vezes é fruto uma “conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, simultaneamente, como uma entrada em um mundo diferente” (CHARTIER, 1999, p. 105). O que corrobora com a fala de Zilberman (2021) ao trazer a ideia de que a literatura surge como um ideal de resistência, de combate à desigualdade estrutural da sociedade, pois é essa literatura de resistência que oportuniza outras formas de organização cultural, pois é genuinamente livre: não se acomoda a propósitos, não doutrina, diz não ao conformismo e à obediência.

Esse é o perfil da literatura das últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI, que pouco a pouco, supõe a existência de um diálogo, no qual, existe a valorização de repertórios de grupos culturais que são afastados da escola, por serem julgados, ignorados, esquecidos e, quiçá, apagados, conhecida também como literatura transgressiva. O fato de alunos e professores não terem acesso livre na escola, não significa que esse repertório não faça parte da linguagem e da performance deles, ou que haja um repúdio por parte deles,

É que eles carregam consigo um acervo contabilizado como marginal, folclórico, baixo ou inferior, vale dizer, não alinhado ao saber dito elevado. Os currículos escolares, os programas das provas do concurso outros mecanismos de inserção no mercado de trabalho, por exemplo, desconsideram esse repertório de conhecimento. (ZILBERMAN, 2021, p. 10).

A motivação para a leitura nas aulas de Língua Portuguesa encontra terreno fértil na apresentação de diferentes características estruturais e de conteúdo, bem como das diferentes mídias, que saem de um formato tido como tradicional, e obtém identificação quase imediata pelo atrativo das possíveis multimídias. Embora esta pesquisa, a princípio, não trate a respeito de letramento, as reflexões a respeito do letramento multimidiático, propostas por Jay Lemke (2016), ajudam a entender como as tecnologias digitais podem ser associadas à leitura.

As mudanças tecnológicas já fazem parte do repertório de leitura do estudante dessa geração. Essa habilidade já é desenvolvida naturalmente, ao passo que desenvolver “habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme” (LEMKE, 2016). Trazer para dentro da sala de aula a leitura do texto de forma diferente em função da presença do outro, transforma potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam.

2.4 REVISITANDO A LITERATURA: DIÁLOGOS COM A TEMÁTICA

“(...) A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.”
MELO NETO, João Cabral

Iniciar uma pesquisa é a constatação de que perguntas são feitas a todo momento, bem como inquietações, sentimentos de mudança, enfim, o que quer que seja que mova o pesquisador e a sua relação com o objeto de pesquisa. Segundo Minayo (2007), a pesquisa não se aquieta, a cada despertar de manhãs surge motivos para ouvir a chamada de outros galos,

a esse ritmo denominamos *Ciclo de pesquisa*, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. (MINAYO, 2007, p. 26).

Essas palavras nos remetem ao entendimento do que é uma pesquisa social, nos revelando perguntas podem se encaixar umas nas outras, gerando novos olhares e (in)conclusões, referenciando o amanhã, de João Cabral de Melo Neto, sendo um toldo que se eleva, sinalizando que ali cabe cada vez mais conhecimento, tecido por gritos de galo entoando novas interrogações. Dessa forma, entendemos que a ciência é uma busca não exclusiva, não conclusiva e não definitiva.

Fazer esse movimento de pesquisa é um dos mais importantes ao iniciar nova busca, a mesma dinâmica ocorre com os diálogos já estabelecidos, com o que já se produziu sobre o objeto de estudo e, a partir do que já se tem, investir uma nova perspectiva e perceber que novas contribuições serão feitas no campo da pesquisa social e no cenário da educação, mais especificamente na formação do leitor no Ensino Médio.

Partindo do entendimento e da relevância dessa temática para o contexto educacional, no intuito de estabelecer um diálogo entre esta investigação e o que já se produziu neste campo do conhecimento, foi feita uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL – na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES. As buscas foram realizadas a partir dos seguintes critérios de exclusão/inclusão, a saber, filtro temporal de cinco anos; tipo de trabalho: dissertações de mestrado acadêmico; abordagem qualitativa; grande área de conhecimento: Ciências Humanas; área de conhecimento: Educação; e os marcadores “leitura literária” e “formação do leitor”, categorias teóricas deste estudo.

Essa busca pelas produções acadêmicas é feita com o objetivo de mapear o que já se tem de estudado e publicado nos bancos, catálogos e repositórios de dados, recurso de

extrema importância para a pesquisa pela compilação dos estudos de um determinado assunto e para permitir que o pesquisador saiba de que forma o seu estudo poderá contribuir para a ampliação e consolidação da temática em questão.

A busca, a partir dos descritores “leitura literária” e “formação do leitor” resultou em 1675 dissertações. Inserindo o filtro excludente do tipo de texto – dissertação de mestrado acadêmico –, o número cai para 970 e para 257, com o recorte temporal entre 2015 e 2020. Ainda aplicando os filtros da plataforma referentes à grande área do conhecimento – Ciências Humanas – e à área de conhecimento – Educação – o refinamento chega aos números de 96 e 87 dissertações, respectivamente.

De posse dos títulos selecionados pelo refinamento feito, a lista de dissertações passa pela leitura atenta para continuar com o recorte mais fiel ao objetivo deste estudo, então, onde se tem especificado já no título da dissertação palavras como “ensino fundamental”, “educação infantil”, “creche”, “crianças” ou “Educação de Jovens e Adultos”, “Ensino Médio Técnico”, “Educação do Campo”, “Ensino Superior” ou ainda ao se referir a outros componentes curriculares, como Matemática e Química, essa dissertação é automaticamente excluída. Depois de uma leitura mais apurada das temáticas, ainda com a leitura dos títulos, houve um recorte de 45 dissertações que dialogam com as temáticas dos descritores dentro do segmento do Ensino Médio, incluindo ainda a seleção de dissertações que trazem como objeto de estudo a formação de professor, bem como projetos de leitura, bibliotecas, agentes e mediadores de leitura. Como esses objetos não dialogam com a questão da leitura de literatura no Ensino Médio, as dissertações também foram excluídas, ficando, no total, oito títulos para análise.

Destaco aqui que grande parte da produção de pesquisa se volta mais para o Ensino Fundamental Anos Finais e que a grande maioria do descritor “Ensino Médio”, volta-se para a temática de “Juventudes”, o olhar para a questão da leitura nesse segmento precisa de maior investimento de pesquisa. Com base nessa observação temática, é necessário esclarecer por que o descritor “Ensino Médio” não foi inserido como filtro. Quando inserido, o resultado da busca disponibilizou uma quantidade muito grande de dissertações, mas a temática destoa do objetivo pretendido aqui, por esse motivo o descritor não foi inserido para o critério de exclusão na busca enquanto descritor. O refinamento para o segmento do Ensino Médio se deu de forma mais analítica, com a leitura dos títulos das dissertações que ficaram disponíveis com os descritores relatados.

A primeira, e a que mais se assemelha com o estudo realizado nesta pesquisa, é uma dissertação intitulada “A formação do leitor do Ensino Médio em duas escolas públicas do Rio de Janeiro nas perspectivas docente e discente”, defendida por Clovis Machado Moraes em 2017, na Universidade Católica de Petrópolis. O objetivo geral deste estudo foi investigar a formação do leitor em duas escolas do Ensino Médio do Rio de Janeiro. Quanto à metodologia, o pesquisador adotou a abordagem qualitativa, cujos procedimentos para obtenção dos dados foram entrevistas, questionários e rodas de conversas a fim de saber como os sujeitos escolares veem o processo de formação leitora na instituição. Como resultado desse processo de investigação, o autor constata que as escolas pesquisadas trazem rígidos conceitos no que diz respeito à leitura, fundamentados no uso de livros canônicos da literatura nacional, não reconhecendo outras possibilidades de prática de leitura nesta etapa da Educação Básica. Ainda segundo o autor, o trabalho de leitura/literatura a ser desenvolvido em escolas precisa considerar outras formas de ler, pois ensinar o aluno a interpretar o mundo é de fundamental importância nos dias de hoje, tão impregnado pelas novas tecnologias. De modo geral, o autor chegou à conclusão de que os professores pouco valorizam as leituras que os alunos praticam, assim como os estudantes têm dificuldade de reconhecer as leituras indicadas pela escola como algo que contribua para sua formação, de forma que os professores não conseguem ver os estudantes enquanto leitores potenciais simplesmente porque não atendem aos modelos de leitura legitimados pela instituição escolar.

A segunda pesquisa, cujo título é “Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar”, é uma dissertação defendida por André Magri Ribeiro de Melo, em 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha dessa pesquisa se deu pelo fato de o autor ressaltar a importância do ouvir o outro, e esse outro sendo um jovem, e da literatura enquanto catalisadora de rompimentos, tensões e transformações que aproximaram os jovens leitores da diferença, da diversidade e do senso de pertencimento coletivo pela palavra seus modos de viver e significar experiências literárias, ou seja, o conhecimento de si e a reflexividade autobiográfica atuam como disposições humanas capazes de promover a reinvenção permanente dos leitores e seus saberes. A pergunta norteadora da pesquisa foi “Como jovens do sertão potiguar dão sentido às suas experiências literárias a partir de lembranças dos seus percursos formativos como leitores?” e argumenta em defesa da educação pela memória como alternativa crítica no debate público sobre o direito à literatura no Brasil. Quanto à metodologia, o autor utilizou a pesquisa (auto)biográfica. O estudo em questão aponta como resultado a revelação de processos heterogêneos de apropriação da

literatura no sertão pelos jovens camponeses; suas condições de participação em práticas culturais de leitura; seus modos de viver e significar experiências literárias; e as relações entre desigualdades socioeconômicas e leitura literária no sertão.

A terceira pesquisa apresenta o título “Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário”, sua defesa foi no ano de 2015, vinculada à Universidade Federal da Bahia, feita por Raphaelle Nascimento Silva. O objetivo do estudo é compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva do letramento digital e literário, dentro do contexto da cultura digital. A metodologia utilizada foi a qualitativa, de cunho descritivo e analítico e a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, a partir de um questionário semiestruturado e a realização de encontros colaborativos operacionalizados por meio da observação participante e de entrevista semiestruturada em grupo. A autora conclui que o letramento digital e literário dos alunos pesquisados é pouco fluente, pois ainda estão presos à cultura do impresso, à ausência de uma postura leitora hipertextual e à percepção pouco produtiva em relação aos usos da rede. Também foi possível concluir que, no contexto da pesquisa, o pleno desenvolvimento de um leitor crítico e imersivo só podem ser construídos diante do entrelaçamento por parte dos sujeitos, das potencialidades dos dispositivos móveis e de objetos técnicos mais apropriados.

A quarta pesquisa, intitulada “Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena-PA”, é uma dissertação defendida por Ana Paula Beltrão da Silva em 2020, na Universidade Federal do Pará. O objetivo desta pesquisa é investigar de quais modos as práticas de leitura literária efetivadas no Ensino Médio interferem na formação leitora de jovens, inseridos no contexto de uma escola pública, localizada no município de Barcarena, no estado do Pará. A sua metodologia amparou-se na pesquisa qualitativa e no estudo de caso e utilizou entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental como instrumentos de geração de dados. A autora conclui que a escola tem desenvolvido um contato inadequado entre aluno e texto literário no decorrer dos anos, fato observado pois o texto literário está revestido de um caráter cada vez mais didático nas atividades propostas em sala de aula.

Com o título “Nas páginas do mundo, a formação do leitor crítico”, a quinta pesquisa foi defendida no ano de 2016, pela Universidade Federal de São João Del-Rei e tem como pesquisadora Magda Aparecida Lombardi Ferreira. O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades de formação do leitor crítico, na perspectiva da interação entre a leitura da

palavra e a leitura do mundo, ancorada na abordagem bakhtiniano-freiriana. A metodologia está amparada na abordagem qualitativa, sendo denominada como pesquisa crítica, metodologia esta que vem sendo construída pelo Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP), da Universidade Federal de São João Del-Rei. A autora conclui que existe espaço na escola para uma prática de leitura fundamentada em um novo paradigma que focalize a formação do indivíduo livre, pensante e empoderado, criticamente inscrito em sua realidade por meio de uma prática escolar mais compromissada com a vida, com o mundo real. Essa pesquisa nos revela a importância de dar aos estudantes do Ensino Médio a oportunidade de questionar, argumentar, redimensionar o próprio texto ou criar outro, vivenciar a leitura que foque na formação do sujeito-aluno-leitor, o que o transforma em instrumento de sua inserção crítica no mundo, a partir da leitura da palavra.

As duas últimas dissertações são publicações da Universidade Estadual de Feira de Santana, ambas de 2019, e que possuem o foco na leitura literária no Ensino Médio, na perspectiva teórica da estética da recepção, trazendo a leitura em oficinas e círculos de leitura. A dissertação de Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras é intitulada “Formação da autonomia leitora: reflexões a partir da Estética da Recepção”. O objetivo dessa pesquisa é compreender a formação leitora de estudantes do Ensino Médio, a partir deles mesmos, investigando como a leitura literária contribui para a formação do leitor autônomo na contemporaneidade. A autora optou pela pesquisa do tipo intervenção, a partir de oficinas literárias, com abordagem qualitativa e análise de dados a partir do método recepcional. A autora conclui que as práticas de leitura realizadas com foco no leitor crítico oportunizam vivências significativas com a literatura, formando jovens leitores e dando a oportunidade de compartilhamento de sentidos e significados entre os sujeitos.

A outra dissertação, intitulada “Círculo de leitura no Ensino Médio: uma análise a partir da Estética da Recepção”, defendida por Elza Sueli Lima da Silva, tem como objetivo compreender os modos de recepção do texto literário de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por meio de oficinas de leitura, embasadas na metodologia dos Círculos de Leitura. A metodologia evidencia uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como instrumentos e procedimentos para a coleta de dados a observação participante, a entrevista narrativa, o diário de campo e as observações das leituras realizadas por estudantes. A autora relata como conclusão a necessidade instaurar no espaço formal educativo a cultura da leitura, com vivências de leitura literária livre, para se formar leitores.

Reconhece-se aqui, que ainda é necessário ampliar as buscas por meio da revisão sistemática, porém a revisão realizada nos bancos de dados da CAPES nos possibilita visualizar que é a temática leitura literária e formação do leitor é deveras discutida, mas no que se refere ao campo do Ensino Médio, necessita de aprofundamento. É interessante observar que a primeira dissertação, do repositório CAPES, dialoga intimamente com o meu objeto de pesquisa, mostrando a relação de proximidade entre ambas as pesquisas e a latente preocupação de como a leitura é realizada e considerada dentro dos ambientes de sala de aula, bem como nos programas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, independente de qual região do país se relate tal questionamento.

É interessante observar que cada vez mais perguntas são feitas levando em consideração o estar atento, tanto ao que está tão próximo de nós, como a percepção individual de cada estudante e como ela interfere e contribui para a constituição leitora de cada um e de todos. Da mesma forma se dá como a tecnologia, que se apropria do cotidiano dos estudantes, precisa estar no cotidiano da sala de aula, pautar atividades e compor a dinâmica e rotina do ambiente escolar, tornando os estudantes cada vez mais críticos e imersivos em seu próprio meio.

Diante de tais observações, ainda é necessário e urgente discutir e produzir conhecimentos sobre os trabalhos realizados com a literatura literária visando a continuidade da formação leitora em jovens adolescentes, concluintes da Educação Básica, para que a leitura se estenda ao longo da vida desse jovem. Partindo das lacunas encontradas, é possível destacar a relevância do objeto de estudo em questão por pretender pesquisar a formação do leitor no contexto do Ensino Médio.

3 DO IMPRESSO AO VIRTUAL: REVISITANDO A HISTÓRIA DA LEITURA

f o r m a
 r e f o r m a
 d i s f o r m a
 t r a n s f o r m a
 c o n f o r m a
 i n f o r m a
 f o r m a

(José Grunewald)

15

O contexto de mudanças constantes que ocorrem no nosso cotidiano nos lembra de quão rápida e necessária é a evolução das coisas para nosso crescimento, e é o que acontece desde sempre, mas precisamos entender que existem objetivos naquilo que valorizamos e saber como atingi-los. Tomando como base a epígrafe desta sessão, que utiliza a linguagem poética, percebe-se que dentro do campo literário, a poesia recebe contornos mais atualizados com a poesia concreta, o que confere ao texto a possibilidade de o leitor sair de um modelo ao qual já estava acostumado – a linearidade – e partir para uma leitura mais exploratória – a não-linearidade. Sair de um patamar de hábitos comuns e assumir uma leitura mais dinâmica demonstra a necessidade da participação e manuseio do significado na nova forma de ler no caso do poema visual, assim, rompe-se com o que já era de costume. E não foi diferente com as mudanças que nos trouxeram para o que atualmente consideramos “livro”, então é importante fazer essa retomada para entender os processos que proporcionaram ao livro diferentes formas.

Quando falamos em livros, se fecharmos os olhos, é uma imagem clássica que vem à nossa mente. Aquele objeto retangular que pode ser transportado, com folhas encadernadas e uma textura específica para a capa e outra para as folhas, não tem necessariamente uma quantidade de páginas específicas, podendo ter imagens ou não. Ou, num olhar mais contemporâneo, o livro tem um outro formato, um novo suporte que se projeta numa tela a partir de *bits* e que pode ser lido em equipamentos eletrônicos, computadores, *tablets*, leitores de livros digitais e até mesmo em celulares que suportam tal recurso – **reforma**.

Mas antes de falar desse(s) livro(s) que já possui(m) o seu formato popularizado no nosso imaginário, vamos relembrar que o livro já passou por outras transformações – **transforma** –, tais como a utilização da pedra, do papiro e do pergaminho enquanto suportes.

¹⁵ ANTOLOGIA NOIGANDRES 5: do verso à poesia concreta. São Paulo: Massao Ohno, 1962.

É indispensável trazer para a discussão a presença de duas grandes revoluções referentes ao livro, a do texto eletrônico e a revolução de Gutemberg e, dentre essas duas, é possível dizer que as mãos manuseiam o texto de formas bem diferentes. Enquanto uma transforma a produção quase artesanal de um copista em uma produção fabril com o surgimento da prensa, que tem a capacidade mecânica de produzir e reproduzir textos e livros; a outra altera o ato mecânico da leitura, a estruturação física do livro é modificada, assim como o passar de páginas – **disforma**.

O feito de Gutemberg consagrou a utilização do livro e favoreceu o surgimento e divulgação de um grande número de gêneros textuais, desde os mais práticos, como os manuais e textos jornalísticos, aos mais específicos, como os textos acadêmicos e culturais. Segundo Xavier (2013), tanta maleabilidade tornou oportuno alguns feitos, como a autoria e autonomia do que poderia ser escrito pelos autores; a formação dos cânones de textos e livros que fomentaram a cultura e conhecimento da humanidade, pertinentes ao gosto do leitor da época e de outras gerações, e, no que se refere ao livro enquanto propriedade intelectual e material, a partir da perspectiva do autor, editor, livreiro e quaisquer pessoas que pudessem trabalhar na sua confecção. Essa popularização deu oportunidade de o livro se tornar mais próximo dos gostos do homem, seja esse gosto espiritual, científico, literário ou de qualquer outra natureza, universalizando-o – **informa**.

Não seria incoerente tratar esse acontecimento como uma forma de modernidade, não só daquela época, afinal os livros, e todo o conhecimento que pode conter dentro dele, ganhavam configurações que garantiam um alcance antes não imaginado, quando o conhecimento era difundido a partir da leitura, interpretação e interesses do outro. As mudanças acontecem, se desenvolvem e são aceitas se houver, conforme afirma Xavier: uma vontade de adoção aliada a uma receptividade, ainda que cautelosa em um primeiro momento, de seus reais usuários que regulam a absorção e o tempo de existência de uma dada invenção. (XAVIER, 2013, p. 113).

Com o passar do tempo, vivemos a explosão tecnológica no final do século passado e esse advento transformou as formas de agir e de pensar individuais e sociais. Ainda seguindo Xavier (2013), os meios de comunicação foram os que mais tiveram inovações e características como instantaneidade, dinamismo e ubiquidade foram as responsáveis por atualizar os novos modos de produção intelecto-cultural, inevitavelmente essas transformações saíram de áreas específicas e alcançaram também o livro, o leitor e as formas de leitura – **conforma**.

O livro, então, perde a sua essência? E como fica a relação do leitor com esse formato? O livro não perde a sua essência, pois, independente do suporte, ele continuará sendo o mesmo livro, com as mesmas informações e assuntos – **forma**. Possivelmente a sensação de estranheza a esse novo formato também aconteceu nas modificações que ocorreram ao longo dos séculos, afinal, “toda invenção é, via de regra, uma ‘reinvenção’ a partir de invenções bem-sucedidas; o nada não cria, tudo vai se transformando sob a batuta inventiva da mente humana” (XAVIER, 2013, p. 67).

As relações entre o leitor e livros e as formas de ler vão se tornando cada vez mais particulares, acompanhando as transformações de suporte. Por exemplo, uma leitura num suporte virtual pode levar a trajetória da leitura a caminhos menos lineares, com a presença de *hiperlinks* que estabelecem outras relações de assunto e/ou de tempo, tornando a leitura mais dinâmica. Esse formato interfere na forma e modos de ler, pois os leitores escolhem qual percurso guiará a sua leitura, possivelmente afetando o contexto e a construção de sentido. Já há alguns leitores que dispensam essa “nova” forma de ler porque preferem uma leitura com uma trajetória já estabelecida, tocando nas folhas, manuseando o texto com grifos ou anotações.

As diferentes formas de registros, suportes diversos, as culturas e as necessidades leitoras alteram o modo de ler e o entendimento. Há registros na história da forma de ler o texto em voz alta, como era praxe do século IV d.C. até o século XIV, já que muitos ainda dependiam da oralização das palavras para compreensão de um texto, assim a leitura oral em voz alta possibilitava levar o conhecimento para os iletrados, e ainda representava entretenimento e encontro social. Por outro lado, como dizia Santo Agostinho, a leitura “com a língua quieta” parecia ser outra opção, pois “Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua era quieta.”¹⁶. A leitura silenciosa e visual exigia mais concentração, o que talvez tenha contribuído para a formação de leitores mais eficientes. Observamos aqui uma marca de mudança de interação com a leitura e a postura do leitor, que delineia a leitura prioritariamente em público – feita em voz alta – para a leitura prioritariamente privada apenas com os olhos – a silenciosa.

Observar o ato de ler sempre instigou o imaginário do que essa leitura desperta, seja uma leitura solitária ou em grupo. Muitos foram os estudiosos que levantaram teorias sobre o

¹⁶ Santo Agostinho, Confissões. *Apud.* MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura**, São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.58.

quão prejudicial à leitura poderia ser, quais efeitos colaterais ela poderia causar em homens e mulheres, como a quantidade exagerada de livros poderia causar uma desordem social, pois deixar-se-ia o trabalho com “a terra, ou a loja, em favor dos ofícios da pena e da palavra” (CHARTIER, 1999, p. 108), ou ainda, segundo Abreu (1999), que a leitura poderia causar mal-estar físico, como advertiam, em 1775, as recomendações médicas do Dr. Tissot; bem como a leitura poderia causar os perigos para a alma, principalmente, os textos literários e os romances, pois haveria uma subversão dos valores sociais. Atualmente nos deparamos com situações bem diferentes, já que a leitura é um fator determinante para o sucesso das pessoas e vê-se o sucesso e a preocupação em criar cada vez mais os programas que incentivam a prática de leitura, sendo assim, as mazelas dizem respeito ao quão prejudicial seria não ler.

Chartier (1999) aborda ainda outro aspecto considerável acerca dessas modificações, no que se refere ao livro e à leitura ao longo de todos esses anos, é a relação do leitor com esses referentes, incluindo aí a interação, pois a postura ao ler – e escrever – um texto interfere na sua relação com o livro. Quando a leitura era realizada no papiro, o leitor, que ficava em pé para melhor apoio, precisava das duas mãos para manusear o livro, ou seja, abrir o rolo e desenrolar o texto. A sua interação ficava restrita porque não havia forma de ler e de fazer alguma anotação ou comparação com diferentes partes do texto que estivessem distantes uns dos outros.

A partir da estrutura do códex, foi possível fazer uso do livro aberto, folhear as páginas para comparação entre partes e fazer as possíveis anotações. É uma relação mais íntima e interativa com o texto escrito e, conseqüentemente, com a leitura, havendo, assim, uma grande evolução, com transformações mais significativas para os hábitos de leitura. No aspecto evolução, a revolução e popularização da prensa possibilitaram aos leitores um maior volume de livros, bem como o aumento do número de leitores; além dos números significativos, estas revoluções proporcionaram a manutenção das mesmas características do livro manuscrito ao livro impresso: o texto disposto em páginas e as folhas dobradas e costuradas, o que favorecia o manuseio.

A relação do leitor com o livro e a leitura também tem modificação quando começamos a ver que a evolução dos suportes virtuais continua. Ler na tela envolve muito mais que a modernização do livro, pois tem a ver com apreensão de significados, interpretação, postura, manuseio, circulação social de diferentes gêneros; dúvidas e incertezas também, principalmente no que se refere à segmentação que a *internet* vai sugerir por estar muito relacionada ao lazer e à diversão. Isso tudo sem se esquecer de como esse novo formato

também sugere novas maneiras de ler: descontínuas, fragmentadas e/ou segmentadas, como nos afirma Chartier (2012).

Esse advento, podendo assim dizer, da chegada do texto e do livro no meio tecnológico ampliou o alcance do texto, uma vez que os seus gêneros puderam ser amplamente divulgados, conhecidos fora do ambiente escolar, explorados, comparados e, principalmente, estudados de forma comum e espontânea. Como afirmam Pagnan e Provate (2016)

É possível usar o suporte digital para ler desde uma carta a livros, de propagandas a charges, *cartoons*, tirinhas, enfim, uma infinidade de textos que antes exigiam, cada uma, um suporte específico. (PAGNAN; PROVATE, 2016, p. 129).

A recente publicação da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), cujo objetivo é conhecer o comportamento do leitor e identificar os hábitos do brasileiro em relação à literatura, vem mostrando a evolução quanto ao uso da *internet* e da leitura digital, bem como o acesso a livros digitais. Desta forma, traz números e tendências que apontam novas preferências, apesar de a pesquisa mostrar que há uma inclinação para o decréscimo na frequência de leitura, independente do formato. Considerando que na edição de 2011, 54% dos entrevistados não tinham acesso à *internet*, na edição atual, ler livros apresenta uma porcentagem de 7% das atividades mais realizadas na *internet*, o que implica que está se tornando cada vez mais próximo ter leitores que aderem esse comportamento nos dias atuais, o que implica dizer que atualmente mais leitores estão aderindo a esse comportamento.

É cada vez mais corriqueiro acompanhar a mudança de comportamento e ver como as fatias do mercado crescem por investir em leitores digitais, seja com enfoque no consumo financeiro, cultural e até mesmo escolar, pois editoras de livros didáticos geralmente oferecem um suporte virtual ou inserido no conteúdo com disponibilização de *sites* e *links*, ou disponibilizam uma versão *on-line* do livro em questão com alguns recursos digitais. Redes sociais, como *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *TikTok*, *WhastApp*, *Telegram*, *Pinterest*, estão repletas de conteúdos que se referem à leitura, leitores, enredos, literatura e conseguem atrair cada vez mais os chamados seguidores. A linguagem acessível, rápida, direcionada para o público específico e os recursos visuais e sonoros são elementos utilizados para aproximar leitores e os entusiastas da leitura, e assim fomentando-a.

Voltando o olhar para as práticas mais corriqueiras da escola, há uma realidade que encontra dificuldade em inserir o jovem no rol de leitores, pois os indicativos e resultados dos exames externos acabam definindo o perfil leitor de todos os jovens do país¹⁷, esses indicadores deixam-nos num patamar abaixo do esperado no quesito leitura e produção da escrita. Essa classificação já definida e, praticamente definitiva, atesta que o jovem brasileiro não lê e, conseqüentemente, não cria a sua própria história. Não é isso que se percebe ao ver como o adolescente é atuante no que realmente chama a sua atenção, pois eles escrevem, leem revistas/sites sobre assuntos que lhes interessam, leem livros por prazer, se engajam em causas específicas, escrevem letras de músicas, poesias, contos, estudam sobre desenho, filmes, *softwares*... enfim, uma grande quantidade de usos sociais da leitura e produção de textos escritos.

Aqui revela-se a diferença que existe entre o letramento – “o estado e a condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2000, p. 47) – e o letramento escolar que, segundo o Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), diz respeito

aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. (...) Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois *o quê, como, quando, para que* se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. (CASTANHEIRA, 2014)¹⁸.

Então, os textos que são preferencialmente lidos e produzidos pelos adolescentes não são avaliados pela escola e raramente circulam dentro dela, o que acaba gerando a falta de reconhecimento dessas práticas de letramento pela mesma, tornando-as invisíveis, caso o professor não esteja atento ao que interessa e motiva o jovem.

É importante frisar que esse contato com a leitura que dá prazer ao estudante é o responsável pela formação a sua identidade subjetiva, principalmente quando se trata da

¹⁷ Resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), edição de 2020: No Brasil, 50% dos estudantes atingiram pelo menos o Nível 2 de proficiência em Leitura. Esses estudantes conseguem, no mínimo, identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos e refletir sobre o propósito e a forma dos textos. quando explicitamente instruídos a fazê-lo. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoos_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil prt.pdf. Acesso em: jun. 2022.

¹⁸ CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento Escolar. Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>. Acesso em: jun. 2022.

leitura literária, pois a literatura traz um viés particular, que promove mudanças específicas na vida do indivíduo e, quando aplicadas no coletivo, proporciona participações mais críticas carregadas de valores éticos e estéticos. São muitos os professores e pesquisadores que querem diminuir a distância entre o mundo escolar e o extraescolar, pois essa distância vem dificultando a aprendizagem dos estudantes que têm uma vivência cultural diferente daquilo que é mais difundido socialmente e faz parte do que é consagrado canônico. Essa distância pode gerar possíveis episódios de discriminação entre grupos.

Com tantos avanços na comunicação e na linguagem, percebe-se o quanto a interação se modifica de acordo com o contexto, os objetivos de leitura e/ou escrita, o tempo, os recursos e, principalmente, o usuário da língua e, segundo Rojo (2013), esse comportamento não se dá pela consequência dos avanços tecnológicos, mas principalmente por uma nova mentalidade, exercida ou não pelas novas tecnologias digitais. Se tratando de jovens conectados com esse progresso e movimento, além de dominar os gêneros textuais que estão dentro e fora do ambiente escolar, ele já nasce com uma grande propensão de manusear os gêneros digitais e de interagir com os múltiplos modos de expressão, ou seja, os múltiplos letramentos.

Acreditamos que termos acesso a essa gama de informações, culturas, linguagens distintas e equivalentes nos permitem ter o poder do conhecimento. Isso é um trunfo nas mãos desses jovens em formação, pois crescerão tendo acesso ao que é ofertado no campo da aquisição de conhecimento. Canclini (2008) chama atenção sobre essa dinâmica: como e por quem essas informações são ofertadas, pois, a depender de quem as manipulam, elas virão corrompidas por quem visa continuar com a detenção do poder, mirando na (não) autonomia e controle de mercados. Essa mira acerta em cheio na formação do senso crítico, o que significa que, mesmo com tantas ofertas e possibilidades de “conhecimentos”, ainda é necessário ter uma base de confiança para burlar uma possível manipulação.

3.1 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

É sabido e difundido por muitos que o ato de ensinar é um dos atos mais bonitos que se tem, partindo do olhar da transmissão e da construção de conhecimento, do fortalecimento do outro e do perceber como a educação pode proporcionar modificações na vida de quem a experimenta, tanto enquanto estudante, como enquanto professor, pois o professor pode – e deve – aprender nessa troca. Mas, é igualmente sabido, que não é um ato simples, é necessário

ter todo um processo de formação inicial e continuada, posicionamentos e concepções de ensino e língua, de literatura, de leitura, de leitor, no caso de um professor de Língua Portuguesa. Ademais, sabe-se também que ultrapassando as teorizações, o trabalho no chão da sala de aula pode ter algumas surpresas e/ou contradições.

Antunes (2003), numa perspectiva não muito positiva, faz reflexões acerca das práticas das aulas de Língua Portuguesa e, no que se refere às atividades do ensino de língua, lista um rol de práticas que restringem o potencial da leitura, escrita e gramática. Nessa análise, há constatações de que o manuseio da Língua Portuguesa e as suas possibilidades de ensino estão, praticamente, limitando-se e, assemelhando-se ao ensino de manuais fadados a seguir uma mesma ordem, independente das trocas que pode haver numa sala de aula.

Focando no que se refere à leitura, esse levantamento das atividades traz ações que revelam um trabalho com leituras mecânicas, baseadas apenas na decodificação, leitura sem função social, sem prazer e “convertida em um momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras ‘cobranças’” (ANTUNES, 2003, p. 28), ou seja, práticas indicando que, em algumas situações, a leitura não encontra tempo e espaço para a sua realização por não se ter uma concepção que valide e proponha as capacidades textuais classificadas em formativa, transformativa e qualificativa.

Oliveira (2010) manifesta sua preocupação ao falar sobre como o ensino de língua na escola tem divisões demarcadas, inclusive com professores específicos para as secções de “português”, “redação/produção textual” e “literatura”. Nessa conjuntura, o autor infere que estar em aulas separadas implica em um ensino separado, no qual a leitura acontece de forma incidental, ocorrendo quase um “ensino de compreensão superficial de textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 171). Ao se referir especificamente sobre o ensino de literatura, o autor traz uma reflexão sobre o fato de usar ou estudar a literatura.

Estudar literatura e usar literatura são duas coisas diferentes. Estuda-se literatura nos cursos de Letras Vernáculas, em disciplinas como literatura brasileira, teoria da literatura e crítica literária. E os cursos de letras são espaços apropriados para esse estudo. Estuda-se literatura também no Ensino Médio; entretanto, não se faz muito uso da literatura no Ensino Médio: os estudantes não leem textos literários para aumentar os seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura. Talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo. (OLIVEIRA, 2010, p. 173).

Diante desse cenário, é necessário haver uma reorientação, imbuída do desejo de mudança, determinação e empenho e, no âmbito da leitura, desenvolver as capacidades

textuais com objetivo de oportunizar o contato do leitor com o texto, inserindo-o no universo da leitura, já que é através dela que se interage com o texto. É bem verdade que essas mudanças estão num caminho do acontecimento, encontramos docentes preocupados com tal situação e otimistas com resultados positivos, com relatos entre colegas de rede, encontros e simpósios, bem como em pesquisas atuais – como no levantamento das dissertações do banco de dados da CAPES. Para Antunes (2003, p. 156), “mudar, seja o que for, tem que começar pela revisão de nossos fundamentos conceituais”, com essa afirmação, percebemos que há docentes imbuídos no processo de mudança, refletindo sobre as suas concepções de ensino, de leitura, de literatura e conseqüentemente da postura dos estudantes, nesse movimento de reflexão, percebe que o silêncio dos estudantes em sala de aula tem significado e que cada vez mais é necessário dar-lhe evidência. Ao proporcionar aos estudantes um lugar de destaque, visibilidade e espaço para fala, o professor está mostrando que a sua concepção de ensino está relacionada com uma concepção de texto e de leitura, levando em consideração a interação entre professor, estudante, texto, processo e nos impactos que essa interação causa.

Existe um número otimista com relação aos que se interessam em estudar e pesquisar sobre a temática, as sugestões e análises são um tipo de abertura e oportunidade para o professor que reveem, repensam as suas atitudes em sala de aula. A conhecida pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, desde a sua primeira edição já reporta a grande responsabilidade que a escola tem no fomento da leitura. E, já na primeira edição do livro, Lázaro e Beauchamp (2008) afirmam que “a pesquisa evidencia que é a escola quem faz o Brasil ler. O Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social” (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74).

Considero que esse feito e reconhecimento são de grande importância, pois cada vez mais reafirma o papel da escola enquanto instituição de grande relevância para influenciar os gostos, ações e escolhas dos estudantes para a leitura e um possível “novo jeito” de ver a língua. Para tanto, os professores, e toda a escola, precisam ter uma reflexão crítica e criativa, bem como estar imbuídos no processo de tornar esse cidadão cada vez fluente na sua língua.

A referida pesquisa, na edição atual, traz a informação que comprova que a leitura se faz presente no período escolar e demonstra que a principal motivação para ler um livro é o gosto. Ou seja, como mostram Antunes (2003) e Oliveira (2010), mesmo sabendo que ainda há práticas de sala de aula que não enfatizam, não priorizam – e muitas vezes não valorizam – a leitura, é possível perceber que os estudantes sentem gosto em escolher um livro para ler. E

essa constatação é entusiasmante. Ser professor de Língua Portuguesa é fazer parte desse processo de construção crítica, social e cidadã de um leitor e estar na escola é uma condição que permite essa transformação, pois, como falam Lázaro e Beauchamp e (2008) “[A pesquisa (Retratos da Leitura - 2ª edição) mostra o que] a escola é e, mais ainda, o que pode vir a ser, pela centralidade que ela ocupa na formação das gerações de leitores”. (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 75)

A escola é o professor, a escola é o estudante. E como se dá essa relação? Principalmente a do professor? A postura do professor, seja como detentor do conhecimento ou aquele que compartilha o espaço de fala e construção do conhecimento com o estudante, precisa estar afinada com as intenções que ele mesmo busca para formar esse estudante, mais especificamente aqui, formá-lo leitor. Esse pronome “-lo”, em uma primeira leitura, causa uma dupla interpretação, formar o estudante leitor ou o professor formar-se leitor? Então cabe um ajuste: formá-lo(s) leitor. Antes de formar o estudante leitor, o professor precisa formar-se leitor e essa constatação não é feita aqui e agora; todos os que se debruçam sobre essa temática, afirmam que: se quisermos um estudante leitor, precisamos ser leitores, um bom leitor, pois para formar leitores, é preciso ser um bom leitor.

Luzia de Maria (2013) traz uma metáfora muito perspicaz, sobre os guizos das boas leituras, porque o bom texto não tem aviso e para o estudante ser conduzido até lá, ele precisa passar por várias leituras, sejam elas consideradas boas, ruins, comerciais, aclamadas, enfim, é um processo de vivências que deve ser conduzido por alguém mais experiente. Na escola, esse alguém é representado pelo professor. Só que existe um grande problema que não é atual e ainda persiste: a formação do professor.

Mas, para que isso possa acontecer, é necessário que o professor seja um leitor. É absolutamente indispensável, repito, que o professor seja um leitor, um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou de pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. (MARIA, 2013. p. 145).

Essa é uma das situações mais delicadas que existem, principalmente, porque esmiúça o trabalho intelectual que está mais no topo da cadeia intelectual: o trabalho do professor universitário. Ele que também forma o professor. Não é o caso aqui analisar essas relações, mas é um ponto que é posto como um fator que interfere na outra ponta daquela cadeia: a formação do estudante leitor da educação básica. Segundo os estudos de Vilas Boas (2020), existe uma mudança na perspectiva da formação docente que se preocupa com a

aprendizagem do estudante, o que pode trazer bons resultados, não somente para a formação de leitores.

(...) é notória a mudança de foco na formação docente ao longo dos anos, que passou de uma visão de treinamento de professores para uma mais ampla, empenhada em fazer os docentes desenvolverem a capacidade de tomar decisões mais profícuas sobre o fazer docente, baseando-se em objetivos educacionais cuidadosamente planejados por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando-se em consideração as necessidades de aprendizagem de seus estudantes. (VILAS BOAS, 2020, p. 42).

Para além da mudança na formação, é necessário que o professor tenha um compromisso pessoal com a reflexão sobre a sua prática e com a autoformação, que a reflexão se dê na sua formação inicial e, principalmente, que essa reflexão continue. De forma que a sua relação com o conhecimento seja de “criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes” (VILAS BOAS, 2020, p. 43).

Retomando a ideia de que é o professor que forma o leitor e a constatação nos índices da última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), todos os indicativos que tinham a presença da figura do professor como aquele que influencia, indica ou motiva a relação dos leitores e não-leitores com os livros estão no topo da lista de percentuais que envolvem outras variantes, como família, amigos, bibliotecário, influenciador digital, filmes, letra de música. Isso significa que a transformação da melhoria da leitura no nosso país está diretamente ligada à qualificação profissional dos professores, se associado às condições de trabalho, melhor.

Nós somos os principais influenciadores de leitura, o professor sempre foi e sempre será um mediador privilegiado de leitura, para tanto, existem diversos títulos que mostram práticas que obtiveram no processo de leitura e mediação no ambiente escolar, isso sem falar das inúmeras práticas que ocorrem de forma intuitiva, nas metodologias desenvolvidas, nas “novidades” tecnológicas que surgem e são inseridas como aliados e tantas formas e acontecimentos que existem e surgem como parceiros na tarefa de atrair o leitor, formá-lo e mantê-lo no mundo da leitura. As práticas são e precisam ser funcionais, os livros precisam estar vivos e presentes na escola e no leitor, principalmente na escola, pois “sendo seu compromisso maior formar leitores críticos, a tônica da escola precisa ser um trabalho em que a leitura figure, em um princípio primeiro, como elemento essencial à vida humana” (VILAS BOAS, 2020, p. 155).

É realmente um contexto favorável, mas, como já foi mencionado, existe a contrapartida: é no ambiente escolar em que estão as práticas de leitura fragmentadas, voltadas para o preenchimento de roteiros ou para resolução de provas, e esse espaço é configurado como lugar das leituras obrigatórias e de memorização de textos. Muitas vezes esse é o caminho mais fácil de um professor planejar as suas aulas de Língua Portuguesa e assim ter mais constância: o ensino da gramática é universal, traz as regras, traz o que é cobrado nas seleções de acesso ao ensino superior e de concursos públicos. Esse ensino de gramática vai ocupar a maior parte do conteúdo das séries que constituem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, quando há o ensino da leitura, é aquela que está dentro do livro didático e usada de forma fragmentada, como foi posto anteriormente, pois o objetivo não parece ser o de desenvolver o gosto pela leitura, está mais para o desenvolvimento da capacidade de análise literária.

Felizmente são várias vozes que se propõem a pensar, refletir e ressignificar a sua prática em sala de aula e essas vozes ecoam no universo acadêmico e no escolar, resultando em publicações e conversas sobre sugestões, sobre o que se tem feito, observado, pensado sobre uma perspectiva de ensino mais voltada para as práticas de leitura com um viés mais social. Além disso, dentro de um olhar mais pessoal, observo que está acontecendo um movimento de os jovens praticarem mais a leitura por fruição, durante as minhas aulas, cada vez mais observo as falas entoando que gostam de ler, as mãos levando para a sala de aula livros de escolha pessoal, grupos pequenos de colegas e amigos comentando sobre o último exemplar lido, e ainda tem os que brilham os olhos quando o professor diz que leu o mesmo livro que o seu estudante. E esse livro não faz parte do repertório daquele ano letivo.

Da mesma forma que tem os estudantes que gostam de ler, temos os que se autodeclararam não leitores, ou leitores tímidos. Paralelo ao interesse de saber o porquê de esses estudantes que não leem ou se dizer ler muito pouco, precisa haver um cuidado no intuito de levar a leitura de textos literários para esse grupo, pois nosso cotidiano está permeado pela literatura, mesmo que não se perceba tão claramente, e é se pautando nesse saber literário que percebemos o quanto precisamos desse enlevo para entender e saber viver o mundo ao nosso redor.

Argumentos já temos o suficiente para sustentar essa prática, mas é necessário tê-la “de maneira sistemática (fazer constantemente e não apenas quando se pode ou é conveniente) e sistematizada (fazer segundo planejamento, com objetivos, métodos, meios e avaliação em um círculo virtuoso)” (COSSON, 2021, p. 55).

Ainda de acordo com Cosson (2020), para termos um letramento literário, é necessário assegurar o efetivo domínio dos textos literários, ou seja, precisamos focar no ensino de literatura que se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária. A comunidade de leitores precisa ser feita não somente com os estudantes que leem por fruição, todos devem estar imbuídos nessa educação literária que tem a finalidade de unir os envolvidos, não apenas na escola, mas que ultrapasse esse espaço e tempo, de forma que os estudantes se vejam enquanto protagonistas, pois deterão uma forma própria de ver e viver o mundo.

3.2 LITERATURA E ENSINO: OS DESAFIOS DE FORMAR LEITORES

No início dos anos 2005, li uma publicação da revista Superinteressante, cujo título é “Autores que escrevam sobre nada”¹⁹, e achei uma leitura inovadora, pois foi a primeira vez que tinha lido a respeito da defesa de uma leitura que estava fora e longe dos padrões considerados canônicos, no que se refere à leitura literária. No decorrer da leitura fui entendendo como era a lógica do pensamento do autor, na época, um garoto de 18 anos, e hoje acredito que essa já deveria ser a tônica dos jovens adolescentes que leem as escolhas de acordo com os seus gostos. São muitas as expectativas que se colocam em um novo leitor, mas parece que ele precisa seguir um padrão, de uma leitura individual, em silêncio...

Por que esse jovem e novo leitor não pode escolher a sua forma de ler? Diante das descobertas sobre a plasticidade cerebral, que, grosso modo, diz respeito à capacidade da adaptação cerebral diante de uma experiência nova, ou seja, o leitor vai adaptar os seus hábitos e práticas associados a novos costumes que ele possa ter, caso isso traga prazer a ele. É comum perceber que esses ajustes pessoais acontecem de forma natural ao observar um indivíduo em idade escolar, adolescente ou criança, e perceber como os seus hábitos são incorporados às novidades, por exemplo, leem ouvindo música, no aparelho de celular, num audiolivro, num clube do livro ou rodas de leitura.

O artigo de Ceccantini, publicado na última edição do livro Retrato da Leitura no Brasil, em 2016, traz algumas reflexões que constata que o comportamento dos jovens está realmente mudando e que as pesquisas das duas últimas décadas também fazem esse levantamento e apontam para um “quadro paulatinamente otimista quanto às leituras juvenis.”

¹⁹ SILVA, Bruno Miguelino da. Autores que escrevam sobre nada. Superinteressante, São Paulo, n. 10, ed. 210, fev. 2005. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/cultura/autores-que-escrevam-sobre-nada/>>. Acesso em: 12 maio 2021.

(CECCANTINI, 2016, p. 84). As suas observações fazem referência à idade escolar desses jovens e que eles leem porque estão cumprindo uma leitura escolar, chamada por ele de leitura utilitária, e que existe a motivação da leitura prazerosa. Fazendo uma comparação com a edição atual da pesquisa, publicada no ano de 2020, há a porcentagem de 8% de leitores que realizam suas leituras todos os dias e sabemos, de acordo com o que foi dito anteriormente, que nem todos os dias nas escolas as atividades são referentes à leitura, ou seja, esse leitor lê porque realmente é a sua primeira preferência.

O autor acima nos fala que se trata de um quadro otimista, mas o caminho ainda é muito longo. Antes mesmo de adentrar no espaço escolar e reconhecermos as adversidades que são encontradas para estimular a leitura, aqueles que gostam de ler se deparam com o problema da aquisição dos livros, das dificuldades de comprá-los ou de adquiri-los no ambiente escolar. Em junho de 2020, o Ministro da Economia, Paulo Guedes, enviou a primeira parte da proposta de reforma tributária do governo e essa notícia causou um grande desconforto para os leitores, pois foi apresentado um projeto de taxaçaõ dos livros em 12% pela contribuição de bens e serviços, significando mais um dos empecilhos que estão diretamente ligados à formação do leitor.

Os livros são isentos de imposto desde a Constituição de 1946, o que foi mantido na Constituição de 1988. Em 2004, o mercado editorial foi desonerado do PIS e Cofins. A tributação nos livros ocorreria através da substituição do Programa de Integração Social (PIS) e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) pela Contribuição Social sobre operações com bens e serviços (CBS). Conforme cálculos feitos pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros, a CBS representaria cerca de 60% do lucro bruto de uma editora e 50% do lucro de uma livraria.

Recentemente reacendeu essa discussão, pois a Receita Federal anunciou, em um documento, que os livros poderiam perder a isenção tributária porque são mais consumidos por famílias com renda superior a 10 salários-mínimos. A Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro, da Leitura e da Escrita e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados organizaram um debate que aconteceu em uma audiência pública *on-line* com o tema: “A taxaçaõ de livros e o direito à educação e à cultura”, que aconteceu no dia 26 de abril de 2021²⁰.

²⁰ Registro da audiência disponível em < <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/61068> > Acesso em: 4 jun. 2021.

Diante dos movimentos organizados para a defesa da não taxaço, surgiram vários levantes, dentre os quais foi possível perceber nas falas dos colaboradores, argumentos em torno da defesa do consumo do livro, a exemplo de que o brasileiro é acusado de ler pouco, não por falta de vontade, mas por falta de oportunidade. Nessa mesma vertente, muitos se mobilizaram de forma virtual, assinando um abaixo-assinado em defesa do livro, que recebeu mais de 1,4 milhão de assinaturas, e fizeram uma manifestação virtual utilizando a *hashtag* #DefendaOsLivros nas redes sociais. Junto ao descaso dos governantes que apoiam a pauta para o desmonte da educação, foi muito comum circular - e foi bom de ver - uma imagem contrária, vários jovens em defesa do livro, da leitura, o que nos remete a interpretações de que os nossos jovens leem, sim. Gostam do que fazem, comentam e lutam por essa prática.²¹

Machado (2011) fala metaforicamente de como os livros numa estante podem conter uma algazarra silenciosa, pois são muitas as vozes dentro deles, querendo expressar e defender a sua opinião. Essa não é uma realidade de todos os lares, muitos não reconhecem a importância da leitura, e acabem se distanciando, essa atitude faz com que o consumo de livros seja aquém do esperado e um dos fatores é o valor que se paga e Machado (2011) traz algumas justificativas para que esse consumo ainda esteja abaixo de um limite desejável e necessário:

por várias razões. Porque os custos são bancados por um número muito pequeno de exemplares, já que as tiragens são mínimas porque ninguém lê. porque o país tem dimensões continentais e um sistema de fretes e transportes muito deficiente, que encarece tudo. Porque os salários são baixíssimos e eles assumem um percentual elevado, ao lado das despesas essenciais – mas as pessoas tomam cerveja, compram CDs, alimentam suas compras em uma rede de contrabandistas, de camelôs que vendem quinquilharias e bugigangas chinesas totalmente dispensáveis. (MACHADO, 2011, p. 15).

Ao mesmo tempo em que pessoas que não demonstram interesse pela leitura e fazem escolhas outras, cada vez mais o mercado investe e procura alimentar a paixão pelos livros. Luzia de Maria (2013) ressalta como atualmente a importância e a necessidade da leitura está ativa e presente em publicações, publicidade, campanhas, projetos, congressos, seminários, e “Nunca as pessoas, individualmente falando, estiveram tão pressionadas a conquistar o

²¹ Notícia extraída da sessão de Economia do jornal A Tarde (Qua, 14/04/2021 às 09:15), disponível em: < <https://atarde.uol.com.br/economia/noticias/2164728-taxacao-de-livros-no-brasil-e-retrocesso-afirma-especialista-em-direito-publico>>, e do *site* da revista Carta Capital (23 DE ABRIL DE 2021 - 11:30). disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/change-org/camara-dos-deputados-debatera-taxacao-dos-livros-em-audiencia-publica/>>. Acessos em: 12 maio 2021.

domínio da leitura – a habilidade de saber ler – e, também, o seu lugar no mundo letrado.” (MARIA, 2013, p. 40). A leitura é uma das expressões que declaram a multiplicidade dos gostos entre os jovens, e se observarmos bem, além do mercado editorial, há outros nichos que visam abocanhar essa fatia, não é difícil ver a relação de títulos com músicas nacionais e internacionais em postagens de redes sociais, essas postagens têm um grande investimento visual para atrair tanto os que gostam de livros, quanto os que gostam dos cantores e/ou grupos musicais; *playlists* de um referido livro no *Spotify* para o leitor ouvir as músicas enquanto lê e fazer as associações entre música e enredo e/ou prática de leitura; perfis no *TikTok* com releituras criativas de clássicos da literatura com uma linguagem muito pessoal e acessível de forma que pareça que é uma narrativa de quem está falando; *links* em grupos de *WhatsApp* e *Telegram* com uma infinidade de livros em *.pdf* para *download*, o que facilita o acesso e aquisição; enfim, inúmeras práticas culturais que fazem parte do cotidiano do “jovem contemporâneo está mergulhado e que, de alguns anos para cá, parece ter crescentemente revitalizado a relação da juventude com a leitura.” (CECCANTINI, 2016, p. 89), fazendo parte da construção de sua própria identidade.

É um cenário que inspira e estimula, mas não foi assim o tempo todo e não é assim em todos os lugares. Todorov (2010) faz observações sobre a sua relação pessoal com a leitura, de como esta prevaleceu na sua memória afetiva, bem como os seus filhos tinham pavor das avaliações que envolviam as práticas de leitura. Levantando a bandeira da democratização da leitura, a antropóloga Michèle Petit (2009) faz um cotejo entre os jovens franceses e os jovens de quaisquer partes do mundo, de forma que a sua escuta atenta consegue entender quais são os desejos e necessidades e nos afirma que “por meio da leitura, mesmo esporádica, (os jovens) podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização” (PETIT, 2009, p. 19) e, ao internalizar esse poder, os jovens se munem, pois estarão se construindo, sonhando, captando o sentido do que está ao seu redor, se percebendo enquanto ser social e atuante e, principalmente, sabendo do poder de seu pensar.

Ela ainda faz uma provocação ao dizer que “nós permanecemos prisioneiros de velhos modelos de leitura e de uma concepção instrumentalista da linguagem.” (PETIT, 2009, p. 19) de forma que os modelos engessados travam as possibilidades e a pluralidade implícita em todo o processo de democratização da leitura entre os jovens. Com isso, ela está também afirmando que o livro tem o seu lugar de destaque, no qual são oportunizados tanto a subjetividade, quanto a busca do conhecimento. E essa leitura a que ela se refere é a leitura literária.

Ceccantini (2016) faz exatamente as mesmas observações ao se tratar da leitura individual, aquela que abraça o leitor com o seu enredo, ainda que elas estejam associadas a temáticas universais e ao universo cultural que traz uma enxurrada de informações, mas que “convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades” (CECCANTINI, 2016, p. 89). E o livro passa a ser uma forma de identificação dos jovens, eles se reconhecem e se conectam através desse elo, o que fortalece e difunde cada vez mais o universo *geek*²², não necessariamente esse universo, mas o todo que engloba um mundo recheado com fanzines, *blogs*, *vlogs*, *sites*, eventos de *cosplay*, além dos já consagrados lançamentos de livros de seus autores prediletos e noites de autógrafos, bienais do livro, entrevistas, enfim, ele adentra um universo e investe na leitura.

Ao ter contato com um jovem que traz essa bagagem cultural com suas escolhas, a escola pode optar em dialogar com essas referências, usando o aspecto interacionista, funcional e discursivo da língua, bem como incorporando o dinamismo no ensino de literatura. Esse é um dos grandes dilemas do professor que está na sala de aula com a oportunidade de trabalhar a língua no seu formato mais vivo: a leitura, como na epígrafe que abre esse texto, como transferir essa sede para dentro da escola? Como manusear esse manancial conduzindo esse curso a favor do que se pode proporcionar na escola? Os estudantes têm sede, na escola tem a oportunidade dessa leitura acontecer. Por isso a leitura do estudante, seja ela literária ou não, precisa entrar na sala de aula e encontrar espaço e assim dividir-se com a leitura literária.

3.3 O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Antes de situar como acontece a literatura no Ensino Médio, é importante mencionar como é o Ensino Médio, diante dos documentos normativos vigentes na Educação Básica estadual e nacional, a saber, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É válido ressaltar que documentos normativos nunca terão uma aprovação completa por estudiosos, professores e comunidade em geral, apesar de terem sido analisados durante o período de elaboração, muitas são as críticas, falhas e necessidades de ajustes.

²² Pessoas que têm interesse em assuntos complexos ou excêntricos, tais videogames, filmes, leitura, séries, colecionar objetos, brinquedos, tecnologia, computação, códigos, música eletrônica.

As OCEM fazem parte de um documento que referencia os currículos escolares do Ensino Médio da Educação Básica da Bahia e está pautado no favorecimento do “diálogo entre a educação científica, humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras e da utilização de novas tecnologias.” (BAHIA, 2015, p. 9). Sendo assim, competências e habilidades são o principal foco do documento que propõe, dentro das orientações da área de linguagens, o estudo de Língua Portuguesa englobando literatura, análise linguística, leitura e produção textual. Esse estudo está organizado a partir da delimitação de quatro eixos integradores: Leitura e Formação Cidadã; Interações e Diversidades; Sociedades e Mundo Globalizado; e Pesquisa, Tecnologia e Produção Científica.²³

No decorrer do documento estadual, estão listados os conteúdos referenciais e os que se referem à Língua e Literatura – múltiplas linguagens, são os seguintes:

A arte literária; os gêneros literários; os estilos de época; literatura e engajamento, o uso literário das tradições populares; leituras cinematográficas; leituras fotográficas; tendências da literatura brasileira contemporânea – poesia e prosa; contribuições das culturas africanas e indígenas à cultura brasileira; leituras de cidade; leituras musicais. (BAHIA, 2015, p. 57).

Percebe-se que, mesmo tratando de uma perspectiva dialógica, que defende os mais diversos usos da língua, o ensino de literatura tende a se pautar num ensino estruturado nos estilos de época, o que freia o potencial que pode ser explorado nas múltiplas linguagens e leituras de textos literários, que o próprio referencial oferece e recomenda.

A Base de Nacional Comum Curricular é mais recente, traz uma nova formulação curricular e fundamenta essa reformulação nas rápidas transformações e dinâmicas sociais,

²³ Durante o período de realização desta pesquisa, um novo documento normativo está em processo de desenvolvimento, o DCRB, o Documento Curricular Referencial da Bahia, com a finalidade orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado da Bahia, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar. É um documento que passou por consulta pública e foi elaborado em dois volumes. O Volume 1 do DCRB contemplou a Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Volume 2, o Ensino Médio Regular e a Educação Integral, além da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Será, ainda, disponibilizado às comunidades escolares o Volume 3 do DCRB, em fase de elaboração, voltado às Modalidades de Ensino – Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial na perspectiva inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/> Acesso em: 16 set 2022.

que podem estar relacionadas com o desenvolvimento tecnológico e a forma como os jovens o absorve. E é nesse sentido que a BNCC repensa a educação colocando-a num

cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, [no qual] as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462).

O documento da BNCC traz longas considerações sobre a juventude e de como a complexidade, o dinamismo e a fluidez interferem na sua relação com o todo, principalmente no que se refere ao campo educacional e sua formação geral. A relação que se faz com o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho e empreendedorismo instrui esse estudante a começar a pensar em se comprometer com o seu próprio projeto de vida. E então tem-se “uma nova estrutura (...) além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos” (BRASIL, 2018, p. 468).

No decorrer da BNCC são listados cinco campos de atuação social – campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e o campo artístico – e estes ultrapassam a organização centrada no ensino curricular de Língua Portuguesa, pois envolvem “conhecimentos e habilidades contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular” (BRASIL, 2018, p. 489).

Em consequência dessa reorganização, o ensino de literatura baseia-se na leitura do texto literário, mas o próprio documento nacional reconhece que há a mesma tendência para a simplificação didática que também se encontra nas OCEM e nas matrizes curriculares anteriores. O texto literário acaba ficando em segundo plano e o documento frisa o quão importante é que ele seja não só (re)colocado “como ponto de partida para o trabalho com a literatura, [mas também] como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 499). Essa intensificação permite o enriquecimento da percepção e visão de mundo, aumentando, assim, a capacidade de ver e sentir em todos que se envolve com a leitura do texto literário, ou seja, docentes e discentes colocam em questão muito do que veem e vivem, oportunizando uma verdadeira relação dialógica que a linguagem permite. Assim que deveria ser.

Ser professora de literatura no Ensino Médio pode trazer algumas surpresas, pois é muito peculiar o que podemos ouvir dos adolescentes, principalmente quando se oportuniza diálogo aberto, sem ressalvas. Certa vez, na primeira aula de literatura do ano, um estudante perguntou-me para que mesmo servia a literatura. De início, achei uma afronta, senti-me desafiada e respondi que a literatura era uma aliada do homem, um artifício que ele encontrava para fazer relatos sobre as suas vivências e desassossegos, frente ao mundo e o momento histórico, a sua forma de relatar o que vivia e seus sentimentos. Até fiz uma analogia com a música, pois, de ímpeto, foi o que eu pensei ser uma expressão que poderia estar mais relacionada ao seu cotidiano. Ele falou algo próximo de que não via sentido nisso tudo e que era desnecessário, e ficamos conversando mais um pouco sobre o assunto. Não sei se o convenci, mas ele deixou-me inquieta e pensativa.

A ideia da afronta foi abandonada e junto a outros sentimentos, senti-me um pouco privilegiada por ter recebido a sua pergunta, pois observei também alguns murmúrios e olhares de colegas querendo impedi-lo. No momento em que ouvi, pensei que a turma também tinha achado uma afronta e segui segura na minha resposta, mas o estudante tinha me tirado da rotina de estar voltada para o conteúdo, sem muitas intervenções, e essa atitude mexeu comigo, era impossível negar para mim mesma. O outro pensamento que me ocorreu foi sobre a imagem que passamos a respeito de como se dá o ensino da literatura nas escolas, ou mais precisamente, na escola onde trabalho. O episódio da sala de aula acabou me provocando algumas reflexões: Como eu e meus colegas estamos abordando os componentes curriculares? Quais os impactos que esses conteúdos escolares podem trazer na vida dos estudantes? De que forma esse impacto pode aproximar ou afastar o desejo de ler, de buscar leituras que extrapolam o ambiente escolar?

Essas inquietações foram despertadas em mim, pode-se dizer, há pouco tempo, mas não sou a primeira e espero não ser a última. Muitos são os que sentem o mesmo incômodo do estudante, não somente em sua posição, mas possivelmente também como professor. Confesso que, enquanto professora, ainda me sinto presa a questões curriculares e exigências para o ensino da gramática e da literatura, ambas fazem parte do mesmo componente curricular – Língua Portuguesa –, com carga horária de 3 horas-aula semanais, um tempo restrito que não permite muitas possibilidades.

A literatura é associada a uma tradição que destoa da contemporaneidade, esta que é cheia de brilhos, imagens em movimento e possui uma linguagem rápida e dinâmica. É uma associação muito corriqueira, pois a literatura realmente está “presa a um passado” e registra

fatos, acontecimentos, sentimentos e a linguagem de épocas específicas, muitas vezes, distantes da atualidade. Mas não é algo que se possa ou deva apagar, desvalorizar ou negar, afinal, é uma forma de documentação, e é necessário ter esse registro social e linguístico.

Percebe-se que a associação da literatura com o passado, causa certa dificuldade de aceitação em alguns estudantes na escola, principalmente no Ensino Médio porque a literatura parece perder a sua função ao longo dos anos escolares, como afirma a BNCC “a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 499). A funcionalidade social e didática da literatura no ensino fundamental é formar o leitor, há uma diversidade de títulos, temas e configurações, com uma linguagem bem próxima da realidade e cotidiano desse estudante, textos curtos, divertidos e contemporâneos. Quando ele avança para o Ensino Médio, subtende-se que esse leitor já está formado e que haverá a sua integração à cultura literária brasileira, através dos clássicos, mas com um viés bem tradicional, muito diferente do perfil da literatura infanto-juvenil, ofertada no ensino fundamental.

A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020) apresenta dados promissores acerca dos adolescentes que leem, já dos que não leem, a realidade é alarmante, os dados alertam para a situação dos estudantes do Ensino Médio no que se refere à frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola – 68% dos estudantes do Ensino Médio não leem os títulos que a escola indica. Com tanto descaso do alunado com relação à leitura escolar, é como se a literatura estivesse à deriva, perdida, sozinha em um mar de estereótipos, mas continua ligada a um currículo que a mantém.

Jouve (2012) faz um questionamento sobre a necessidade de estudar literatura e, na sequência, ele analisa a necessidade de se dar ou não utilidade a uma obra de arte. E, para exemplificar, ele faz uma referência ao estudo de classes gramaticais em um poema de Verlaine ou a utilização de uma tela Rembrandt para remendar uma porta. E continua “(...) não os recebemos como obras de arte: objetos não artísticos poderiam facilmente cumprir as mesmas funções” (JOUVE, 2012, p. 22). Nesse caso, pensa-se em como destituir o valor artístico e literário do texto para apenas analisar a gramaticalidade de suas palavras, e me pergunto se essa prática fria tira do texto literário a sua função. E respondo: tira! O olhar analítico destitui do texto literário o sentimento que o autor emprega em seus escritos e aos poucos vai retirando o encantamento do texto literário para usá-lo como um suporte gramatical. Inserir os fragmentos dos romances, crônicas e poesias para o estudo de classes gramaticais, é ter grande responsabilidade na decomposição do belo.

O cronograma das aulas de literatura no Ensino Médio está baseado em contextos e marcos históricos, periodização dos movimentos, nomes de autores, teor das obras, ou seja, um conhecimento literário que é restrito aos aspectos gerais das literaturas brasileira e portuguesa, o que pode afastar o adolescente de um contato mais estreito com a literatura. A autora Luzia de Maria (2013) relata essa necessidade descrevendo que o afastamento se dá, basicamente, por duas razões: a falta de liberdade para a escolha do livro a ser lido e, conseqüentemente, trazer o prazer da leitura; e a cobrança excessiva de conteúdo escolar configurada em análise e memorização. A partir do momento em que o texto é tomado como pretexto, utilizado apenas como um suporte para extração de informações e deixando de lado a possível intertextualidade e diálogos entre texto e leitor, as possibilidades de desenvolvimento de autocrítica, prazer pela leitura, polissemia e tantas outras formas de interação se extinguem. É válido ressaltar que essa imposição ocorre na fase em que o estudante é adolescente e sente a necessidade de fazer as suas próprias escolhas, não podendo opinar na seleção do(s) livro(s) para leitura porque já existe um roteiro a ser seguido. O resultado tende a ser o da rejeição e não cativa o leitor do Ensino Médio. Ele irá ler, fazer a atividade proposta, mas não levará essa prática para a sua rotina, para a sua vida.

Sob o ponto de vista docente, assim como afirma Todorov (2010), pautar o ensino de literatura nessa metodologia traz segurança e controle, planejar o correr das aulas sem muitas interferências dos estudantes, sabendo que dessa forma pouco haverá perguntas que fogem do roteiro. E quando essas perguntas são feitas, algo muda. Como já foi supracitado, a voz do estudante que traz uma pergunta do outro lado da sala pode despertar pensamentos adormecidos ou acostumados com uma linearidade, linearidade essa que pode ser preferida por alguns professores, pois não gera discussões que podem interferir no planejamento feito para as avaliações e as aulas em geral. Nós, professores, vivemos tão imbuídos nos resultados de notas, exames internos e externos, tabelas, exigências de cronogramas que acabamos tratando a literatura e o seu ensino como um *checklist*, o que pode pôr em perigo um dos direitos da literatura, que é leitura por fruição. E, também, a sua beleza.

Não dá para isentar o professor de sua responsabilidade neste ato mecânico, mas ele também passa a ser vítima de uma sistematização que ocorre naturalmente nas escolas secundaristas, que é a escolarização da literatura, não que ela não deva acontecer, mas ela precisa acontecer da forma certa, sem desfigurar a literatura. Quando assim o faz, transforma-se o texto num objeto meramente didático e pedagógico, transformando-o num incoerente e inconsistente, isento de literariedade que, quando retirado de seu suporte original, retira-lhe

dela a possibilidade de “dar forma aos sentimentos e à visão de mundo”, pois “ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 188). Ao retirar esse direito, retira-se também a possibilidade de despertar a ânsia, a fome, o prazer e a paixão pela literatura. O texto torna-se um lugar de monólogos, nos quais o autor perde a oportunidade de dialogar com o seu leitor, nesse caso o estudante adolescente, que naturalmente tem um perfil questionador, sendo um campo aberto de discussões interdisciplinares com oportunidades certas de redimensionamento de sua visão de mundo.

É interessante notar que, ainda enfraquecendo o aspecto da literatura escolar que garante a conquista de leitores, a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), constata que 52% dos leitores começaram a se interessar por literatura por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora. Esses índices ratificam que a presença de aulas de literatura no currículo do Ensino Médio, mesmo que de forma considerada precária, ainda assume um lugar de destaque na formação de leitor, pois é papel da escola repertoriar, oferecer e contribuir com o seu processo formativo. Mas, infelizmente, o que ainda presenciamos em muitas salas de aula é a predominância de um ensino da literatura voltado fundamentalmente a uma prática instrumental, tirando-lhe a essência do texto literário. Mas qual(is) o(s) motivo(s) para que haja uma crise no ensino de literatura? Será que são/devem ser considerados apenas os clássicos ou os textos canônicos como os textos ideais para serem usados nas aulas de literatura? Serão somente os exames e provas os únicos fins para o ensino de literatura no Ensino Médio?

Segundo Todorov (2010), existem algumas explicações para o início dessa crise e a ameaça ao ensino de literatura. O seu olhar é direcionado para uma realidade francesa, mas completamente aplicável ao ensino brasileiro, o que nos cabe interpretar que a ausência de leitores não acomete apenas o Brasil, um país continental com discrepâncias sociais e econômicas. Esse fato chega a ser alarmante, pois aponta que existe um acometimento de grande alcance que fere o fomento à leitura, independente da riqueza e organização de um país. No capítulo intitulado “A literatura reduzida ao absurdo”, ele faz uma análise mostrando a sua surpresa ao constatar que a literatura que ele conheceu em casa, cercado de livros devido ao trabalho dos pais, ambos bibliotecários, não é a mesma que seus filhos conheceram na escola. Como poderia ser a mesma, se na literatura em que ele encontrava deleite, os filhos pediam auxílio e sua ajuda, como ele mesmo relata, proporcionava notas medíocres? O que estava acontecendo então?

Essas contradições acontecem em várias relações fora da escola e parece não se tratar da mesma ação de ler, uma de casa, outra da escola. No contexto mais particular, a leitura proporciona prazer, envolvimento e inserção num mundo particular que abraça o leitor e não o deixa sair do mundo que lhe envolveu. Enquanto a leitura da escola parece não ter o mesmo aspecto, taxada como monótona – seja pela linguagem, conteúdo ou condução –, distancia-se da dinâmica já conhecida do leitor e, os responsáveis tentando ajudar em alguma tarefa da escola, percebe que há divergências porque a leitura é vista de outra forma, já que uma é fruição e a outra é pretexto, e assim pode gerar um resultado inesperado pela família e pela escola, pois as intenções divergem.

Retomando os escritos de Todorov (2010), o absurdo ao qual ele se refere estava pulverizado em alguns aspectos, como por exemplo, a formulação dos documentos oficiais, a prática de professores em sala de aula, as teorias que postulam a literatura enquanto ciência, a formação acadêmica do professor. Talvez a necessidade social de encontrar explicações e utilidade para todas as coisas tenha prejudicado a subjetividade literária, pois ela está essencialmente inserida num modelo de ensino técnico que não permite muita mobilidade. Devido ao fato de a literatura estar mais próxima das ciências sociais, existiu uma necessidade de adequá-la a uma abordagem mais objetiva, conferindo-lhe um aspecto mais científico. E, infelizmente, podendo torná-la vazia, principalmente no ambiente escolar.

Talvez seja mais fácil atribuir o cunho científico para os campos mais objetivos e entender que as ciências exatas e biológicas possuem melhor aceitação científica. Com estudos qualitativos, as ciências sociais vêm conquistando a configuração científica. Fazendo um breve recorte histórico, os estudos literários passaram por tendências teóricas e metodologias que interferiram na forma de estudá-la, dentre elas há o estruturalismo, que é uma perspectiva também encontrada na psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, psicanálise e linguística, e aplicada na literatura. Essencialmente, o estruturalismo tem início a partir do linguista Ferdinand de Saussure, e seu pensamento pode ser resumido no fato de considerar a língua como um sistema de valores constituído não por conteúdos ou produtos de uma vivência pessoal, mas por diferenças. O estruturalismo não julga valor e não considera a literatura como arte, delimitando-a em movimentos literários, essa estrutura limita o que pode ser ultrapassado no texto. Essa forma encontrada para classificar a literatura como ciência reduz a capacidade de interpretação que o texto literário pode alcançar, o leitor fica limitado a observar apenas os aspectos que estão presentes no texto, o que está nas entrelinhas ou subentendido não é levado em consideração.

O panorama literário mudou, houve inovações na pesquisa, mas, no cenário escolar, na forma de se ensinar literatura, prevaleceram os estudos da forma fixa, avaliações sobre marcos históricos, publicações, nomes de autores e obras, ficando, assim, prejudicado, se observar a grandiosidade que ela pode oferecer. É importante dizer que há um olhar para a interpretação, discussão de assuntos paralelos à obra e suas relações com a atualidade, mas, infelizmente, esse não é o cerne das aulas de literatura, às vezes nem mesmo a leitura completa dos romances. Não necessariamente sobre esse aspecto, e sim pela “crise na literatura”, Gagliardi (2014) faz uma reflexão sobre o seu ensino, ou como ele mesmo escreve “A propalada ‘crise da literatura’, inserida no espectro mais largo do ensino das humanidades, talvez tenha maior relação com o modo como ela é ensinada do que, afinal, com a literatura em si mesma” (GAGLIARDI, 2014, p. 339). Ora, então não se trata apenas da metodologia em que a literatura está associada, mas também à forma como os professores tratam e manuseiam esse objeto em sua prática de sala de aula, muitas vezes até sem saber o que está fazendo, que possa estar prejudicando o texto e seu entendimento. É importante tratar desse aspecto, pois muitas vezes o professor não tem percepção de que está envolto em tal situação, talvez por falta de interesse, por inexperiência ou comodidade em receber um planejamento pronto sem muito questionar.

A partir de observações particulares, como não se questionar a respeito da forma como o texto e a literatura deixam de ter o seu potencial explorado? Difícil não pensar em como fica o lugar da literatura no Ensino Médio. Não é uma inquietação única... é importante também, paralelamente às preocupações concernentes ao uso das expressões sobre ensino de língua e literatura, atentar para as concepções de literatura referentes ao seu ensino.

Cosson (2020) também traz a necessidade da literatura na escola e, parafraseando uma lenda chinesa, alerta que a literatura passa por situações delicadas, tais como ser vista como um saber desnecessário, pois os textos literários não têm utilidade por ser ultrapassada; ou seu valor passa despercebido e é tratada como um catálogo de assuntos sem aplicabilidade; e há os que a classificam como inalcançável, muita cultura para quem não sabe usá-la. E assim ele usa os termos arrogância, indiferença e desconhecimento, bem como a necessidade de combater esse cenário com o letramento literário, numa perspectiva de escolarização da literatura, sendo assim

a proposta (...) se destina a reformar, fortalecer e ampliar educação literária que esse oferece ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores (...) que se constrói na sala de aula, mas que vai além

da escola, pois fornece a cada estudante que é o conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2020, p. 12).

Para um professor que vive a sala de aula e percebe as lacunas existentes no ensino da Língua Portuguesa, saber que existem vozes uníssonas que também desejam uma transformação oportuniza ações promissoras.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO CAMINHOS

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.
Albert Einstein

Albert Einstein era um observador nato, com essa característica, ele visualizava os problemas com os quais trabalhava e transformava-os na linguagem abstrata da matemática. Isso o diferenciou. Como na citação de sua autoria, as situações nos são postas diariamente, passamos por elas e pode ser que elas não nos toquem, não nos sensibilizem e, com isso, não podemos alterá-las. É com uma mudança de perspectiva, modificando a nossa forma de pensar, como ele fala, é que poderemos mudar e resolver problemas. E é assim que se desperta em nós o desejo de sermos pesquisadores, é assim que a pesquisa nos move e move o que está ao nosso redor.

Para experimentar a ciência, principalmente a ciência na educação, é necessário estar imerso nas situações que possibilitam o despertar do cientista, do pesquisador, ou, simplesmente, daquele que tem o desejo de transformar o (seu) mundo. Fazer pesquisa dentro do ambiente escolar, fazendo parte dele, pode ser inquietante, pode aguçar sentimentos que até então não tinham sido estimulados, como associar a sua própria prática ao conhecimento adquirido, e, então, temos uma modificação da nossa maneira de pensar, como fala Einstein.

Passando por esse despertar, nos desacostumamos com “a forma como enxergávamos o mundo” e o pensamento pende para a resolução dos problemas. Esse é um dos percursos do se fazer ciência, do traçar passos metodológicos que encaminham para uma pesquisa. O percurso metodológico de uma pesquisa exige rigores científicos, pois é a partir dele que serão pensadas as estratégias, coletados os dados, hipóteses previamente construídas, elaboradas as teorias e divulgados os resultados, eis a pesquisa e a necessidade de fazê-la.

Geralmente, depois de tentativas, acertos, pensamentos e rotinas já estabelecidos, o pesquisador e/ou professor tende a realizar apenas as coisas que lhe trazem resultados certos e conhecidos, o que pode lhe oferecer uma falsa sensação de segurança e esse sentimento de “conforto” impede a sua própria superação e provável evolução, no que diz respeito às práticas educativas. Mas, aquele ser pesquisador inquieta-se e, incomodado com tal conforto, começa a mudar o pensamento e ações e busca mudanças.

E esse é o objetivo desta pesquisa: ouvir os professores. Professores esses que estão inseridos numa sociedade moderna e tecnológica, que vivem movimentos intrínsecos de evolução, principalmente os que se refletem na cultura e hábitos de adolescentes, tanto na

perspectiva social, quanto educacional e leitora. Professores esses que testemunham um recorte dessa movimentação moderna dentro do ambiente escolar, seja nos corredores da escola, na sala de professores, em reuniões ou na sala de aula, porque, inevitavelmente, os espaços vividos na escola se completam e um acaba influenciando o outro.

Ou seja, essa escuta é voltada para essa perspectiva, de como esses professores conseguem se voltar para as mudanças que já estão consolidadas na sociedade e que começam a adentrar o ambiente escolar. Ouvir as suas inquietações, a sua percepção de como se dá esse reflexo nas ações dos estudantes e os impactos em sua aula. Esta pesquisa tem o propósito de escutá-los, da mesma forma que pretende conhecer o seu posicionamento frente às mudanças sociais, tendo a sala de aula como palco de diálogo com os estudantes e, especificamente, no que se refere à prática leitora e a sua receptividade quanto à leitura que esse estudante leva para sala de aula enquanto conhecimento de mundo e os repertórios pessoais de leitura.

É válido lembrar que essa percepção de receptividade com relação às leituras dos estudantes leva em consideração a leitura das referências específicas de programa escolar anual, ou seja, o professor leva em consideração as leituras prévias dos seus estudantes, a ponto de inseri-las no seu planejamento? É sabido que há indícios de que a escolha das leituras dos adolescentes começa a se pautar em indicações de influenciadores digitais, não deixando de lado os principais influenciadores de leitura, que são a família e os professores, como revela a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada no ano de 2020. Isso posto, a tendência de deslocamento do suporte tradicional para o suporte virtual começa a crescer e questiona-se também “o que esse/a menino/a tanto faz no celular/*notebook/tablet*?!”

E pensando nesta dinâmica dos fatores internos e externos, que os suportes de análises e estudos se pautam e se presume como a pesquisa se delineou. Desta forma, a pesquisa, a princípio, tem dois momentos metodológicos, o primeiro é teórico, de revisão bibliográfica, que se ancora em autores que analisam criticamente diferentes acepções da leitura: Abreu (2001; 2004), Cosson (2020), Maria (2013), Petit (2009; 2010), Yunes (2002), Kleiman (1995; 2004), Freire (2011); a mediação, com Petit (2009) e Cosson (2020); os suportes de leitura, com Abreu (2001; 2004) e Chartier (1999). E as acepções de literatura, com Cândido (2004) e Todorov (2010).

A segunda parte da pesquisa possui caráter investigativo, com abordagem qualitativa voltada para a perspectiva de um ensaio etnográfico, e utilizará como dispositivos para geração de dados dois instrumentos, a saber, a aplicação de questionários, com a finalidade de traçar o perfil dos professores, e entrevistas semiestruturadas, a fim de conhecer por meio das

narrativas dos professores as suas histórias, concepções, práticas e posicionamentos. É importante salientar que havia como objetivo desta pesquisa a realização de roda de conversa com os professores, mas a grande maioria dos colaboradores optaram por encontros individuais, inviabilizando assim a utilização deste dispositivo. Considerando que a pesquisa foi realizada em período de pandemia, optamos pela aplicação virtual, a partir dos aplicativos presentes na Plataforma *Google*, sendo eles o *Google* Formulário e o *Google Meet*. Vale lembrar que esta pesquisa foi realizada nesse formato devido ao momento pandêmico em que estávamos inseridos, executando as atividades remotamente, produzindo diálogos, trabalhando, estudando, uma vez que precisávamos seguir as orientações da OMS e manter o distanciamento social.

Após a geração de dados, a análise e o tratamento foram pautados na Análise de Conteúdo, feitos sob a perspectiva de organização, codificação e categorização de Bardin (1977), visto que o procedimento interpretativo é inerente aos estudos de abordagem qualitativa, caracterizadas pela interpretação de fenômenos sociais.

4.1 ENTENDENDO A PESQUISA QUALITATIVA

Falar de escuta requer um campo investigativo mais subjetivo e por muito tempo na pesquisa eram considerados mais empiricamente os dados frios, como números, tabelas, *softwares* para gerar porcentagem, e novos dados a fim de estabelecer padrões e comprovar teorias, ou seja, a pesquisa quantitativa é considerada pesquisa *hard* (BAUER; GASKELL, 2002). É importante ressaltar que, mesmo com dados considerados frios, é necessário que haja uma interpretação do que é gerado.

Outro aspecto em que é necessário pensar a respeito é que, por se tratar da pesquisa social, há outra perspectiva, pois lida-se com as interpretações das realidades sociais e, ainda assim, é necessário ter também os dados mais concretos, como os gerados pelos questionários para traçar o perfil dos colaboradores, por exemplo.

Bauer, Gaskell & Allun (2002) defendem a ideia de superação da ideia de se ter paradigmas competitivos de pesquisa quantitativa e qualitativa, e declaram como necessidade de superação de tal polêmica infértil, pois é comum ainda encontrar pensamentos de que são duas tradições de pesquisa competitivas. E, pela experiência do pesquisador, sabe-se que uma, de certa forma, complementa a outra. Para a defesa de tal ideia – superar a competição entre a pesquisa qualitativa e quantitativa – os autores se apoiam em alguns pressupostos, que são

“Não há quantificação sem qualificação; Não há análise estatística sem interpretação; Pluralismo metodológico dentro do processo de pesquisa: além da lei do instrumento; A ordenação do tempo; e Discurso independente dos ‘padrões de boa prática’”. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 24-27 – adaptação nossa).

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem como objetivo conhecer os colaboradores pesquisados, suas histórias de leituras, suas escolhas e desejos, enquanto indivíduos e enquanto professores. Minayo (2007) nos convida a pensar sobre a pesquisa qualitativa e os seus efeitos no universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas à operacionalização de variáveis. “O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras.” (MINAYO, 2007, p. 12). Dito isso, pode-se afirmar que os colaboradores fazem parte de todo o processo social e científico a que a pesquisa se destina, pois

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos. (MINAYO, 2007, p. 13).

Começar o ciclo de pesquisa é inserir-se num universo de observações, perguntas, questionamentos e que leva o pesquisador a três fases, a saber: a exploratória, que é quando “nasce” o objeto, o desenho da pesquisa, os objetivos, estabelece-se quais serão os procedimentos; o trabalho de campo, nessa fase, o pesquisador adentra todo o universo que construirá na geração de dados, nas observações, é a construção elaborada da primeira fase; e, por fim – ou seria o grande começo?! – análise e tratamento do material empírico e documental, ou seja, trata do conjunto de procedimentos para a valorização, compreensão, interpretação, articulação. Acredito que antes de nascer a pesquisa em si, com objetivos e todo o universo de geração e análise de dados, a observação já estava presente no olhar do indivíduo que ainda não se nomeou pesquisador. Como acontece nesta pesquisa: antes mesmo de nascer os objetivos e todo o percurso metodológico, havia o desejo de um fazer diferente, ou a inquietação, que mesmo intuitivamente, insistia em a(s)cender questões que conduziria a um pensamento mais crítico e desejoso de mudanças.

Minayo (2007) também nos alerta que esse ciclo não se fecha, pois a partir daí temos mais questionamos, é como se esse fosse apenas o início, o despertar para novos olhares e percepções, dessa forma, ao termos um pesquisador em ação, o pesquisar nunca terá um fim.

4.2 ENSAIO ETNOGRÁFICO

Ao se debruçar sobre os escritos da pesquisa qualitativa, considera-se que essa natureza traz diferentes abordagens e dentre elas, temos a etnografia. Segundo André (2005), a etnografia é desenvolvida por antropólogos que focam seus estudos na cultura e na sociedade, descrevendo culturas a partir de geração de dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social.

A etnografia, com o foco para a educação, desenvolve-se em torno da análise do processo educativo, e, por não haver o processo de uma longa permanência do pesquisador com o campo de pesquisa e a utilização de categorias mais amplas, como acontece na Antropologia, “O que se tem feito é uma adaptação de etnografia à educação (...) fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2005, p. 28)

E por que caracterizar uma pesquisa em educação como etnográfica? Para situá-la nesse campo, leva-se em consideração fatores como: a observação participante, na qual o pesquisador tem interação com o campo de pesquisa; a entrevista intensiva, como a finalidade de fazer as relações entre as questões e os problemas; e a análise de documentos, que trazem elementos outros que coadunam com as informações já obtidas. Nessa orquestração, o pesquisador tem uma relação bem próxima com o seu objeto pesquisado, pois “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados” (ANDRÉ, 2005, p. 28), ele está implicado em todo o processo, assim, o pesquisador volta seu olhar para aquilo que pertence ao seu próprio meio social. Um aspecto muito importante sobre os estudos etnográficos é com relação ao tempo que esta pesquisa leva para desenvolver-se, “indo de algumas semanas até vários meses ou anos” (ANDRÉ, 2005, p. 28), essa informação transforma o entendimento sobre a abordagem desta pesquisa, pois, por se desenvolver num programa de mestrado, com uma duração relativamente curta para uma abordagem mais detalhada, é que se denomina que esta pesquisa tem um aspecto de ensaio etnográfico.

Estar no ambiente escolar e na sala de aula permite essa interação com o campo de pesquisa e olhar para o meu próprio meio social, enquanto professora e pesquisadora, oportuniza, para além da observação participante, uma observação que envolve a própria prática e, de certa forma, um distanciamento para possíveis transformações, pois visa tanto a melhoria quanto a autonomia da minha prática pedagógica. Estar envolvida nessa reflexão torna-me mais comprometida com todo o processo e, principalmente, com os resultados, uma

vez que haverá um retorno interno e social em formar cada vez mais cidadãos que terão a oportunidade de gerar mais conhecimento, já que a leitura proporciona mais que a melhora na qualidade da educação, proporciona acesso ao conhecimento e nosso desenvolvimento humano.

Realizar a pesquisa que tem como objeto a formação do leitor literário no Ensino Médio não diz respeito apenas ao estudante, revela em si, tanto o ambiente escolar quanto a prática docente e, nesse intuito, geração de dados acontece a partir de métodos que envolvam a participação do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado, nesse caso, um ambiente de escola, de sala de aula, com uma pesquisadora professora, ou seja, a observação participante, e a metodologia envolvem possibilidades de instrumentos como registro de campo, entrevistas, análises de documentos.

Segundo Freire (1987), para podermos transformar nossa realidade é necessário antes saber sobre ela, e sendo educadora percebo como posso ter nesta pesquisa a possibilidade de transformação, com o olhar inicial para os docentes, visando que a mesma alcance os estudantes. Estando entre os pares, esta pesquisa se delinea interativamente, utilizando como métodos para a geração de dados, os questionários, com a finalidade de levantamento do perfil do grupo de professores, e a entrevista narrativa semiestruturada, pois por ser mais fluída, permite aos colaboradores a interação de forma flexível e sem deixar de lado as estratégias e perguntas elaboradas previamente. Segundo Teis e Teis (2006), esse levantamento visa observar o cotidiano da escola – atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo – para compreender o que se passa dentro da escola e como as relações interpessoais se caracterizam e se definem.

Mais íntimo que as relações interpessoais, há a relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa e as implicações das análises e dos resultados, pois quando o pesquisador escolhe “seu objeto de sua investigação, já traz consigo a influência do seu contexto de inserção, de seus grupos de referência, de suas preferências intelectuais do momento e de suas idiossincrasias” (SANT’ANNA, 2010, p. 372). Para uma pesquisadora professora tendo os seus pares como colaboradores, a sua instituição como *locus* e o seu componente curricular como objeto de estudo, as relações dialógicas que envolvem a dinâmica da pesquisa precisam passar por um distanciamento entre a pesquisadora e a professora, esses posicionamentos precisam ser tratados como objetos epistemologicamente diferentes, assim, cada embate terá a sua perspectiva específica.

O objeto da referida pesquisa está englobando as práticas de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Depois de um longo processo de estudos visando a atualização e transformações das práticas de linguagem, sabe-se que esses conteúdos são ferramentas para o desenvolvimento de competências definidas para a área em que a disciplina está inserida, e o seu foco

está na 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. (BRASIL, 2018, p. 471).

Esse olhar para o componente curricular da Língua Portuguesa, e mais especificamente para a abordagem do texto literário, está também associado com os impactos e transformações sociais em que se inserem as competências gerais para a Educação Básica, que versam sobre o pensamento computacional, o mundo e as culturas digitais, levando em consideração que o jovem está inserido nesse universo não apenas como consumidores, mas cada vez mais como protagonistas.

4.3 SOBRE OS DISPOSITIVOS E OS COLABORADORES

Partindo da relevância que esse objeto tem para o ensino de leitura, foram convidados para participar desta pesquisa os professores de Língua Portuguesa atuantes no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, preferencialmente nos turnos do matutino e vespertino. Os professores do turno noturno não participaram, uma vez que lecionam nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA – e na modalidade profissionalizante. A temática da prática pedagógica de leitura, especificamente do texto literário, é uma proposição que está sempre em discussão entre os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, segmento escolar de extrema importância, por haver uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos jovens e pelo entendimento dos docentes de que o texto literário apoia esse desenvolvimento, além de todos os benefícios que a leitura traz para o jovem adolescente.

Como o processo de escuta engloba “compreender o que o grupo social oferece ao fenômeno estudado” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98), o estudo intenciona escutar os professores de Língua Portuguesa acerca de sua prática pedagógica. Para tanto, serão considerados os seguintes critérios de inclusão: professores de Língua Portuguesa,

professores que atuem no Ensino Médio, professores concursados, professores com dez anos ou mais de atuação na docência. Dessa forma, esperava-se que participassem 09 docentes da instituição que se encaixam nesses critérios.

Os professores colaboradores receberam inicialmente o convite informal, via *WhatsApp*, e concordaram em participar da conversa cujos temas foram leitura, literatura, ensino e a realidade atual. Ressalta-se que é uma prática muito comum nas reuniões semanais, as reuniões de Atividade Complementar (AC), o grupo trazer para a pauta de discussão as questões referentes a essa temática, porém com abordagens pontuais e específicas de socialização de práticas e, principalmente, do comportamento dos estudantes, assemelhando-se muito com uma roda de conversa.

Em seguida, houve o convite formal²⁴ para os professores em questão, eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as informações e explicações acerca da pesquisa, dos objetivos, da dinâmica para a obtenção dos dados que compuseram o *corpus*, bem como dos possíveis riscos que poderiam acometer o participante, a saber, constrangimento, desinteresse ou intimidado/a ao ligar a câmera. No TCLE, ficou claro para os colaboradores que, a qualquer momento, ele poderia retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo à pesquisa e que a não participação e/ou desistência da pesquisa não interferiria na relação com a instituição do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, nem com a pesquisadora. É importante salientar que, seguindo as orientações Resolução CNS nº 466/2012, é garantido sigilo da identidade do participante, substituindo os nomes reais por nomes fictícios, quando da elaboração dos resultados e a publicização dos resultados da pesquisa, nesta pesquisa, os colaboradores receberam nomes de flores e essa seleção se deu a partir das opções indicadas no questionário aplicado inicialmente. A pesquisa também se pautou na Resolução CNS nº 510/16, resolução que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e trata do consentimento e do assentimento livre e esclarecido no art. 15, que também estabelece diferentes modalidades de registro, respeitando a maior diversidade possível e legítima de formas de interação com os participantes das pesquisas.

Os nomes dos colaboradores foram intitulados com nomes fictícios e escolhidos pelos mesmos, a saber Camélia, Margarida, Orquídea, Rosa, Sempre-viva, Violeta e Vitória-régia.

²⁴ O convite formal só foi realizado diante do Parecer Consubstanciado do CEP da Universidade Estadual de Feira de Santana, aprovado sob o número CAEE: 50573421.3.0000.0053, aprovado no dia 7 de abril de 2022.

Falando metaforicamente, são eles que perfumaram e deixaram um pouco do seu perfume nas nossas mãos, como nos fala o provérbio chinês. Essa escolha é simbólica e, ainda assim, tão cheia de significados, se pensarmos no que as flores representam, muitas vezes tão presentes e marcantes e, em tantas outras, imperceptíveis, assim como os professores: tão necessários, presença forte em quaisquer segmentos da educação básica ou superior e, outras vezes, tão atingidos pela desvalorização social já conhecida por nós. E qual seria a função das flores neste imenso universo em que elas existem de forma tão abundante? Encantam por cores ou aromas, chamam atenção pelas cores e particularidades, os tamanhos, mínimos ou não, demonstram que possuem uma função ímpar no seu propósito, assim como os professores: mediam situações de desenvolvimento, bem como acompanha e orienta esse processo. Na natureza ou na escola, o desabrochar acontece.

Partindo para a etapa da geração de dados, houve a formalização do convite a partir das informações contidas no questionário. O participante teve a opção de seguir com as etapas subsequentes, o que se configurou como um critério de exclusão. Com a recusa do participante em fazer parte das próximas sessões, ele não seria consultado sobre as possíveis datas de realização. Ainda no questionário, o participante indicou a preferência de os encontros seguintes serem individual – entrevista – e/ou coletivo – roda de conversa. Havendo uma quantidade de até cinco professores que optassem por fazer o encontro coletivo, haveria a roda de conversa. Com a recusa do participante de escolher o encontro coletivo, era certo que haveria ajustes nos roteiros da entrevista e da roda de conversa, de forma que contemplassem a geração dos dados. As próximas seções dizem respeito à realização de uma entrevista semiestruturada individual e à formação do grupo de professores para a roda de conversa. Para a formação do grupo, tanto o momento individual quanto o coletivo, foram planejadas as datas.

É válido ressaltar que a geração de dados foi feita na modalidade *online* devido ao contexto de Pandemia da Covid-19, obedecendo às orientações contidas na circular virtual Carta Circular CONEP 01/2021, que visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos colaboradores de pesquisa. No contexto pandêmico, foram elaboradas orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual e é da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para tanto, a geração desses dados foi feita obedecendo plenamente às recomendações, de forma que foi feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local,

apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

O questionário foi dividido em seis sessões, nominadas como “Apresentação”, “Dados Pessoais e Profissionais”, “Experiências com Leituras”, “Sobre a Prática Pedagógica”, “Sobre a Prática com a Leitura Literária” e última sessão refere-se à adesão do colaborador à continuidade da pesquisa. Na sessão de Apresentação e Dados Pessoais e Profissionais, as respostas possibilitaram traçar o perfil dos colaboradores. Obteve-se o número total de 9 colaboradores. São professores com idade entre 42 e 65 anos, sendo 8 mulheres e 1 homem, que se autodeclararam 6 pardos, 2 negros e 1 branco; com relação ao tempo de docência, o grupo ouvido tem mais de 13 anos atuando enquanto professores. Todos fizeram a graduação em Letras Vernáculas, na UEFS, e deram continuidade na formação, todos têm especialização, sendo apenas um com o título de mestre.

Com relação às atividades desenvolvidas, temos seis docentes que têm sua carga horária de trabalho de 40h nessa Unidade Escolar. E, dos nove colaboradores, quatro desenvolvem atividades em outra instituição e atuando também com os segmentos do Ensino Fundamental Anos Finais – 3 colaboradores – e Educação de Jovens e Adultos – 1 colaborador. A presença de três colaboradores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais nos dá uma dimensão das ausências que os estudantes trazem deste segmento, as dificuldades enfrentadas e o que o Ensino Médio pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de forma geral e, principalmente, a leitura do texto literário. Os docentes ouvidos possuem maior experiência com a 1ª série no segmento do Ensino Médio, seguido da 3ª série. No formulário, apenas quatro professores declararam participar de formação continuada, sendo essas as ofertadas pela SEC-Ba e pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT²⁵, UEFS e Instituto Pró-Saber.

Na sessão sobre “Experiências com leitura”, oito docentes disseram ser leitores, sendo que quatro disseram ler de 1 a 3 livros por ano. Cabe aqui uma ressalva, Kleiman (2004)

²⁵ O Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, com base no Regimento (Lei nº 8.970/94) tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação. Em cumprimento à sua finalidade e em conjunto com a Política Nacional de Professores da Educação Básica, o IAT acompanha a oferta de cursos de licenciatura (formação inicial) e de cursos de pós-graduação (mestrado e especialização), bem como, promove a formação continuada em nível de aperfeiçoamento (acima de 120 horas), extensão (60 a 80 horas) e cursos e eventos de curta duração (até 40 horas), como a realização de oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências para professores e demais profissionais da rede pública de ensino. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: 13 mar. 2022.

afirma que para ser professor de leitura, é necessário que seja leitor e que goste de ler, “devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 15) e é responsabilidade do docente resgatar – e até mesmo iniciar – o interesse e a importância da leitura na vida do estudante. Assim, é necessário que ele demonstre gosto pela leitura e, conseqüentemente, compartilhará com o estudante, seja criança, adolescente ou jovem, seus próprios hábitos de leitura, conforme documento abaixo:

Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de sua aproximação significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar melhor o caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor. (BRASIL, 2007, p. 26).

Seguindo a análise do instrumento, foi questionado também o gosto do docente quanto a filmes e séries, e, em seguida, como se dá essa escolha. Nas opções, havia como possibilidade de resposta “indicação de alunos” e essa alternativa não teve nenhuma escolha. Na pergunta seguinte, foi feito o questionamento acerca de seu gosto em indicar filmes/livros, e a resposta teve 8 respostas que “sim”. Essas inserções foram feitas a fim de perceber como e se o professor tem o hábito de conversas diversas em sala de aula – o que seria difícil de pontuar especificamente nesta pesquisa, pois não foi feita nenhuma observação de interação entre professores e estudantes em sala de aula ou ambientes diversos – e/ou como ele aceita as indicações vindas da parte dos adolescentes. Nessa pergunta que leva em consideração a escolha de livros/filmes, havia a possibilidade de assinalar mais de uma opção e as mais escolhidas – 8 respostas em cada uma – foram “Escolha pessoal, sem influência” e “Pelo enredo”, e faço outra ressalva, dessa vez questionando: Como um docente pode querer indicar/influenciar a leitura para jovens adolescentes de forma que esta adentre sua vida de forma que ele não se permite adentrar no universo desse adolescente?

Seguindo o fio condutor do questionário, houve o questionamento sobre a possibilidade de inserir as indicações e experiências leitoras – filmes/livros – em atividades de sala de aula e as respostas foram positivas – apenas uma resposta “não” – e nos comentários, essa indicação está vinculada ao planejamento dos assuntos ministrados.

Na sessão seguinte, denominada como “Sobre a prática pedagógica”, as questões giraram em torno do contexto pandêmico e de como foi a adaptação do professor com o ensino remoto e as possibilidades de manter os recursos tecnológicos. As respostas foram bem otimistas, mesmo com o relato de dificuldades de adaptação ou falta de experiência com as

plataformas e/ou falta de domínio das tecnologias, visto que não houve respostas negativas quando perguntados se continuariam utilizando as tecnologias nas aulas e 100% de respostas “sim” com relação a adaptação das tecnologias nas aulas remotas. O que aponta que, provavelmente, são instrumentos que serão adotados pois, as tecnologias são vistas como suporte que facilita a interação e integração na sala de aula, estimulam o conhecimento, são parte do universo dos estudantes, mas precisa ter uma boa infraestrutura para ser utilizada em sala de aula.

Na sessão “Sobre a prática com a leitura literária”, todos os nove professores indicam a leitura de textos literários, sendo que a grande maioria – seis colaboradores – fazem a indicação da obra completa. Quando questionados sobre qual o critério utilizado para essa indicação, cinco docentes disseram seguir a sua sugestão pessoal e que os estudantes aceitam bem o trabalho realizado com o texto literário. A culminância é feita de forma diversificada, tais como, “Discussão sobre aspectos da obra”, “Trabalho escrito”, “Dramatização”, “Seminário” ou “Trabalho interdisciplinar com outras disciplinas, produção de *trailer* da obra lida, fotonovelas”. Sobre o interesse do estudante pelo autor e/ou obra literária depois da culminância, obteve-se cinco respostas positivas, três não souberam responder e uma negativa. As respostas positivas foram unânimes em relatar que eles buscam saber mais sobre o assunto, compartilham impressões, pedem sugestão de obras, dialogam com o professor sobre as opiniões, mas também há aqueles que realizam a leitura vinculando-a a uma pontuação. Ainda nessa sessão foi questionado ao participante se ele planeja as atividades que envolvem leitura levando em consideração as leituras que o estudante já possui e as respostas versaram sobre o interesse em adentrar esse universo baseando-se em seus interesses e vinculando-os aos estudos com os clássicos da literatura e a maioria disse não inserir essas possíveis indicações e sugestões estudantis no planejamento.

Quando perguntados na última sessão deste questionário se pretendiam seguir com a colaboração com a pesquisa, houve a desistência de um participante e houve sete respostas com a escolha pela continuidade individual, razão pela qual não houve a roda de conversa, como já foi relatado anteriormente. Na escolha do código para manter o sigilo e anonimato, a maioria optou por nome de flores e eles tiveram a possibilidade de escolha, houve repetição de nomes e foi feito um contato individual para novo nome.

Nesta última sessão, os colaboradores declararam a vontade de seguir colaborando com a pesquisa e foi marcada individualmente a sessão da entrevista. Houve o conhecimento prévio do roteiro, que consta de dois momentos, sendo o primeiro referente à formação

acadêmica e profissionalidade, assim como a relação do participante com a literatura e as práticas pedagógicas com o texto literário. O segundo momento contou com um trecho de uma entrevista de Antonio Candido²⁶ sobre a literatura como um direito universal sendo utilizada como motivação para os Tópicos Guias “A formação do leitor e concepções de leitura e leitor”, “Ações pedagógicas de leitura: desafios e possibilidades” e “Implicação da formação docente à prática pedagógica”.

Foram sete entrevistas, contabilizando mais de treze horas de gravação e 115 páginas transcritas com as narrativas dos docentes, trazendo relatos, resgates de memórias, estratégias de ensino, reflexão sobre educação, leitura e literatura, possibilidades, olhares particulares, perspectivas e sonhos.

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa, conforme já anunciado, foi realizada no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, de Feira de Santana, uma escola de grande porte, localizada em uma área central da cidade de Feira de Santana. Atualmente, a escola está oferecendo turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno, contabilizando um total de 55 turmas — 20 turmas no matutino, 14 turmas no vespertino, sendo que tem ainda as 06 turmas de 1ª série do ensino integral, e 21 no turno noturno, contabilizando um total de 1794 alunos.

Para atender tal demanda, o CMLEM conta com 82 professores em seu quadro efetivo; 04 dirigentes (1 diretor geral, 2 vices e 1 assistente de direção) e 3 coordenadores pedagógicos. Já o setor administrativo compõe-se da seguinte forma: 1 secretária escolar efetiva; 28 funcionários, desses 1 é REDA, 21 são terceirizados e 6 PST, para prestação de serviços gerais, portaria, refeitório e secretaria — número insuficiente para a demanda, além da falta de vínculo efetivo com a escola, devido a estrutura de seus contratos.

O corpo docente da escola possui o perfil de professores em constante processo de formação continuada, a exemplo da busca por cursos de pós-graduação. Na escola pesquisada, há um total de 19 professores com mestrado e 2 com doutorado, e em formação 5 cursando mestrado e 2 cursando doutorado, o que reflete no claro senso de responsabilidade em promover a construção do conhecimento, com vistas a uma aprendizagem significativa e voltada para uma educação cidadã.

²⁶ Disponível em: <https://youtu.be/4cpNuVWQ44E> . Acesso em: 14 jul. 2021.

Este colégio faz parte do programa “Colégios Modelo”, um projeto idealizado pelo Deputado Federal Luís Eduardo Magalhães e, em 1998, logo após o seu falecimento, foi decretada a construção de escolas exclusivas para o Ensino Médio nas principais cidades da Bahia, as quais levariam o nome “Luís Eduardo Magalhães” como forma de homenagear o idealizador do projeto. Foi no governo de César Borges que o Decreto nº 7.293 foi assinado e publicado, em 04 de maio de 1998, no Diário Oficial do Estado da Bahia, no qual o seu Artigo 1º, assim descreve o seu objetivo de, além de ampliar a oferta de Ensino Médio, “oferecer à sociedade novos parâmetros educacionais, sempre de acordo com a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.”

O programa “Colégios Modelo” faz parte da rede de escolas públicas de Ensino Médio que foram implantadas para servir de referência para todo o sistema estadual de ensino e concebidos dentro do Programa de Ampliação e Melhoria do Ensino Médio. As escolas foram construídas em menos de um ano e a referida unidade escolar foi inaugurada no dia 05 de maio de 1998, dia em que, segundo palavras do Projeto Político Pedagógico da escola, “o estabelecimento foi recebido com muita expectativa pela comunidade a atender, não apenas quantitativamente a demanda do Ensino Médio da cidade, mas, sobretudo, com a oferta de um ensino público com qualidade e compromisso.” (Projeto Político Pedagógico do CMLEM, 2013)

Sobre a estrutura física da escola, além de obedecer ao padrão pré-estruturado desde a sua criação, conta com uma estética agradável que favorece a interação entre os membros da comunidade escolar. A escola começou apenas oferecendo a 1ª série do Ensino Médio, surgindo as demais séries progressivamente até 2001, e a partir daí, oferecendo as três séries nos três turnos.

Na época, a escola foi inaugurada com a seguinte estrutura física interna:

A) Térreo: área administrativa com sala de direção, vice direção, coordenação pedagógica, e secretaria; sala dos professores; dois sanitários (feminino e masculino); mecanografia; almoxarifado; copa e sala para reuniões e instrumento do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental); A área do recreio coberto com uma cantina, dois vestuários (masculino e feminino), sala de grêmio estudantil, dois depósitos e três banheiros, sendo um para pessoa com deficiência; e um auditório com duzentas cadeiras, dois camarins e dois banheiros.

B) 1º piso: seis salas de aula, dois banheiros, sala de artes e laboratório de ciências.

C) 2º piso: seis salas de aula, laboratório de informática, dois banheiros comuns e um adaptado para pessoas com deficiência.

D) 3º piso: três salas especiais com a finalidade de serem laboratórios de linguagens, dois banheiros e duas salas de reuniões. Vale ressaltar que o acesso aos pisos é feito por rampas, já como parte da proposta de uma educação também inclusiva.

E) Área externa: uma quadra poliesportiva, estacionamento para professores e jardins ornamentais.

F) Anexo: um prédio com dois pavimentos, contendo uma biblioteca pública projetada para atender a comunidade escolar e, também, a extraescolar, possuindo um amplo espaço no térreo, utilizado para trabalho em grupo, sala audiovisual, sala de administração e guarda volumes. No térreo as salas são utilizadas para reunião de estudantes, ensaios para apresentações, numa sala específica, com um espelho, recepção com guarda-volumes e banheiro. No primeiro piso, funcionando efetivamente a biblioteca, com um acervo com aproximadamente 7.000 livros (entre paradidáticos, clássicos, livros didáticos), além de seção de periódicos, inclusive contando com a disponibilidade do Diário Oficial para consultas, mesas dispostas em dois ambientes e sala para estudo em grupo e banheiro. A Biblioteca atendia a toda comunidade, não ficava restrita os alunos do Colégio Modelo, mas também estudantes de outras escolas públicas e a comunidade em geral, que contava com seu espaço físico para estudos e leituras. Havia a presença de uma bibliotecária, entre os anos de 1999 e 2001, e na tentativa de continuar oferecendo o atendimento ao público, houve o remanejamento de funcionários contratados pelo REDA, o que precariza o atendimento pelo fato de não haver uma formação adequada para atuar nesse setor.

À medida que a comunidade foi aprovando o trabalho desenvolvido pelo Colégio Modelo, a procura por vagas crescia a cada ano e os gestores foram realizando as mudanças necessárias, que aconteceram ao longo de duas décadas e tinham a autorização dos órgãos competentes, e assim cumpria os requisitos para ampliar a oferta de vagas, através de adaptações dos espaços para salas de aula, às vezes com consequências negativas ao processo pedagógico da escola.

Assim, atualmente, a estrutura física apresenta-se com as seguintes alterações:

A) Térreo: a sala do extinto PEI passou a ser Sala de Reunião; a sala da coordenação pedagógica foi dividida para abrigar uma sala para o SIGEduc – Sistema Integrado de Gestão da Educação. Na área do recreio coberto, os banheiros passaram por reformas, virando

cozinha e local para armazenamento dos alimentos, para atender agora a demanda de ofertar almoço para os estudantes da educação integral;

B) 1º piso: a sala de artes adaptada para sala de aula; o laboratório de Ciências foi transferido para uma sala no espaço térreo da Biblioteca, e o espaço foi adaptado definitivamente para sala de aula;

C) 2º e 3º pisos: todas as salas foram adaptadas para se tornarem salas de aula;

D) Área externa: foram construídos bancos de cimento com revestimento e assentos de granito, além dos canteiros ornamentais. Ainda tem um desejo acalentado por todos da comunidade escolar que é a cobertura da quadra poliesportiva, bem como uma reforma para adequação às variadas práticas esportivas;

E) Anexo: Houve algumas modificações na estrutura do térreo e do primeiro andar, para atender as solicitações da SEC-Ba, pensando no melhor funcionamento da biblioteca. No piso superior, há uma área central de chegada, com uma bancada de madeira para instalação um computador, modernizando o controle de empréstimos. Do lado esquerdo, funciona efetivamente a biblioteca, os livros estão dispostos em estantes que possibilitam maior visibilidade e manuseio, pois asseguram acesso direto de quem adentra ao espaço, permitindo que estudantes, professores e funcionários tenham mais autonomia para conhecimento dos títulos que compõem o acervo. Ao fundo dessa área, tem uma sala mais reservada que acolherá atividades de leitura. Do lado direito da área central de entrada, ainda se conta com uma sala de mesas redondas e um quadro branco, para atividades em grupo, uma sala de recursos multimídia e o banheiro.

É válido salientar que, depois de um período com funcionários REDA, houve a nomeação de uma bibliotecária concursada para a Biblioteca do CMLEM, mas o espaço continuava sendo subutilizado, os estudantes só tinham direito ao empréstimo de livros, mediante a presença do professor da disciplina e para títulos relacionados à atividade desenvolvida. Havia muitas queixas a respeito da bibliotecária por parte de estudantes, professores e funcionários, com relação ao atendimento e empréstimos, bem como ao tratamento dispensado aos mesmos.

A biblioteca hoje, no ano de 2022, conta com um acervo de mais de 10.500 livros, separados em categorias e subcategorias, para melhor organização e está com funcionamento de atendimento para a comunidade escolar, contando, no turno matutino, com uma funcionária REDA e, no turno vespertino, com dois estagiários, sendo um estagiário voluntário e outro cumprindo carga horária de estágio do Curso Profissionalizante de

Logística, curso oferecido no turno noturno do CMLEM. Com essa dinâmica, há o empréstimo de livros para os estudantes e professores – aproximadamente 500 empréstimos no primeiro semestre de 2022 – e o acompanhamento no momento de estudos e pesquisas, auxílio na escolha de títulos e leituras dentro do ambiente – 200 leituras dentro da biblioteca.²⁷

Atualmente, com a implantação da matriz curricular do ensino integral, um grupo de professores da área de Linguagens tem liderado o processo de revitalização e uso da biblioteca como um dos espaços de aprendizagens através da proposta do componente curricular “Práticas Integradoras”, além da chegada de novos exemplares através de programas federais, o que possibilita a ampliação do acervo, ainda que de forma lenta e aquém das reais necessidades dos estudantes de Ensino Médio. É um espaço que precisa de verbas específicas para melhor adequação deste ambiente tão requisitado pelos alunos e professores, demonstrando que existe a necessidade de investimento em políticas públicas que favorecem a utilização de um espaço que atualmente é subutilizado.

O espaço térreo da Biblioteca passou por sucessivas mudanças, como a alocação da direção, coordenação, secretaria e sala de professores do CENEB²⁸; no período da reforma da área administrativa do CMLEM, no ano de 2021, todo o imobiliário e funcionamento se deslocaram para esse espaço. Em 2022, com a municipalização do Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota, as instalações das Unidades Certificadoras e suas Comissões Permanentes de Avaliação – CPA²⁹ foram alocadas para o térreo do prédio anexo onde funciona a Biblioteca do Colégio Modelo. Essa área, que passa por constantes mudanças, não gera impactos para o atendimento e uso da Biblioteca, que funciona no piso superior.

²⁷ Esses dados foram obtidos a partir do relato da funcionária e dos estagiários.

²⁸ O CENEB-FSA - Centro Noturno de Educação da Bahia - foi criado pelo Decreto Estadual de nº 14.532 de 06 de junho de 2013 e funcionou até o ano de 2019. A Secretaria Estadual da Educação (SEC) criou mais seis centros noturnos de educação básica (Cenebs). Eles são uma alternativa para oferecer a educação básica a estudantes trabalhadores do Ensino Médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional. Com o respaldo da adesão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, além das unidades que já funcionam em Feira de Santana, Senhor do Bonfim e Vitória da Conquista, a Bahia contará com os novos centros em Salvador, Itamaraju, Conceição do Coité, Jacobina, Campo Formoso e Cachoeira. Criados para atender os estudantes que não podem frequentar a escola no turno diurno, os centros visam melhorar a qualidade do ensino noturno e, ao mesmo tempo, oportunizar a esses alunos trabalhadores a continuidade dos estudos com uma nova concepção de escola que motive a permanência de estudantes e professores em sala de aula. Disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/estado-cria-mais-seis-centros-noturnos-de-educacao-basica/> Acesso em: 25 jul. 2022.

²⁹ Disponível em: <https://cpadigital.educacaobahia.com.br/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

A biblioteca escolar deve ser um ambiente que proporciona ao estudante a oportunidade de se relacionar com a leitura e com o texto literário, um lugar convidativo, iluminado, com um acervo diversificado. Essa é uma expectativa ideal para aqueles que adentram mais intimamente o espaço da biblioteca escolar com a finalidade de estudá-la, pois reconhecem a necessidade de ser um espaço físico acolhedor, que deveriam trazer todo deleite que o texto literário proporciona.

E são esses mesmos estudiosos que denunciam a situação das bibliotecas, principalmente aquelas que se encontram nas escolas públicas: um espaço sem muito planejamento, sem iluminação adequada e que não é tão convidativo, a exemplo do espaço físico da biblioteca do CMLEM, como foi explicitado: sofreu intervenções de ordem administrativa no piso inferior. Outras modificações que podem acontecer às bibliotecas das escolas públicas é o fato de o acervo ficar guardado em um lugar fechado, impedindo o acesso. Nossa defesa é que a biblioteca da escola deve ser um lugar que proporcione encontros, que seja um lugar organizado, convidativo, acolhedor e de acesso livre ao acervo³⁰.

Na premissa de Cândido (2004), a literatura é um direito básico do ser humano, um direito que fica ao lado do direito à vida, à liberdade, liberdade de opinião e expressão, do direito ao trabalho e à educação. Esses direitos atuam na formação dos sujeitos e na formação de seu caráter, ou seja, o direito à literatura nos humaniza, realiza funções fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos.

Muitos cidadãos têm seus direitos negados, o que, infelizmente, é uma cena corriqueira. Presenciar o espaço da biblioteca sendo manipulado dentro do ambiente escolar, transformando-se em espaços limitadores, de forma que os estudantes veem-se perdendo espaço de interação com a leitura viva, perdendo a oportunidade de ter um bibliotecário para lhe conduzir aos espaços que só cabem dentro de uma leitura, seja na forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. Fechar uma biblioteca à comunidade escolar é sonegar a cultura.

³⁰ Mais detalhes sobre o cotidiano e a cultura escolar, bem como as condições de funcionamento e uso da biblioteca escolar por alunos da rede pública estadual do município de Feira de Santana, na Bahia ver LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24639>. Acesso em: 5 maio 2020.

A revitalização da biblioteca do Colégio Modelo busca fazer esse resgate, proporcionando aos estudantes e à sociedade um lugar de formação, de encontros e ações culturais visando o fomento à leitura, além de mostrar parceria com o projeto pedagógico da escola.

5 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, da vida em conjunto e da cidadania é a audição. Disse o escritor sagrado: "No princípio era o verbo". Eu acrescento: "Antes do verbo, era o silêncio". É do silêncio que nasce o ouvir.

Só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Quem fala muito não ouve. Sabem disso os poetas, esses seres de fala mínima. Eles falam, sim - para ouvir as vozes do silêncio.

ALVES, Rubem. Ouvir para aprender.³¹

É com essa sabedoria do silenciamento que podemos ouvir o que o outro fala, quando nos propomos a prestar atenção ao discurso do outro, de certa forma estamos também nos ouvindo, percebendo o que do outro fica em nós e o que de nós fica no outro. O que se fala pode estar numa versão escrita ou falada. Esse outro pode ser um autor, um professor ou um estudante. Até determinado ponto, o importante é ouvir o outro. Nesta pesquisa, cabe definir o que será ouvido, bem como, quem será ouvido.

Ao trazer a escuta enquanto parte de uma narrativa, ela está intimamente relacionada com alguém que fala, não há uma escuta se não há o que falar. Essa “fala” pode estar caracterizada como silêncios, que carregam em si uma série de significados, desde a ausência de oportunidades de fala a atividades que não permitem compartilhamento de ideias ou ainda situações em que o diálogo possa ser considerado como “conversa fiada”. Segundo Bajour (2012), negar essa conversa é negar também a relação dialógica da leitura e o caráter de intimidade proporcionado pelas relações em si. Ainda de acordo com a autora, quando a leitura é associada às situações de fala, ou às ausências, “a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras” (BAJOUR, 2012, p. 20).

Esse *iceberg* tem inúmeros significados imersos que podemos não ter consciência até ser despertados, por exemplo, não sabemos o que pensamos de um livro até nos ouvir, os intercâmbios que acontecem no momento do bate-papo sobre o lido, a melodia de nossas percepções e até as nossas ausências que os outros preenchem, algo que talvez não chegaríamos numa leitura solitária.

³¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>. Acesso em: 8 jul. 2022.

Enquanto prática, a leitura demanda tempo, sensibilidade, dedicação que tem uma relação íntima entre as partes que constituem a fala e a escuta, pois trata-se de uma atitude ideológica que combina a confiança com resultados que podem ser transformadores, pois àqueles que “aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Voltando-me para a escuta das narrativas docentes, consegui ler/ver em muitas passagens que as práticas em sala de aula acontecem de forma sincronizada e, em muitos momentos, respeitando o ritmo de quem orchestra e/ou de quem é orchestrado, todos com um objetivo uníssono: a formação de um estudante em leitor, cidadão crítico e consciente de seu potencial. Paraphrasing Rubem Alves, ouvimos muito no silêncio, para ouvir o outro é necessário parar de falar e promover o diálogo, produzir interações sociais, assim como o pensamento freiriano que a aprendizagem é conjunta, ou seja, aprendemos no cotidiano, com o outro, e em comunhão: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Para realizar esta pesquisa, foi necessário ouvir o que falam sobre leitura, tanto os docentes, quanto também os teóricos. Não quaisquer leituras, mas principalmente a leitura do texto literário, do texto que invade a vida e nos faz ter perspectivas diferentes, como fala Petit (2010) e Candido (2004): a literatura nos salva! E assim os colaboradores desta pesquisa, nove professores do Ensino Médio, foram convidados a falar, participaram do primeiro momento, o questionário, e apenas sete se dispuseram em colaborar no segundo momento, a entrevista semiestruturada, compartilhando as suas narrativas que versaram sobre si, sobre sua história, sua trajetória, suas práticas e sobre como enxergam a leitura e a leitura que pode salvar os seus jovens estudantes.

Quando falamos de leitura, há documentos e estudiosos, clássicos ou não, que levantam suas bandeiras. Aqui não haverá espaço para falar sobre todas elas, apenas daquelas que libertam. Sejam por Paulos, Antonios, Michèlles, Elianas, Luzias, Vilsons, Rildos ou Josés, Marias, Anas... Falamos sobre concepções e práticas de leitura que nos fazem pensar sobre como utilizar a leitura e seus espaços silenciosos e como eles podem produzir efeitos sobre todos nós. Porque, para ouvir, é preciso ter silêncios em nós, silêncios esses que estão configurados como saber ouvir e aceitar o que é falado pelos outros.

Neste capítulo de análise, o olhar lançado para o *locus* e para o objeto de pesquisa fala muito mais que o possível resultado, pois, irremediavelmente, trata-se de olhar para si mesmo

e para a própria prática. Muitas vezes não conseguimos nos enxergar como realmente somos, o que realmente estamos fazendo, e chamo aqui a atenção para a prática em sala de aula, porque estamos imersos nos próprios fazeres, na própria rotina, nos possíveis vícios e na própria e costumeira zona de conforto. Com o olhar do outro e, nesse caso, dos pares, é possível um olhar para si mesmo, e assim, esse movimento de ter o olhar do outro e de poder rever a própria prática, pois o olhar do outro me melhora, ele faz observar-se o que não se via, a partir do momento que se faz a reflexão e a autorreflexão.

Mas, o contrário também pode acontecer, pois o olhar para si e para o outro pode trazer sentimentos que não trazem conforto, às vezes podem emergir críticas e/ou desconfianças, e, junto a esses sentimentos, a ação que possa impactar nas relações entre pares e entre professor e estudante, gerando um trabalho solitário e fechado. E assim, não haver a possibilidade de um trabalho integrado, com a unidade que se espera ter entre pares, todos trilhando um caminho de ajuda e cooperação.

É necessário (re)lembrar que eu faço parte desse processo de reflexão, pois também sou professora da escola campo de pesquisa e me vejo no olhar dos meus pares, assim como eles estão no meu. Esse é um dos motivos que me levou a ouvi-los, já que pertenço a esse espaço também. Estabelecer o distanciamento que a pesquisa nos solicita foi uma questão à parte, pois o processo de não me envolver não foi fácil, confesso que me emocionei, refleti, aprendi e cheguei a me surpreender ao ver como o meu olhar e as minhas ações também melhoram os meus pares. Aqui houve – e sempre haverá – muito de mim.

Deixando de lado as metáforas, é sabido que, ao mergulhar no meu próprio espaço de atuação, lanço-me a um ensaio etnográfico da/na prática escolar, compreendendo como um rico processo de pesquisa que auxilia no aprofundamento das relações e ações que acontecem dentro da escola e da sala de aula, de forma que as investiga e visa, principalmente, o ensino de qualidade. Nessa seara, o ambiente escolar permite uma dinâmica de vivências, sejam elas entre os pares ou as de ensino-aprendizagem, gerando diálogos e ações que são de extrema importância, pois a comunicação está como principal suporte para quaisquer atividades.

Fazendo esse recorte para o ensino de língua, que tem a leitura e o texto literário como base e foco desta pesquisa, questiona-se como as leituras feitas pelos alunos fora do ambiente escolar são consideradas pelos professores de Língua Portuguesa do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Feira de Santana? Percebe-se como é importante observar o cotidiano escolar e das aulas de Língua Portuguesa, pois assim têm-se mais contribuições para gerar a discussão acerca da importância da formação do leitor do Ensino Médio.

A fim de saber como esses olhares foram direcionados para a prática de sala de aula, a escuta foi essencial e, além de ouvir o que os pares falavam, ocorreu também o movimento de se ouvir. E assim, como parte do processo metodológico, os professores participaram de duas etapas de geração de dados, que teve como instrumento um questionário para os docentes de Língua Portuguesa, visando traçar o perfil dos colaboradores, e uma entrevista semiestruturada para aqueles que aceitaram participar dessa etapa. No questionário, seguindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficaram assegurados sigilo e anonimato das informações, o que resultou na escolha por nome de flores.

Os tópicos guias do roteiro de entrevista geraram três categorias de análise, a saber: **Categoria 1** - “Formação do Professor”, nesta categoria objetiva refletir sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática em sala de aula, bem como a necessidade de estar a par das inovações no que se refere à leitura; **Categoria 2** - “A literatura em sala de aula”, nesta categoria objetiva-se compreender como o professor trabalha a literatura com o estudante, como considera o repertório leitor dos estudantes e o leva para o contexto de sala de aula, a função social do texto literário, bem como a sua formação leitora ao longo da trajetória enquanto discente e docente; e a **Categoria 3** - “O desafio de ensinar literatura”, busca mapear os desafios, as possibilidades e as estratégias para desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como objetivo a formação do leitor.

5.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR – NOSSOS OLHOS (NÃO) SE GASTAM NO DIA A DIA

Ver Vendo

De tanto ver, a gente banaliza o olhar – vê... não vendo.
 Experimente ver, pela primeira vez,
 o que você vê todo dia, sem ver.
 Parece fácil, mas não é:
 o que nos cerca, o que nos é familiar,
 já não desperta curiosidade. (...)
 De tanto ver, você banaliza o olhar. (...)
 O hábito suja os olhos e baixa a voltagem.
 Mas há sempre o que ver: (...)
 Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos...
 é por aí que se instala no coração
 o monstro da indiferença.

REZENDE, Otto Lara³²

Tudo fala, nos toca e nos chama também. Uma pessoa, uma frase, uma situação... Assim nos formamos e, como nos fala a poesia, ver não é somente enxergar, mas ao mesmo tempo, sentir algo, que dá significado e vida ao que se está vendo. “Ser chamado” para ser professor envolve muito desses sinais, mas esse não é um momento estanque, pois o investimento nessa carreira requer, além dessa sensibilidade, preparação para seguir o ofício, com as formações inicial e contínua.

Já em sala de aula e acostumando-se com o ofício, não é difícil professores estarem acostumados a seguir um roteiro, com tantas turmas para dar o mesmo assunto/conteúdo e essa situação pode configurar uma armadilha, uma emboscada que os cega, no que se refere aos possíveis sinais que o estudante pode dar cotidianamente. A epígrafe de abertura desta sessão chama atenção para um fato bastante corriqueiro e, também, preocupante: estamos cada vez mais envolvidos em nossos afazeres e não percebemos determinadas situações, detalhes importantes, avisos soltos... – chamo atenção aqui para o ambiente da sala de aula. A depender de como se dá a trajetória formativa e o exercício profissional do docente, ela começa a “ver, (...) banaliza(r) o olhar – vê... não vendo”.

A saída para essa emboscada é enxergar os diferentes cenários e descobrir por que algumas possibilidades são possíveis e outras não. Essa forma de olhar proporcionará ao docente não deixar o “monstro da indiferença” tomar conta de suas aulas e perceber que esses cenários podem levar a lugares não vistos antes, pois diz respeito ao convite que se faz aos estudantes a serem sujeitos agentes. Para tanto, o docente precisa estar em constante formação e se dar a oportunidade de seguir o conselho “Experimente ver, pela primeira vez, o que você vê todo dia, sem ver”

Trazendo o olhar para as categorias, esboça-se aqui a Categoria 1, que tem como temática a Formação do Professor, dessa forma, as perguntas foram direcionadas na intenção de saber o que motivou investir na carreira docente, o que move o participante a buscar a formação continuada e como essa formação pode impactar na formação de um leitor crítico e autônomo. Tardif (2002) afirma que dentre os aspectos que formam os saberes docentes estão os saberes sociais, e associa-os a situações que fazem parte desse grupo de professores, pois eles têm a formação em comum – todos fizeram o curso de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Feira de Santana –, trabalham na mesma instituição e têm como

³² Disponível em: <https://www.contandohistorias.com.br/historias/2006478.php>. Acesso em: 20 maio 2022.

objetivos em comum promover apropriação de saberes aos estudantes, habilidades e competências proporcionando a inclusão social cidadã no contexto da vida e mundo do trabalho. As suas práticas educativas envolvem a educação numa perspectiva de ser integral, sobretudo conectada às necessidades do mundo contemporâneo e do universo digital e tecnológico.

No decorrer da entrevista semiestruturada, outras abordagens surgiram, dentre elas, a relação da teoria estudada na graduação e a forma que o professor encontra para lidar com as questões da prática, que acaba sendo vista como desvinculada, causando o distanciamento entre o estudado e o vivido; a necessidade de estarem sempre investindo na sua formação, revelando a necessidade de ter encontros formativos entre professores de área; a necessidade de fazer um trabalho que acompanhe o desenvolvimento do estudante em suas áreas de interesse.

Ao abordar a escolha profissional, percebe-se que o corpo docente da referida escola se mostra satisfeito com sua escolha, mesmo que atualmente a docência esteja sofrendo processos de desvalorização, seja pelas condições de trabalho, salários defasados ou o pouco prestígio social. A profissão docente é muito complexa, realizada com e sobre pessoas e envolve contextos diversos que giram em torno do pensar a formação do estudante; mediações entre teoria e prática; fundamentos e metodologia, domínio dos conhecimentos da profissão; comunicação didática e o trabalho coletivo (Gatti et al, 2019). Saber dessa complexidade e atuação encaminha-nos à construção da valorização do trabalho e à discussão sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade.

O grupo de colaboradores da pesquisa tem, em média, de 15 a 20 anos de trabalho em sala de aula e rememorar sobre a escolha profissional, revelou histórias que desvendaram inspirações em fatores diversos, tais como desejo pessoal ou motivação familiar de filhos, irmãos, tias e mães.

Na verdade, eu acho que era algo que já estava colado em mim, porque quando eu estudava, eu já dava aula aos colegas, (...) e eu gostava muito daquilo. (...) Brincava, fazia prova, dava nota, (...) achava fascinante, achava esse universo incrível. (Sempre-viva, junho/2022);

A minha motivação maior é por ser filha mais velha, assumi uma responsabilidade de cuidar dos meus irmãos, (...) ensinar as lições de casa, as tarefas de casa e eu amava. (Rosa, maio/2022);

Eu sempre fui uma mãe presente e meu filho sempre foi leitor, (...) acompanhava muito na escola e me despertou o desejo de novamente escolher um curso de educação, porque o primeiro foi pedagogia, mas não concluí. (Vitória-régia, maio/2022).

Essas inspirações estavam ao lado, dentro de casa e, de uma forma ou de outra, acabaram conduzindo as escolhas de se tornar professor. Ainda como inspiração familiar, as lembranças de Margarida mostram como a presença da sua mãe foi além do seio familiar:

Tive minha mãe como inspiração, ela é professora primária, formada em escola normal e eu sempre me vi ensinando, não me via em outra profissão. Gostava de ir para escola com ela, estudei na mesma escola em que ela ensinava e isso me dava mais intimidade com o espaço físico e cada vez mais eu gostava, eu via a figura de minha mãe ali atuando, além de admirar como professora, mulher e mãe também. E eu vim de uma família de professores, porque todos podem estar atuando em outra profissão, mas atuaram na educação, todos os meus irmãos, de certa forma, atuam ou atuaram na sala de aula, só que dos sobrinhos, nenhum quis seguir essa carreira, talvez pelo desestímulo... Há uma linha nesse campo da energia do ensinar, que eu acho uma energia maravilhosa, de transformação. (Margarida, junho/2022)

A figura da mãe representava a figura querida da professora, o que dá um sentido mais especial para essa influência. Há também a influência de professores, como Camélia relata ter experiências positivas e negativas

(...) tive uma professora de Inglês (...) e eu achava horrível como ela fazia, (...) não tínhamos livro didático, então ela pediu que a gente comprasse, ela mandava fazer as atividades, ler o texto, mas quem não sabia inglês e não sabia fazer nada, não fazia nada, ou fazia por instinto, ou vendo exemplos... Tinha um colega que sabia mais, ele ia para o quadro, colocava as respostas dele, a professora falava que estava certo e a gente copiava. E aquilo me chamava muita atenção e eu ficava pensando em como uma professora pode agir dessa forma: não explicava, passava atividade, chamava o colega para corrigir e a gente observava, não reclamava, tínhamos medo de reclamar, de falar algo ao professor. (...) Então essa professora me marcou muito negativamente. Mas eu tive uma professora chamada Berenice, a minha melhor professora, na terceira série, que eu via como um exemplo de professora, uma pessoa muito amável, sempre me confundia e chamava essa professora de 'Mainha', marcou muito, muito a minha vida." (Camélia, junho/2022)

Mesmo sem sentir, a figura do professor adquire um tom materno, fazendo as crianças, além de conferir um caráter especial para seus professores, o colocam num patamar familiar, que remete à segurança e confiança. O relato de Violeta mostra que ter uma professora na família foi fundamental para perceber a influência da professora, que também era sua tia:

(...) outra influência é que eu tenho uma tia que era professora de língua portuguesa e eu era apaixonada pelas coisas que ela fazia na escola, eu achava muito bonito o conhecimento que ela tinha (...), mas o início de tudo, eu gostaria de deixar registrado, foi com a professora de língua portuguesa Edna Bonardi. (Violeta, maio/2022).

Conforme Tardif (2002), “a temporalidade estruturou a memorização de experiências educativas marcantes na formação do Eu profissional” (TARDIF, 2002, p. 67).

Outros fatores foram elencados, tais como vocação, dom ou missão. Essas expressões podem desconfigurar o ofício docente, pois cria uma falsa impressão de que ser professor não requer planejamento sistemático, assim, desobriga o investimento intelectual na sua área do saber. Essa concepção, segundo Gatti et al (2019), é baseada no senso comum e pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, além de soar incoerente e desnecessário exigir que o professor invista em sua formação acadêmica e continuada, pois

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade”, ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e a sua socialização. (TARDIF, 2002, p. 68)

Por se tratar de um grupo específico de professores de Língua Portuguesa, os relatos acerca da escolha da profissão traziam o texto literário como algo que os atraiu para o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, tal escolha ecoa um misto de força e suavidade, como se percebe na fala de Violeta “eu sou apaixonada por literatura e queria aprender mais, (...) Entrei em Letras com o sonho de escrever (...) queira ser escritora, só que os caminhos me levaram para a sala de aula, mas continuo apaixonada pela literatura” (Violeta, maio/2022), assim, se percebe como a literatura tem o poder de transformar vidas.

Petit (2010) relata como vidas foram “salvas” de situações extremas pelo poder do texto literário, pessoas que encontraram na literatura um abrigo para as adversidades, o que confirma mais uma vez o poder da palavra. E esse poder de transformação chegou a tal ponto na vida de Violeta que a levou para a escolha da licenciatura que abriga o conhecimento da literatura, favorecendo o encaminhamento do texto literário para sala de aula com o objetivo de levar a sensibilidade para estudantes, desenvolver a sua criticidade e lançar seu olhar no mundo. Um olhar melhorado, como traz a epígrafe deste capítulo.

Enquanto o colaborador Violeta mostra-se seduzido pelo que há de mais belo na formação docente do professor de Língua Portuguesa, Sempre-viva parece estar mais atento ao que está por vir, pois, ainda no período de graduação já percebe que a entrada na profissão e a conseqüente convivência no espaço da escola, vivendo as rotinas, os fazeres, os dilemas foram imperativos no processo formativo e assim não hesitou em partir para a experiência, pois, segundo o colaborador:

viver o dia a dia da escola, fazendo planejamento, convivendo com turmas, tendo contato com alunos, a reunião de pais, a relação de hierarquia dentro da escola (...) porque eu sabia que nenhuma outra escola grande ia me chamar para dar aula no terceiro semestre. Então eu entendi que ali seria um bom começo e sei agradecer, porque eu aprendi muito, aprendi a ter domínio de classe, a entender meu papel (Sempre-viva, junho/2022)

Percebe-se aqui o diálogo com Tardif (2002) no que se refere à ideia da dimensão subjetiva da carreira e ao sentido que os indivíduos dão à sua vida profissional, pois se veem como atores cujas ações e projetos ajudam a definir e construir suas carreiras. Nessa perspectiva, a modelagem de carreiras situa-se na intersecção entre os comportamentos individuais e as normas e papéis gerados pela institucionalização das ocupações, e os indivíduos devem internalizar e dominar para fazer parte destas. O que mostra como Sempre-viva se valeu dessas percepções e praticamente delineou desde o início de sua carreira como se colocaria enquanto docente, era o investimento da sua formação.

Muitos professores se veem numa situação em que precisam entrar em sala de aula ainda na graduação, pois é necessário conciliar os estudos com a vida familiar, devendo-se ressaltar que o grupo é composto por 8 mulheres. Eles precisam entrar em sala de aula, não somente para aprimorar ou saber associar o conhecimento à prática, mas principalmente para conquistar/melhorar a independência financeira, visto que a maioria dos professores ou já trabalhavam ou iniciaram a carreira docente durante a graduação. O que coaduna com Gatti et al (2019), ao falar que

grande maioria dos estudantes concluintes de licenciatura possui renda própria, não depende da ajuda financeira da família de origem ou de terceiros; ao contrário, são eles que contribuem para o sustento da família (60,2%). (GATTI et al, 2019, p. 171).

Tal afirmação de Gatti (2019) confirma fatos observados na fala dos colaboradores, pois relataram que atuam em sala de aula desde a graduação, forma que garantiu para todos a gratificação durante a sua formação inicial. A relação de teoria e prática ainda nessa formação apresenta traços muito positivos, mas cabe aqui uma observação do colaborador Vitória-régia, que relata não ter “vivido” muito a graduação, pois estava vivenciando uma época que buscava a independência financeira e assim relata que

Não tenho muita lembrança da UEFS, dos professores, dos colegas, meu curso foi praticamente só e muito rápido, eu não podia ficar muito tempo dentro da universidade, fazer muito trabalho em equipe e eu tinha que assistir as aulas correndo, apresentar trabalho correndo e foi um período que eu estudei muito porque eu não podia perder e não podia repetir, me atrasar, porque tinha a questão financeira muito grande, eu precisava ter a minha

independência financeira e ter uma profissão, então eu corri muito. (Vitória-régia, maio/2022)

Nesse relato, fica a reflexão de que o estar na universidade não significa ter o conhecimento científico, isolado das relações interpessoais, são intersecções que agregam valores ímpares. Ao fazer a abordagem, surge a necessidade de trazer um tema paralelo que diz respeito a uma crítica velada no tocante à teoria e prática. No seu recente estudo, Nóvoa (2022) traz que o lugar da formação é o lugar da profissão e faz um paralelo entre os espaços que podem interagir entre si para destacar as potencialidades transformadoras da formação docente, esses espaços são postos por ele como o profissional, universitário e escolar. Conforme o autor,

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a esta oposição inútil e improdutiva, precisamos de encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. (NÓVOA, 2022, p. 63-64).

Ao sugerir esse “terceiro termo”, Nóvoa (2022) propõe o repensar da profissão do professor, visando as dinâmicas sociais e em como a escola e o ensino precisam fazer parte desse processo. Nesse ideal, ele apresenta que todo o conhecimento acadêmico – seja ele específico das disciplinas e o específico da Educação -, precisam estar relacionados com o conhecimento profissional de sala de aula. Para tanto, ele sugere a existência de uma espécie de casa comum da formação, que seria chamado de “terceiro lugar”, destinado à formação docente entre professores universitários e professores da rede.

Voltando para a situação mais factual, é necessário refletir sobre a existência de ideias que formaram essa dicotomia, e que colocam a teoria e a prática em duas partes contrárias, mesmo sendo complementares. A atividade docente e todas as suas ações são permeadas de uma carga de subjetividade que extrai a neutralidade que se possa supor que existe na formação desse profissional. O professor não é neutro e nunca será. É essa subjetividade que vai caracterizar os campos teóricos em que o docente se pauta para as suas ações, discurso,

posicionamentos, repertório, de forma que, mesmo ele não percebendo que está imbuído em uma teoria, a sua prática não estará em um lado e a teoria estará em outro.

Ademais, é necessário abordar que toda e qualquer formação está balizada em uma prática social, desde a sua institucionalização à legitimação dentro do sistema social. Segundo Cunha (2013), o conhecimento é base para resistência ou instrumento de poder e ele não está “preso” a lugares e espaços fixos, pois “a formação se faz desde a educação familiar e cultural até sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013. p. 611-612).

A partir das análises das entrevistas e ao debruçar na literatura sobre formação de professores, fez-se necessário refletir e questionar a urgência em desmitificar esse embate entre a teoria e prática, mesmo entendendo a angústia – e também sentindo as dificuldades no início do trabalho docente –, mas, a partir do momento em que o professor está no exercício de sua profissão, ele segue uma teoria, há um posicionamento que o fundamenta, que dá sustentação ao seu trabalho, que vai além dos saberes da docência, até porque os professores se constituem como tal em atividades multifacetadas.

Dessa forma, a prática não existe sem a teoria, seja no planejamento, na formulação das atividades, das avaliações, na forma de ministrar a aula, nas relações tecidas no ambiente escolar. Todas essas atividades cotidianas do docente revelam que há nele uma concepção de mundo, uma concepção de homem e ele transmite suas ações auto, hetero e inter formativas, ações essas que dizem respeito aos seus processos de formação.

A autoformação docente recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. A hetero formação docente como iniciativa formativa vinculada a ações auto formativas, sendo o assessoramento, quando feito por membros externos, ligado às questões e ansiedades formativas próprias ao grupo de professores. A inter formação docente é um processo constituído a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, seja ao longo da carreira e focada na direção no envolvimento em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação. (ISAIA, 2006, p. 351-352).

É extremamente importante ressaltar que independente de buscar aperfeiçoamento em cursos, congressos ou leituras, o ato de o professor estar sempre em formação é contínuo, não existe uma ruptura de quando fecha o ciclo da formação inicial, pois o trabalho docente é complexo, com constante necessidade de reorganização.

Participar da entrevista semiestruturada, permitiu que os colaboradores falassem de forma descontraída e olhassem para si, assim, enquanto eles falavam de sua trajetória, da forma como a sua experiência foi tomando corpo, alguns relatos chamaram atenção para as dificuldades da prática, gerando desconforto, insegurança e receio e esses sentimentos afetam nas ações e no planejamento do professor em sala de aula, principalmente em início de carreira.

Quando comecei no Ensino Médio eu era totalmente verde, totalmente sem experiência, não sabia nem para que servia um diário de classe, ninguém nunca me disse para que servia, fiquei observando que as pessoas quando subiam, levavam aquele livro para sala de aula, nem o planejamento eu recebi e ninguém aparecia para me dar um planejamento, nada... Foi aí que eu me liguei que aquele livro deveria ser interessante, porque todo mundo subia com ele e então eu peguei e vi que no início do livro tinha os conteúdos e eu fui para a parte de português e vi onde a professora tinha parado e continuei, mas morrendo de medo, de errar, de ser julgada pelas alunas, totalmente verde e sem experiência nenhuma. (Vitória-régia, maio/2022)

A partir dessa fala da colaboradora Vitória-régia, percebe-se que o processo de iniciação à docência não é algo simples, requer investimento pessoal, profissional e maior acolhimento da escola e dos pares, bem como urge a necessidade de haver maior aproximação entre a universidade e a escola, trazendo à tona que a teoria não está apenas dentro do universo acadêmico, ela já está incorporada ao trabalho docente, mesmo o docente ainda não sabendo ou ainda não tendo experiência, pois quando se depara com uma realidade completamente nova sem nenhum preparo, e pode ser considerado custoso o professor iniciante ter a segurança para sustentar sozinho o terceiro termo utilizado por Nóvoa (2022): o profissional. Antes de tudo, esse professor iniciante procura aprender ainda na universidade toda a diversidade do saber e, pode acontecer, de esperar que o saber-fazer seja ensinado no âmbito acadêmico, ou espera que os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares – ou seja, os aprendidos e os vividos – sejam aplicados em sala de aula.

Outro aspecto que precisa ser abordado, diz respeito ao início da carreira docente, na qual o professor, ainda sem conhecer os pares, a instituição e muitas vezes ainda desconhecendo como funciona a dinâmica de sala de aula e da própria unidade escolar, pode se sentir inseguro e sem saber como agir, como pode-se perceber no relato de Vitória-régia, que se mostra só diante de um novo desafio em sua carreira: iniciar a prática no Ensino Médio. Esse não será um caso isolado de início de carreira docente, segundo Huberman (2000), o início de uma carreira faz parte de um processo de desenvolvimento para a vida toda, o que é diferente de associar a uma série de acontecimentos e “para alguns, este

processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (HUBERMAN, 2000, p. 38) e até o docente verbalizar como ele se sente pode levar algum tempo.

Huberman (2000) trata a entrada na carreira como um estado de “sobrevivência”, chamada também de “choque real”, e um estado de “descoberta”, essa fase, ainda segundo o autor, compreende o período dos três primeiros anos. É nesse momento que o professor se depara com questionamentos e situações determinantes para sua postura, citadas como

o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado (HUBERMAN, 2000, p. 39)

São inúmeras as provações iniciais pelas quais o professor passa quando está conhecendo o quão complexo é a sua situação profissional, mas é também nesse momento em que o professor se entusiasma, se percebe numa situação de responsabilidade diante de si, de sua turma, se sente parte de um grupo e é se detendo a esses fatores que ele permanece em sua carreira. Chega a ser intrigante pensar em como se dá essa relação de um professor em início de carreira, pois ele sai da universidade com amplo repertório, eufóricos para vivenciar em sala de aula e quando se depara com a realidade do sistema educacional, dos colegas e até mesmo dos próprios alunos e seus pais, ele se decepciona e começa a se questionar, como pode-se perceber quando Violeta traz um pouco de suas vivências em início de carreira:

Eu fui pra dentro da sala de aula acreditando que toda aquela teoria aprendida durante o processo de graduação eu iria, na verdade, praticar, mas a gente é inserido num contexto que a gente vê que nem toda a teoria que a gente aprende, a gente vai poder praticar dentro da nossa profissão, a gente se esbarra em muitas questões. Essa teoria que eu falo é (...) que a gente quer o novo, aquilo que vai despertar neles (os alunos) algo diferenciado (...) trazer uma leitura diferenciada, um filme... Mas o aluno e a família não entendem (...) em casa também eles falam que professora só passou um vídeo, a professora só passou uma música, a professora ficou lendo lá um texto o tempo todo e não passou atividade nenhuma, não escreveu no quadro, não tem tarefa nenhuma, não tem nada no caderno, então não teve aula. Procuramos passar atividades diferentes para diversificar e esbarramos no não entender e essa teoria cai por terra. E outras coisas mais que a gente vai levando de teórico pra sala e não funciona muito e a gente acaba sonhando, nem sempre o que está no livro dá certo, e me pergunto “porque aqui na minha sala de aula não dá certo?!”, tem que ter muito jogo de cintura. Com isso eu aprendi que na sala de aula a gente tem que sempre levar um segundo plano de aula e eu chamo isso de cartas na manga. (Violeta, maio/2022)

Todo professor que sai da universidade tem o desejo – e por que não falar em sonho?! – de trazer para suas salas de aula aquilo que aprendeu ou o que viveu, seja em comentários e discussões, seja na observação do seu professor universitário. Mas quando se depara com a sua realidade, mesmo tentando, percebe que algumas situações não permitem que haja essa realização. E numa situação cotidiana podem ser vários os fatores que o impedem e até desestabiliza o professor, situações essas que são desde falta de suporte material na escola para desenvolver a atividade ou a não aceitação e o julgamento da turma ao reclamar e não se interessar pela proposta levada para a sala de aula.

Percebe-se na fala de Violeta que, mesmo diante da frustração de não conseguir o objetivo inicial, não há a desistência e expressões como “plano B” e “jogo de cintura” demonstram que mesmo que não se cumpra o seu objetivo inicial, que era de desenvolver uma atividade considerada diferente, continuará o desejo de “despertar neles algo diferenciado”. As estratégias utilizadas por Violeta revelam que o conhecimento aprendido na universidade – o saber científico – precisa ser adaptado ao que está no livro didático e ao que é transmitido em sala de aula – o saber ensinar e o saber ensinado –, visando a compreensão do estudante. Esse movimento é chamado de transposição didática, que consiste em o professor articular o conhecimento científico com o contexto de sala de aula, utilizando estratégias que levem a compreensão do que está próximo a realidade do aluno.

No processo da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), há modificações feitas, num processo reflexivo, no qual há uma preocupação em levar o conhecimento aos estudantes, as modificações transformam o saber sábio, que é o saber apresentado nas palavras originais de seus autores, no saber a ensinar, havendo a primeira transposição, também chamada de transposição didática externa. O saber a ensinar, aquele entendido como conteúdo escolar e que está presente nos livros textos também precisam ser apreendido pelo professor e transformado no saber a ser ensinado, que aquele que realmente acontece em sala de aula, aqui acontece a segunda transposição, também chamada de transposição didática externa interna.

É importante que, ao ser ensinado, todo conceito mantenha semelhanças com a ideia original, o docente deve preocupar-se com a essência e a não simplificação do saber ao transferi-lo para a sala de aula, e estar atendo ao fato de que esse saber adquire outros significados próprios do ambiente escolar ao qual será alojado. A partir do momento em que o professor pensa em outras possibilidades é porque ele está fazendo o movimento de rever a sua prática, como se pode perceber abaixo

Quando a gente sai da universidade é com aquele ímpeto, mas a gente descobre que precisa ainda estar se aperfeiçoando, buscando mais conhecimento, porque o da graduação não é o suficiente, há essa necessidade de a gente estar buscando até novas formas de ensinar mesmo, dessa troca de conhecimento e é interessante que quando a gente começa a rever, a gente fala: “ô gente, como eu era... quanta coisa eu poderia ter feito melhor”. Eu acho que a experiência faz com que a gente comece a rever o quanto a gente era imaturo no início e hoje a gente já pega o fio da meada com outro olhar, a experiência faz com que a gente realmente cresça, embora eu sinta que eu posso aprender muito mais, de ser uma profissional bem melhor. (Camélia, junho/2022)

A fala de Camélia tem bastante sintonia com os escritos de Tardif (2002) sobre o início da carreira e o julgamento que o docente faz sobre a sua formação inicial e de como se julga mal preparado, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis e é na prática que se desenvolvem em termos profissionais, dessa forma, o docente está criando a sua identidade profissional e gerando um “reajuste nas expectativas e percepções anteriores (...) com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades e carências...” (TARDIF, 2002, p. 87). Então, o professor quando finaliza a sua licenciatura, sabe o seu saber não está todo concentrado no diploma, ainda haverá desafios, situações cotidianas que exigirão dele a busca, novos processos de estudo, de trocas, assim, mesmo sem se dar conta, o docente não se distancia da busca de conhecimento.

Nóvoa (2022) também destaca que existe essa visão de oposição entre a teoria e a prática, e essas ideias acabam refletindo no trabalho de sala de aula. Sobre isso, afirma que “ou é uma teoria enciclopédica (...) que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas.” (NÓVOA, 2022, p. 76) e, a partir dessas observações, o autor nos apresenta algumas possibilidades para impedir que situações como essas relatadas continuem acontecendo, e defende que “a sua missão é articular a universidade com as escolas, permitindo aos estudantes do magistério terem uma relação com a profissão desde o primeiro dia.” (NÓVOA, 2022, p. 81). O fato de estar em sala de aula durante a graduação proporciona o melhor aproveitamento, porque quando se está na graduação nem sempre se tem noção do que é a prática e parecem ser dois mundos completamente diferentes, como se observa na fala da participante Rosa

A gente ficava muito na questão da teoria, o que é importante, mas na prática, que muito dos meus colegas falavam, a gente só teria essa experiência de sala de aula apenas no último semestre, com o estágio. E eu já tinha essa vantagem. Então na minha trajetória, eu acho que essa experiência veio somar. (Rosa, maio/2022)

É importante observar que esses colaboradores da pesquisa concluíram a graduação há, pelo menos, 15 anos e muitos cursos de licenciatura tiveram seus currículos revisitados a partir de documentos, diretrizes e resoluções que regulamentaram a formação de professores. Destaca-se aqui que, desde o ano de 2018, temos na formação de professores maior integração entre o ensino superior e a escola básica, visando aproximar os conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos da sala de aula, com a implementação do programa Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (BRASIL, 2018).

Nesse programa, os residentes desenvolvem as atividades de sala de aula, com remuneração, sob a orientação da universidade e sob a supervisão dos educadores das instituições preceptoras, mas, como afirma o documento, apenas a partir da segunda metade do curso é que o docente em formação entra em sala de aula.

O ambiente escolar proporciona situações que requerem do professor uma tomada de decisões que estará pautada em conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, talvez não haja a percepção de que essas ações são tomadas por sentimentos que demonstram a sua vivência dentro de teorias e posicionamentos, e ele não percebe o quanto a teoria e a prática são indissociáveis. Estar em sala de aula e entre os pares, permite vivências e interações quanto aos aspectos desfavoráveis da profissão docente, que versam sobre estrutura física e de materiais, comportamento de alunos, cotidiano do ambiente escolar, mas não é muito comum se falar do trabalho que o professor faz sem os pares, o trabalho individual, de sala de aula, de perceber as particularidades, ritmos, interesses, objetivos e expectativas.

Existem os momentos de articulação, nos quais os docentes ajustam entre si o que e como se deve fazer no plano anual e/ou trimestral por série, porém, ao entrar na sala de aula, é somente o professor com a sua turma, assim os ajustes que devem ser feitos nem sempre são passíveis de alinhamento com o que foi decidido nas reuniões, pois cada turma tem as suas particularidades, já que lidamos com a incerteza e a imprevisibilidade. É importante ressaltar que, mesmo a confiabilidade sobre alguns aspectos de sala de aula não sendo muito comum, o trabalho de coletividade entre os pares gera apoio, soluções, compartilhamento, o que confere a importância de o grupo ser e estar coeso.

Segundo Tardif (2002), saber como lidar com determinadas situações, desenvolve no professor o saber experiencial, que é desenvolvido na sua prática cotidiana em confronto com as condições da profissão,

Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. (GATTI et al, 2019, p. 183).

Uma das formas de aquisição desse conhecimento profissional é a motivação que move alguns a fazer as formações, que é a obrigatoriedade dos avanços no plano de carreira. Além do conhecimento acadêmico imbuído nessas escolhas, por trás desse movimento, o professor aprende que com essas qualificações, ele também adquire alguns benefícios, como observa o participante Orquídea “Não é esperar que tenha um curso obrigatório porque você vai receber um dinheiro ali, mas pra você, visando um crescimento pessoal e profissional”, mas, como está claro nesse relato, a formação precisa ter um objetivo maior.

Indagados sobre as estratégias de formação continuada ou de autoformação, alguns colaboradores falaram que o fato de não fazer as formações prejudica a conexão com as “novidades” e que podem se transformar em

um professor anacrônico e um professor anacrônico quando chega na sala de aula dificilmente vai atingir o aluno, porque o aluno tá lá na frente e o professor tá lá para trás, eu acho muito importante estar aberto, evitar as famosas resistências, que ainda atinge muitos professores. (Sempre-viva, junho/2022).

Mesmo com a certeza da importância da formação, ainda é possível sentir que essa resistência está presente, com justificativas consideradas relevantes, sejam elas pessoais, falta de tempo ou que tenham a ver com o perfil do profissional.

Na verdade, o professor está sobrecarregado, necessitando de políticas públicas que o apoiem para investir na sua carreira e condições de trabalho que possibilitem ter a organização de tempo que Camélia traz, sem precisar renunciar do seu tempo de descanso, lazer ou de estar com a família. O docente, segundo Moran (2007), “se sente perdido, desmotivado. Educar tem muito de rotina, de repetição, de decepção” (MORAN, 2007, p. 2). Analisando a rotina da unidade escolar e da sala de aula, dificilmente ver-se-á um docente que não pesquisa, que não estuda, que não se organiza – como relataram os colaboradores – mesmo que nessa rotina tenha-se um ritmo semanal de aula, exercícios, mais aulas, provas, correções, notas, novas aulas, novas atividades.

É provável que haja um equívoco no conceito de formação, pois, de acordo com o participante Orquídea, estar numa formação precisa ser um curso com as suas clássicas propostas ou seminários, mas a formação entre pares, com a qual é possível haver a troca de saberes, seja na montagem de uma atividade, numa conversa de intervalo ou na própria AC, mostra-se como uma possibilidade de formação, mas muitas vezes o professor não percebe que esse ato é também de formação, conforme o relato de Orquídea (maio, 2022), “É isso que falta: a gente ter um grupo de estudo, (...) tem grupo de estudo, pessoas que pensam da mesma maneira, leem, se reúnem... Não precisa ser uma formação”. A fala de Orquídea repercute no que se discute sobre as práticas docentes reflexivas, nas quais se pautam as observações sobre suas práticas, sendo assim, os professores agem colaborativamente revendo o que planejam e como se articulam. Uma das formas de rever suas práticas é quando, entre os pares, se discute como atingir o universo jovem, como integrar o novo ao já consolidado pela escola.

Em se tratando das intergerações, há formas que o professor pode adentrar nesse universo adolescente, como destaca o participante Sempre-viva enquanto experiências, ao relatar que procura “fazer o *link* com o que a gente tá trabalhando em sala com aquilo que tá no cotidiano deles. E isso só é possível com um repertório leitor selecionado, se não quiser ler tudo, que seja direcionado”. Ou quando o participante Orquídea na sua fala “Como é que eu sou formadora de opinião e vou ficar só ali naquele mundinho, numa bolha?” mostra o papel do professor enquanto formador de opinião e que precisa se inteirar do mundo que o rodeia, e circunda o estudante também, para poder contextualizá-lo com os diversos assuntos que atravessam esse adolescente, nos mostrando que essa experiência se aprende no cotidiano de sala de aula, com o interesse do próprio docente de buscar interagir com essas informações, reafirmando que são os saberes sociais e individuais que constituem o seu saber. Acerca desse tipo de saber, Tardif (2002) relata que eles “Não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2002, p. 71).

Se analisarmos as transformações que ocorreram no aspecto cultural, tecnológico e das comunicações, no período de formação do indivíduo que é professor atualmente – década de 80/90 – para o período de formação dos jovens atuais, é impossível não comparar a quantidade de mudanças e aumento de informações entre essas duas gerações. Segundo Castells (2020), no fim do segundo milênio da Era Cristã, houve muitos acontecimentos de importância histórica que transformaram o cenário social da vida humana, os acontecimentos

foram de ordem econômica, cultural, social. Ele traz que “as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica” (CASTELLS, 2020, p. 62). Apesar de essas movimentações tenderem para um alargamento de saberes e vivências, cada vez mais as pessoas se reagrupam em torno de identidades primárias, pois estamos vivenciando uma mudança de padrão de sociabilidade, está acontecendo uma “ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras” (CASTELLS, 2020, p. 63).

Muitas vezes, os professores acabam não acompanhando as mudanças e as reorganizações sociais, principalmente pela sua carga horária de trabalhos – 40h ou 60h –, ainda mais pelo fato de ser uma geração que viu essa reorganização e pode não ter internalizado, ou pode não perceber que está dentro de uma revolução tecnológica, vivendo num padrão mais “analógico”, deixam de perceber que nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a rede e o ser. Muito provavelmente, as atividades que desenvolvem no aspecto pessoal tomam-lhes o tempo ou acabam julgando que essa realidade está distante da sua.

Dessa forma, não se preocupa em inserir-se de fato desse contexto e não se debruça sobre esta pesquisa, que parece ser desnecessária, mas não é, como a participante Orquídea fala muito bem sobre a necessidade de sair desse mundinho fechado que não permite ver que essas transformações já se instalaram e vivem fortemente na sociedade atual. Torna-se de extrema necessidade, além de acompanhar por conhecimento, sentir-se pertencente dessa rede, saber que o ser se integra quase que instintivamente nessa “nova” cultura e essa inserção, de certa forma, faz parte do universo do estudante adolescente do novo milênio.

A escola ainda está inserida numa estrutura de transmissão e informação, mas temos ao alcance das mãos, na *internet*, uma fonte inesgotável dessas informações, então como reverter essa situação? Não é a informação que deve ser ensinada, mas como buscá-la e combiná-la aos projetos pessoais de cada estudante. Trazer um exemplo, uma conversa para a sala de aula utilizando o repertório cultural dos adolescentes causa neles uma identificação, aproximação com o professor. Se trouxer para as atividades e trabalhos propostos, é muito provável que a aceitação aconteça, que o trabalho flua, que os resultados sejam surpreendentes. Para tanto, é necessário investir no levantamento de assuntos, ideias e questões, o trabalho entre os pares precisa ser colaborativo, para que não haja um trabalho solitário, sem diálogo; pode ser interessante também trazer o olhar dos estudantes visando

uma relação horizontalizada e que valoriza a interação na relação professor-estudante. É nessa relação entre pares que o relato de Camélia busca apoio:

Por mais que a gente saiba nunca é o suficiente, tem estratégias, tem as pesquisas que estão sendo feitas, tem muita coisa nova que, às vezes, a gente não está nesse ambiente e se acomoda ali no passado e não vê o novo, por mais que a gente busque, mas quando a gente não está dentro desse ambiente acadêmico, a gente termina se perdendo e não vendo o que está acontecendo, então a gente fica ultrapassado, isso acomoda e faz com que nem a gente não tenha uma produção melhor (...) Eu acho que o que falta é isso: essa disponibilidade que o professor precisa ter para estudar, o Estado poderia liberar o professor para sua formação. (Camélia, junho/2022).

A formação continuada está intimamente ligada com a formação de um leitor crítico, nos dois polos: o professor fortalece a sua criticidade, o que reverbera na formação do estudante enquanto leitor crítico e autônomo, porque quanto mais o professor está conhecendo e aprendendo, tem a vontade de transformar esse conhecimento e passar adiante, de colocar em sala de aula, de trazer para o estudante, para a escola, para os pares. E essa postura reflete não somente nele, enquanto indivíduo, mas também enquanto professor que tem o intuito de formar o estudante enquanto indivíduo.

Essa postura de busca contínua, além de estar relacionada com as ações auto, hetero e inter formativas, também dizem respeito ao professor adota uma postura reflexiva, relacionando-se ao fato de o professor voltar o seu pensamento para a sua prática, para o resultado com os estudantes e o impacto dos resultados de sua prática. Ao fazer esse exercício, o professor volta-se para um processo de autorreflexão e, segundo Cunha (2013), há dois momentos de reflexão, o primeiro que tem como cerne o momento da execução, “valorizando a incerteza como componente da aprendizagem dele e de seus alunos” (CUNHA, 2013. p. 359); e o segundo, que reflete a ação e a reflexão na ação, ou seja, “olha retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo, em busca de autoaperfeiçoamento e autoconsciência docente.” (CUNHA, 2013. p. 360).

E através da formação continuada que a gente também vai despertar na gente esse desejo de mudar, de transformar, de crescer profissionalmente e até mesmo despertar o saber de quanto isso é importante pra minha área de atuação, pra minha profissão e você vai se tornando mesmo crítico e vai se desenvolvendo, se formando um leitor, um estudioso, um pesquisador de forma crítica e autônoma. Porque você está sendo instigado a pensar, a refletir. (Rosa, maio/2022)

A partir da fala da participante Rosa, esse momento de rever a própria prática acontece de forma natural, é percebendo a própria necessidade de buscar e melhorar a si mesmo, o

professor busca o reaprender a pensar. Ao se perceber mais crítico, o professor acaba reconfigurando seus saberes em função dos seus desafios profissionais, que nesse caso é a formação de um leitor crítico e autônomo. É interessante frisar que o professor reflexivo certamente não pensa num trabalho individual, assim como afirma o participante Vitória-régia, que “O professor também precisa querer, porque a gente precisa fazer um trabalho em conjunto em que os professores falem a mesma língua para haver uma sequência.”, o que se refere à autorreflexão interpessoal, isto é, “os professores, em grupo, podem investir em uma nova compreensão pedagógica da docência, vinculando-a a um sentido de compartilhamento e interação solidária” (CUNHA, 2013. p. 360).

Acho que a gente já começou a fazer diferente desde quando a gente começou a mudar o trabalho com literatura, então já era o olhar da gente nessa formação leitora, que eu acho que a gente nem tinha noção do que estava fazendo, o desejo já existia, a gente estava só saindo da mesmice e a gente foi tateando, você pesquisando, a gente abraçando, sem saber exatamente como fazer, mas fazia e a gente tá aí nessa jornada, nessa caminhada... (Orquídea, maio/2022)

Observando essa fala da participante Orquídea, nota-se uma relativa preocupação em rever e visitar constantemente a prática, evidenciando um professor que sabe interagir em situações novas e inesperadas, tirando de suas mãos a “função” de meros executores de projetos, essa técnica mostra-se ultrapassada na perspectiva do docente que vive ativamente a sua sala de aula e percebe situações que necessitam de um olhar mais atento. Essa preocupação e postura, especificamente no relato extraído, demonstra um grupo de professores sentindo a necessidade de adequar o trabalho de literatura com os anseios da turma, necessidade essa que, de certa forma, questiona a finalidade dos trabalhos anteriores. Essa postura reflexiva vincula-se a valores assumidos pelos docentes, sendo conceituado por Cunha (2013) como “valores educativos pessoalmente assumidos”, o que faz relação com as dimensões da profissão de professor.

Em outra dimensão, intitulada como “dimensão do compromisso com a comunidade”, Cunha (2013) descreve o professor que reflete sobre os possíveis interesses sociais, e relaciona-os com a política e a prática, como se pode perceber no relato da participante Camélia

Mas é necessário mesmo, a gente precisa disso, (...) senão a gente vai ficar para trás e nossas aulas vão ser péssimas e cansativas e o nosso objetivo não é que nosso aluno seja realmente um cidadão, que ele transforme a sociedade em que ele vive? (...) E a gente tem esse papel, (...) a gente precisa saber que

quando busca isso, também está dentro de nosso crescimento pessoal.
(Camélia, junho/2022)

Tomando como base a necessidade de fazer um trabalho que acompanhe o desenvolvimento do estudante e o próprio movimento de mudanças que acontecem na sociedade, como traz o participante Sempre-viva, “a gente está vivendo grandes mudanças atualmente, (...) dá para ousar, dá para fazer diferente, mas temos que quebrar e ter coragem de nos impor em sala de aula”.

Os professores colaboradores das entrevistas mostraram-se comprometidos, desempenhando funções dinâmicas dentro de sua atuação docente, dispostos a formular e reformular os propósitos de seus trabalhos, a partir de avaliações que mostraram a necessidade de mudanças, tanto pela visão do aluno, quanto pela visão do professor, como afirma Vilas Boas (2020)

o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, fundamentada em ações como observar a própria prática, diagnosticar, produzir, compreender, analisar e escolher opções novas. (VILAS BOAS, 2020, p. 38).

O movimento docente de dedicar-se na observação dos seus estudantes e suas ações em sala de aula, mostra que eles estão imbuídos numa formação que prima pela melhoria do ensino e que se preocupam com suas transformações e com os próprios desafios diários. Refletir sobre si mesmo gera mudanças e transformações significativas na prática em sala de aula, tornando o docente mais autônomo e consciente de suas atitudes, o que incide em sua formação, tornando-o mais crítico. A partir dessa percepção de si, a percepção do outro tende a tornar-se mais presente, pois o movimento consciente em sala de aula percebe o que pode estar por trás das escolhas dos estudantes, inclusive seus silêncios. Quando o docente já convive e conhece a turma, e cada um individualmente, ele já sabe ler os acontecimentos, perceber como a turma entende a discussão e até a explicação. Mas para isso, é necessário de lado “velhas práticas” e estar disposto a perceber o que não está completamente posto.

5.2 A LITERATURA EM SALA DE AULA – O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS

– Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.
– O essencial é invisível para os olhos – repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.

(SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 106)

A frase "O essencial é invisível aos olhos" é proferida pela Raposa numa conversa de perguntas e ensinamentos com o Pequeno Príncipe. Esse diálogo se passa num clássico universal, mais voltado para o público infantil e traz reflexões para todos os públicos e para diversas áreas, o que possivelmente explica o extraordinário fato de ser o quinto livro mais vendido do planeta. É o título francês comercialmente mais bem sucedido, estima-se que o livro tenha vendido mais de 145 milhões de exemplares.³³

Neste texto, numa análise de fala de professores sobre a leitura literária, o invisível significa a essência da literatura, o porquê de se fazer literatura, pois, ao analisarmos o que move uma pessoa a escrever e produzir um texto literário, veremos que o que a move não está às vistas de todos. E esse texto literário chega em nossas mãos em diversos contextos, com a finalidade de nos mostrar a beleza, ou a dor, ou a reflexão, ou para nos alertar, acordar para realidades e situações que sequer pensaríamos.

Apesar disso, na escola, esse texto literário pode estar descaracterizado de tudo o que está entre o leitor e o texto, de todo o imaginário que ele provoca, inclusive no Ensino Médio, um segmento em que muito do pensamento crítico está sendo formado e que a literatura é estudada de forma fragmentada, com pouca exploração de sentido e pautada nos cânones literários. No desenvolvimento da literatura enquanto componente curricular, como já foi abordado anteriormente, os estudos estão pautados na periodização literária, nas características textuais, no contexto histórico, na biografia do autor, ou seja, na estrutura e constituição, naquilo que os olhos veem, deixando de lado as possibilidades de interpretação, a exploração do conhecimento de mundo do leitor para compor os (seus) significados no texto lido, aquilo que é invisível, a estética.

A categoria 2 traz como análise/reflexão a forma como o professor trabalha a literatura com o estudante, se considera o repertório que o leitor adolescente tem e se o leva para o contexto de sala de aula. Para tanto, é igualmente importante abordar a função social do texto literário, bem como a sua formação leitora ao longo da trajetória discente e docente

Antes de adentrar no cerne – ou talvez essa seja a principal problemática – o que é literatura? O que é efetivamente considerado o belo na literatura? Há uma regra para o trabalho com a literatura? Um estilo? Quem dita o estilo e as regras? Quem dita o que é considerado texto literário? Essas questões causam reflexão e a necessidade de se buscar

³³Disponível em: <https://www.culturagenial.com/frase-o-essencial-e-invisivel-aos-olhos/#:~:text=%C3%89%20o%20t%C3%ADtulo%20franc%C3%AAs%20comercialmente,o%20Livro%20O%20Pequeno%20Pr%C3%ADncipe>. Acesso em: 7 jul. 2022.

possíveis respostas. Mas, torna-se uma busca na qual muitos serão uníssonos com Eagleton (2006), pois foi naqueles considerados incultos que a teoria literária renasceu e instigou os mais diversos pensamentos e discussão.

“Fechar” a literatura num ambiente pouco acessível não a torna mais pura, muito pelo contrário, dessa forma, a literatura ficará restrita e deixará de atingir a grande número de pessoas. E pensando numa forma de atingir a muitos com o arcabouço teórico é que o autor acima nos indica como tornar esse conhecimento mais amplo, popularizando e abrangendo o conceito de literatura e teoria literária. Esse discurso encontra eco nos tão conhecidos direitos universais da literatura, proferidos por Candido (2004), na necessidade de ter a arte como um elemento renovador, como afirma Petit (2010), ou de ter a leitura como um elemento intrínseco, fincado na realidade, mas com o olhar desejoso de mudanças, como afirma Freire (2011).

Falar de leitura e de literatura pressupõe uma relação mais ampla que o ato de ler, é necessário estreitar o espaço que existe entre o leitor e as letras, tornar o leitor em sujeito agente, pensante. Como indica Eagleton (2006), “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido.” (EAGLETON, 2006, p. 12 – grifo nosso), o leitor precisa entrar em contato com o teor do texto, relacioná-lo com o mundo ao seu redor – os lugares, as situações, as pessoas – para construir o sentido, bem como constituir a sua leitura. Ou seja, ler vai mais além que ler as letras e, para se tornar um leitor de mundo, é necessário desconfiar do que se lê, saber que existem intenções por trás delas. E é essencial interagir com esses conhecimentos, como afirma Violeta ao relatar o desenvolvimento e o desfecho de uma atividade de leitura de trechos do livro “Quarto de despejo”, de Carolina de Jesus, em alguns momentos comparando com o clássico “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo

Esse texto de Carolina tem a ver com “O Cortiço”, porque compara aquela luta de Rita, de ter que trabalhar pela manhã, trabalhar à noite, para sobreviver. Então, quando eu digo pra você que eu li os trechos desses textos para eles, eles começaram a falar da vida deles, então eles entenderam que a literatura tá falando de vida (...) na atividade do texto de Carolina de Jesus, eu nem imaginava que iria sair tanto depoimento dos meninos falando que já passaram coisas parecidas, então o texto literário traz essa questão. (Violeta, maio/2022)

Esse é o ideal de se formar leitores, desses que abraçam o texto e mergulham em suas histórias, que veem a leitura como uma das mais importantes conexões que se pode fazer com o mundo, quando essa leitura de mundo é feita a partir de textos literários, essas conexões

adquirem um contexto especial. Entrar nesse mundo não precisa de passaporte especial, apenas a vontade de ler, de fazer parte desse seleto grupo de leitores e levar esse hábito adiante. E no Ensino Médio esse passaporte tem sido criado? Há uma mediação que possa trazer o estudante para o caminho da leitura?

Acredita-se que sim, pois, ao mostrar o mundo literário, o professor espera que o estudante se apaixone pelo que lhe é ofertado, personagens e enredos dos clássicos que estão atrelados a um período literário específico. Possivelmente é uma estratégia que funciona, mas acredita-se que o formato desenvolvido é que faz a diferença. E o formato em que essa estratégia será desenvolvida depende de como o professor que está à frente desses leitores entende a leitura e a leitura literária, de sua concepção de literatura, de como foi formado e de como essa formação – ou a falta dela – impactou-o.

O colaborador Rosa tem uma visão extremamente viva sobre como deve ser a relação do estudante com o livro “eu acredito que a literatura, o livro, precisa estar na mão do aluno, então não posso desperdiçar um interesse, um leitor que está desejoso de ler algum livro, interessado algum tipo de literatura”. Essa forma de enxergar o potencial da leitura mostra a conduta de Rosa em sala de aula, com o olhar voltado para o que a literatura pode desencadear no estudante. Os colaboradores Sempre-viva e Margarida trazem um exemplo específico de sua prática:

Eu lembro de uma aula que falávamos sobre “Capitães da Areia” e um aluno me agradeceu por ter tido conhecimento desse universo, de saber que aqueles garotos não eram trombadinhas, eram pessoas que tinham uma história e, depois daquela aula, ele queria saber quem eram aqueles meninos que ele via nas ruas e as suas histórias. Na literatura tem muita verdade... Nela, a gente vive uma realidade sem precisar estar lá, eu acho que o texto é muito importante na formação do nosso aluno, porque a literatura tem esse efeito humanizador, a literatura humaniza, ela permite que a gente pense em situações que a gente nunca imaginaria. E como a gente abre mão de um potencial desse? (Sempre-viva, junho/2022).

A leitura tem que ser significativa e a gente tem que fazer o recorte da obra de cada personagem, de cada personalidade expressa ali, é o que vai ter significado na vida dele, que para mim pode ser uma bobagem, mas para o outro não. Por exemplo, quando eu leio o cego mascarando *chiclê*, de Clarice Lispector, porque eu vou lendo e vou colocando significado para aquilo dali e eu vou vendo vários alunos tendo epifanias na sala, e eu sei que aquele momento vai marcar a vida deles e toda vez que eles tiverem momentos epifânicos na vida deles, aquilo dali vai ter um significado. (Margarida, junho/2022)

O mundo vivido no texto literário pode ser real, fictício, próximo, distante... e ainda assim, nos oferece oportunidades de nos conectar com o que há de mais vasto em nossa

existência e essência, e o melhor de tudo é que vivemos esse mundo mágico, e, num mesmo instante, estamos no nosso próprio mundo, mas com visões e experiências de vida diferentes. Fomos tocados pela história, aquilo que uma narrativa nos ofertou e aceitamos. Essa é a literatura que está pulsante e latente nos livros, clássicos ou não, e o colaborador Sempre-viva faz uma observação que merece atenção:

A gente estuda a literatura viva, autores, textos literários, a poesia, o texto... E isso me deu a consciência que mais do que chegar numa sala de aula e sair esboçando cada escopo de época, de cada escola literária, eu preciso colocar o meu aluno em contato com o texto, ele precisa sentir o texto. (...) e eu fico impressionado com os *feedbacks*, eles leem, sim, e sentem o livro, entendem a mensagem, se emocionam, então, muitas vezes a gente subestima o aluno...

Essa é, seguramente, a função social da literatura no espaço escolar que, particularmente, significa estar imbuído em estimular o leitor para a percepção do seu mundo e, também, do mundo que o cerca, com todas as diferenças e possibilidades, encadeando a “nova” experiência ao que já lhe é de costume, concatenar o pensamento que já tinha, com o que foi despertado. Para tal, é necessário um tempo considerável para que os variados sentidos dados ao texto literário entrem em sintonia com as histórias de vida de cada um, além de encontrar sintonia com o aquilo que é pessoal e o que é coletivo, ou seja, o imaginário pessoal e o coletivo do indivíduo.

Na esfera escolar, essa é a função social da literatura? Como essa leitura acontece na escola? Como os estudantes do Ensino Médio fazem essas conexões tão pessoais com o programa dos componentes curriculares? O programa leva em consideração as suas conexões e de suas leituras? Esses questionamentos, quando feitos, trazem situações que podem levar o ensino a proporções não imaginadas, tanto positivamente, quanto negativamente. E ao ouvir como a literatura impactou esses colaboradores, e como eles a leva para a sala de aula, percebemos que há, sim, a existência de um movimento de estar atento ao outro, de ouvir o que os estudantes escolhem como texto, ou melhor, quais textos os escolhem.

Mas não é uma prática corriqueira, há uma corrida contra o tempo para seguir o cronograma estabelecido pelas séries no início do ano. Vale ressaltar que falar do repertório do estudante é dar-lhe a oportunidade de trazer o que ele já tem de conhecimento de mundo, de suas interpretações, de sua forma de ver a sociedade. Caso ele ainda não tenha essa opinião já estabelecida ou falta-lhe espaço para começar esse diálogo, o ambiente escolar é propício enquanto momento e lugar para esse acontecimento e formação. Se na escola não tem um espaço específico para essa discussão, como um clube de leitura, uma leitura guiada por

mediadores, é na sala de aula, com a leitura do texto literário que esse contato precisa acontecer.

De acordo com Rouxel (2013), “A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima” (ROUXEL, 2013, p. 24). Sendo assim, é um aprendizado para a vida, mesmo que haja uma repercussão de que a literatura não se ensina, se vive. Mas esse é um argumento que não se sustenta, pois como o estudante terá acesso ao enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade se não for por meio da experiência fictícia? Em sala de aula por meio da condução de um professor? Com o exercício da leitura em sala de aula chegamos à construção de um pensamento, e todos esses elementos que participam da transformação identitária são mobilizados na leitura. Mas é necessário que haja o engajamento – de todas as partes – para realmente haver a mobilização da leitura.

Na escola onde foi feita a análise, encontramos alguns empecilhos para essa formação do leitor, que vai desde a ausência de um espaço específico para a leitura – como uma sala de leitura na biblioteca ou um clube de leitura –, bem como possíveis equívocos por parte dos docentes no que se refere às ações didáticas, como, por exemplo, considerações sobre o repertório do estudante.

No que se refere ao repertório, os colaboradores ao serem questionados se levavam em consideração o repertório do estudante, houve respostas que direcionaram para a escolha de textos – feitas unicamente pelo docente – para a elaboração da avaliação, ou como essa possibilidade esteja presente nas aulas de redação ou de interpretação de texto, nas quais os estudantes têm a liberdade de trazer crônicas ou temas para discussão, ou um movimento pessoal do professor em abrir pequenos espaços durante a aula para o estudante trazer seu texto. Como falam alguns colaboradores:

Eu não estou me recordando se já fiz isso... eu acho que a gente já fez isso no 1º ano, que a gente trabalhou com a leitura contemporânea deles, porque com o movimento literário definido, fica mais complicado. Só que em redação, por exemplo, eu pedi para eles pensarem em temas e levarem o texto para que pudéssemos fazer um trabalho com as estratégias argumentativas, não é no campo da literatura, mas é no campo da leitura. (Margarida, junho/2022)

A gente usa uns 5 a 10 minutos, no máximo, e eles mesmos dizem o que eles acharam da obra, obra que eu não conhecia, eles dizem quem é o autor e porque gosta e tal, mas isso não é cobrado como atividade, porque também não é uma coisa que está dentro do conteúdo, então é uma coisa pessoal, foi individual a escolha e não deixa de ser um exercício de leitura, né?! Então,

pelo menos, eles estão em contato com uma leitura de livre escolha, sem imposição. (Camélia, junho/2022)

Quando eu elaboro as avaliações, sempre procuro levar em consideração textos que possam agradar os alunos, trazer os textos que fazem parte da realidade deles, textos que eles conhecem, música que geralmente cantam, cantor ou compositor que conhecem... Isso agrada o aluno, eles se sentem mais próximos da prova, sentem afinidade na hora de responder, a linguagem também que já é conhecida por ele, é até mais prazeroso fazer a avaliação com um texto e uma linguagem que você já é mais próximo. (Vitória-régia, maio/2022)

Não é bem essa integração que se espera, mas quando o docente abre espaço para a fala do adolescente, ambos se sentem parte do processo como um todo, o adolescente percebe-se enquanto parte que constrói a dinâmica da aula, se sente acolhido por ter a preocupação com a representatividade e com a aproximação da linguagem e temas que são pertinentes ao seu universo. O docente também aprende com a interação, pois está conhecendo esse universo que é relativamente novo para ele. No caso da experiência de Camélia, é perceptível como os estudantes se sentem autônomos, ensinam algo novo para a turma, se sentem seguros para trazer mais do que lê e do que gosta e estabelecem um contato positivo com o professor e eles conduzem um momento da aula. Mas ao trazer para o foco da leitura literária, são poucos os indícios de mudanças, mas eles estão começando a despontar. No relato de Rosa fica claro o uso do verbo no passado, o que está implícito que já há um traço de mudança e reflexão sobre esse processo.

Eu não posso mentir, até então eu não levava em consideração, eu já vinha com as minhas preferências, que já estavam adequadas e relacionadas com o conteúdo da disciplina, então como a gente tem que trabalhar literatura, escolas literárias, então a gente fazia uma seleção dos livros que a gente achava interessantes e importantes para que os meninos lessem. A única parte que é democrática que eu via nesse processo, se é que se pode dizer que é democrático, e que leva em consideração escolha do aluno era que somente a gente costumava levar os livros pra sala, falava um pouco sobre as temáticas de cada um, então eu acho que não era algo que era livre, era imposto, de forma sutil, pra que ele acabasse escolhendo um ou outro. Então, nesse sentido, a minha resposta seria não. (Rosa, maio/2022)

Quando há, na fala, as expressões “eu não posso mentir”, “até então” e “se é que se pode dizer é democrático”, são os elementos que implicam numa ponderação, então, o que pode estar dando indícios dessa mudança de postura? O fato de ter colegas que já demonstram que há uma tendência de reflexão sobre a postura, relatos de como a participação do estudante deixa a aula rica, quando o docente se percebe fazendo algo diferente dessas reflexões, há

possibilidades de mudança, como já foi falado anteriormente, dependendo de seu processo de formação e de percepção do que a literatura pode ofertar na formação cidadã dos estudantes.

Quando o docente investe no seu processo formativo e na sua profissão para cada vez se sentir parte de uma mudança, ele consegue trazer para sua sala de aula toda a sua reflexão e deparamo-nos com esse relato do colaborador Sempre-viva “Eu tento sempre fazer o *link* com o que a gente tá trabalhando em sala com aquilo que tá no cotidiano deles. E isso só é possível com um repertório leitor selecionado especificamente para esse universo adolescente, se não quiser ler tudo, que seja direcionado”.

Coincidência ou não, esse relato parte do colaborador que tem mais formação acadêmica e sempre traz experiências exitosas de sala de aula para as reuniões de AC. Ainda no plano das possíveis coincidências, o colaborador mais resistente a mudanças faz um relato que chama atenção por falar que os estudantes não têm repertório: “Sempre a gente consegue levar adiante ou encurta ou passa para outro texto ou outra coisa, porque é difícil, eles não têm repertório, eles não leem, uma vez ou outra fala que leu na sétima série ou leu e nem lembra o que é.” (Orquídea, maio/2022). Esse relato chama atenção também para o que o colaborador chama de repertório, pois parece que só é considerado repertório leitor o que o estudante traz das leituras das séries escolares anteriores e não o repertório que soma as vivências escolares e as que ele construiu fora da escola. E se o estudante quiser comparar o clássico com uma cena de uma série e/ou filme? Ou falar de uma *fanfic*? Ou uma música? Ainda no relato de Orquídea, vê-se outro aspecto que chama atenção e confirma que a leitura do estudante não é levada em consideração:

Não, eu acho que já por esse modelo engessado que a gente segue... a princípio não, mas quando a gente começa a trabalhar, sinalizamos quais serão as leituras, mas ser consultado sobre aquilo que ele gosta de ler, não. Até porque eles não têm repertório, a gente faz, mas vê que ninguém gosta de ler, é um ou outro, aí sabe o que eles leem? Esses *best sellers* americanos, livro de autoajuda... (Orquídea, maio/2022)

Ainda trazendo Rouxel (2013), a autora faz uma análise sobre os aspectos metodológicos para o ensino da literatura, e nos diz que, além da necessidade de se pensar sobre a finalidade desse ensino, é preciso visar a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico (...) e a formação de uma personalidade sensível e inteligente” (ROUXEL, 2013, p. 20). Para tanto, sugere a sinergia de três componentes: sujeito aluno leitor, a literatura ensinada e a ação do professor. No que se refere à literatura ensinada, a autora chama atenção para a escolha de obras, e relata o quanto é importante escolher obras que permitam que o adolescente – estudante e possível leitor do Ensino Médio – extraia um

ganho simultaneamente ético e estético, com obras que tenham cunho existencial. As leituras que têm “obras que os colocam diante de grandes questões existenciais: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento” (ROUXEL, 2013, p. 24) são exatamente as que caem no gosto dos estudantes: é a leitura popular que já encontrou o “caminho” para fisgá-los. O colaborador Orquídea ainda não considera essa leitura como repertório, o que pode quebrar a sinergia que tanto almeja-se: formar um leitor. Como na fala de Sempre-viva:

Um colega me fala que eu perco muito tempo porque eu assisto filme e ele disse que quando assiste um filme, acha que está perdendo tempo. Isso é uma visão totalmente distorcida, quantas vezes os meus filmes estão nas minhas aulas? Em todas, em todas! E eles conseguem fazer a relação, porque é o universo deles. E as pessoas acham que filme é só para passatempo e diversão, não é!

O repertório não é o texto em si, mas todo o conjunto que forma a identidade subjetiva de cada um de nós, aquilo que leva em consideração toda a formação de nosso conhecimento de mundo, vivemos imersos em um mundo de cultura escrita, com textos impressos e virtuais, ou seja, estamos lendo o tempo todo, não importando se é apenas o livro, ou só o texto literário. Como afirma o poeta Gonzaguinha “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Por isso é importante considerar as interpretações, pois elas fazem parte de toda e qualquer leitura que fazemos da inúmera diversidade de gêneros a que somos expostos diariamente. Daí que o colaborador Violeta relata que

Também estou fazendo atualmente a associação de textos literários com séries e filmes, o que eles estão vendo ou algo que eles já viram. Quando a gente fala de texto literário, essa busca é um pouco complicada, e eu destaco aqui a falta de tempo, às vezes eu não tenho tempo de fazer esse *link*, eu não consigo fazer muito pela falta de tempo e quando eu encontro um texto que já faz essa associação é bem melhor para mim e eu levo para a sala de aula e começo a fazer. A interação acontece de forma satisfatória, faço questão de perguntar se assistiu ou não, se gostou ou não e o porquê, esse diálogo enriquece muito as aulas, porque é um momento de ouvir o aluno. A minha intenção é tentar entrar no universo desse aluno, mas às vezes é difícil porque tem aluno que não assiste nada, não gosta de nada, nem lê e nem assiste. (Violeta, maio/2022)

Esse relato também traz uma situação que dificulta ou inibe a interação entre a turma e o professor: quando o estudante não tem interesses, ou por pensar que seus gostos não seriam agradáveis ou cativantes para os demais. Observa-se que a *internet* pode ser considerada um recurso favorável para democratizar o acesso ao conhecimento, aos saberes, pois trata-se da maior fonte de lazer, entretenimento, conhecimento, material de estudo, apesar de muitos não a considerarem como aliada pelo fato de os estudantes ainda apresentarem imaturidade ao

lidar com a gama de informações ou *fake news*, tornando-a um campo minado. O colaborador Camélia pensa que

a *internet* tem possibilitado muito, porque a facilidade que se tem é maior pelos próprios meios de ter acesso à leitura gratuita, então eu acho que isso também tem facilitado a questão de ter o livro e o filme, o quanto eles também se interessam de ler o livro quando veem o filme, ou vice-versa, eu vejo que muitos tem em mãos os exemplares de livros que foram transformados em filmes, vejo na igreja, na escola, comentam que gostam mais do livro. Então acho que a *internet* tem esse lado positivo, esse acesso virtual e como eles são dessa geração mais nova, para eles é muito mais prático ler, o acesso facilita, nos *sites* que disponibilizam de maneira grátis, mesmo sendo poucos que fazem isso, é uma das ferramentas da atualidade, que sabem usar muito bem. (Camélia, junho/2022)

Diante desses relatos, é perceptível que o professor do Ensino Médio, que se formou antes do ano de 2010³⁴, já considera inserir fatores outros para compor a sua prática literária, percebem como é urgente trazer os elementos, gostos e escolhas que ultrapassam os muros da escola, saem do seu cotidiano pessoal e começa a fazer parte das aulas. Essa mudança de perspectiva é mais um indício de que há uma grande inclinação para uma mudança na perspectiva do professor.

Para uma análise mais anterior ao momento de aceitar o repertório, definir o que é repertório e incorporar nas aulas, é necessário saber qual a relação do docente com a literatura, qual a concepção e como ela impacta/impactou a sua vida. E todos são unânimes ao relatarem que foram arrebatados pela experiência que, ora aconteceu na infância, ora foi despertada pelo professor no seu Ensino Médio, ou os familiares que influenciaram. O gostar das letras – sejam elas no contexto literário ou não – aproximou-os ao magistério, ao desejo de serem educadores e o contato com o texto literário no ambiente acadêmico intensificou a relação.

Acessar essas experiências dos colaboradores no decorrer das entrevistas causou em mim um efeito visual muito bonito de se testemunhar, porque era nítido perceber como memórias afetivas foram resgatadas, nomes de mestres foram falados com muita admiração, carinho e saudade. Valorizar essa experiência é dizer, com outras palavras, como esse professor viveu a experiência de ser tocado pelo belo e invisível do texto literário e como ela permanece viva dentro de si. Tudo o que ele mais quer, é passar essa sensação adiante, como consta nos relatos abaixo:

³⁴ Conforme informação detalhada na página 89.

A minha paixão veio surgir no Ensino Médio com um professor que falava de uma forma que conquistava, que não tinha como você não se interessar, não querer correr, pegar aquele livro para ler (...) E na universidade foi em relação a um professor que era um carrasco, e então a gente tinha que ler aqueles livros acabaram com a minha vida – risos –, mas era um desafio, a gente precisava ler, então eu comecei me apaixonar. Foi nesse momento que eu comecei entender como se fazer uma análise literária, como levar em consideração não só leitura em si, mas também a questão da técnica, da estrutura, dos elementos da narrativa, dos personagens... (Rosa, maio/2022)

Eu sonhei de dar uma aula de literatura como esses professores fizeram conosco, então eu queria ler o texto como Ana Rita lia um texto. Ana Rita quando lia um texto, era como se você tivesse assistindo filme: você penetra tanto texto, que parece que você saiu do seu ambiente, e entra na história do filme, no caso, do livro, e isso mexe com você, era assim nas aulas Ana Rita e eu gostaria de fazer isso. (Violeta, maio/2022)

Eu me encantei com a literatura, mas acho que tive um professor que foi meu guru, na UEFS, Prof. Francisco Fábio, não desmerecendo os outros, mas ele me encantou com o jeito dele de ensinar e de seduzir o aluno para a literatura, e eu procuro fazer, imitar um pouquinho para seduzir também e encantar os meus alunos. A gente viajava na aula dele, ele transportava você para um universo e eu acho que deve ser assim, ele faz o que gosta, é uma realização. (Orquídea, maio/2022)

Aprendi muito com Alana a como trazer o texto e como fazer do texto a estrela da aula de literatura e ela falou que se não tiver como trabalhar o romance, trabalhe com o conto, trabalhe com a crônica, mas trabalhe com o texto. Você nunca vai conseguir conquistar o aluno em literatura falando sobre o contexto histórico, a característica da escola literária... tem “n” formas de você trazer isso para o aluno. (Sempre-viva, junho/2022)

Vivenciar esse contato com a literatura, no caso dos colaboradores, fez com que ela permanecesse em suas vidas, como foi reportado, o professor precisa estar enebriado do texto literário para contagiar o seu estudante, pois assim ele percebe como o professor fala com paixão e se questiona: o que será que tem aí que meu professor fala com tanta empolgação? Além de gostar, o professor precisa trazer o texto de uma forma que encante, ele precisa encantar, para que os estudantes possam sentir o potencial que está guardado ali em cada página e essa relação se perpetuar. Como aconteceu com os colaboradores: a literatura permaneceu e se tornou parte de seu ofício.

Quando se percebe nos relatos dos colaboradores como os seus professores o tocaram e como eles também querem proporcionar a mesma sensação na sua sala de aula, está acontecendo uma magia, que os olhos não conseguem ver exatamente o que é, está acontecendo a magia do texto literário, aquela que transforma o aluno em leitor. Mas, a situação pode ser um pouco complicada quando se trata de uma sala de aula com pouco

recursos, inclusive pouco repertório de leitura por parte dos estudantes e um comportamento costumeiro do que pode ser uma aula, como relata Violeta com um pouco de decepção:

A gente não esbarra só no sistema, não estou me referindo só a direção de escola, mas também a alunos e também a metodologia, que eles já estão acostumados, por exemplo, se você entrar na sala de aula e ler um texto e pedir para que eles façam um momento de reflexão, que feche os olhos, e imagine aquele momento daquele texto, alguns não vão fazer, outros vão dizer que não sabem o que é imaginar, outros irão dizer “professora, e a senhora não vai dar aula hoje?” (Violeta, maio/2022)

Então, muitas vezes o professor está elaborando estratégias para atingir o seu objetivo maior, que é levar a leitura literária aos estudantes, mas nem sempre é possível chegar ao desempenho esperado não só por falta de repertório do professor ou por sua formação. Outras variáveis podem impedir que uma aula seja realizada da forma como foi idealizada e elaborada. O contrário também pode acontecer e uma aula sem muita expectativa trazer à tona experiências não previstas, para que essa magia seja possível, é extremamente necessário que o estudante seja parte dela, já que ele será o maior beneficiado. Mesmo se tratando de adolescentes, ou seja, “quase adultos”, há que se levar em consideração a forma como esse docente irá sensibilizá-lo, independente de os estudantes não terem repertório, não ter estrutura na sala de aula, o sistema não colaborar. Se o propósito do docente é esse, ele precisa realmente querer e estar decidido a seguir adiante.

Abro um parêntese para trazer situações que são desgastantes e muito comentadas entre os docentes, o que, infelizmente, acaba afetando o seu comportamento perante os desafios diários. Determinadas situações de descaso do estudante com a aula, falta de interesse e dedicação nos estudos, desdém com a figura do professor, uso descontrolado do celular são tópicos comuns de desencanto do docente com a sala de aula, com a profissão, de questionamentos se esse investimento intelectual por sua parte vale a pena. Esse não é o foco da pesquisa, mas é importante tratá-lo como um tema delicado, pois esse comportamento implica diretamente na prática de sala de aula e postura do professor, interferindo no processo de o docente querer e estar decidido a seguir adiante.

Luzia de Maria (2016), na obra “O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?”, nos auxilia no entendimento dessa situação trazendo episódios que explicam como o estudante do Ensino Médio se afasta da leitura, tanto pelas escolhas das narrativas, quanto pela forma que essas narrativas são apresentadas aos estudantes, pois “a educação do gosto se faz por encontros, aos poucos, paulatinamente (...) o prazer da leitura é ingrediente básico, fundamental e indispensável na formação do leitor” (MARIA, 2016, p. 42). No outro ponto de

sua análise, está o estudante universitário que aprofundava seus estudos valorizando mais a forma e a estrutura, em detrimento do conteúdo e da fruição, resultando em professores de Ensino Médio sem bagagem literária e sem amor à literatura.

E o que se pode concluir de tais afirmações? É certo que as situações são diferentes, não necessariamente o que Maria (2016) relata será o mesmo que o colaborador Violeta traz, mas os obstáculos e dificuldades que lhe são impostos, em especial quando ocorrem novas situações que não se sabe lidar, é preciso tentar reequilibrá-las: nem o estudante e nem o professor podem/devem ser afastados da leitura e dos objetivos da narrativa do texto literário. Ambos precisam deixar de ser pessoas que têm a habilidade da leitura e transformarem-se em leitores, pois estarão impactados emocionalmente, causando o “casamento perfeito entre texto e receptor, experimentado no primeiro ano de vida, na adolescência ou aos setenta anos – que transforma alguém em leitor” (MARIA, 2016, p. 43-44).

Num diálogo com Todorov (2010), Maria nos leva a uma reflexão sobre o que leva os professores a indicarem as obras que precisam ser estudadas, qual é essa finalidade. Lembrando que esse leitor não profissional, em quaisquer épocas, principalmente os adolescentes do século XXI, faz leituras “para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” (TODOROV, 2010, p. 32-33 *apud* MARIA, 2016, p. 44).

Para além de todos esses entraves, os docentes veem no seu trabalho a importância de inserir o texto literário pela potência de sua função social e os impactos que ele trará para esse jovem na vida pós-Ensino Médio, como fala a epígrafe dessa sessão: aquilo que é (mais) importante não está tão nítido assim. É uma percepção por parte desse jovem que aparece tardiamente, mas aqueles que são realmente tocados pelo belo, percebem o trabalho docente e valorizam, ainda que seja posteriormente.

Um dos teóricos que tece sobre a função social da literatura é Antonio Candido e ele nos traz a necessidade desse legado das mais variadas formas. A força transformadora da leitura é identificada e reconhecida pelo leitor, respaldando a teoria de Candido, pois o leitor sabe quando é tocado pelo texto literário e o efeito que lhe causa. Os colaboradores entrevistados dialogam com os escritos de Candido, e revelam em seus relatos concepções de literatura, a necessidade dessa arte para a vida de todos, o quanto que estar mergulhado no enlevo do texto literário proporciona o amadurecimento a cada “vida vivida”.

E então, mais uma vez, vê-se essa teoria se desenhar, só que agora diante do público adolescente, eles que não conhecem o pensamento de Antonio Candido e nem a teoria, mas

vivem a experiência e os efeitos da leitura do texto literário. Os relatos dos colaboradores trazem vivências sobre as práticas de leitura dos estudantes que foram tocados pelo texto literário, o que relembrou a mesma magia que conduziu os colaboradores para o magistério. E a história parece se repetir, já que o mesmo fascínio pelo texto literário conduziu alguns jovens aos cursos de licenciatura em Letras, o que nos causa muita alegria por saber que foi um caminho trilhado junto com o docente. E não faltam formas diferentes para falar sobre esse poder que o texto literário tem e que traz mudanças nas vidas dos leitores:

Eu vejo a literatura como algo que pode transformar o olhar, transformar a realidade, transformar a vivência do aluno e vejo também como através da literatura, o aluno, ou a gente, possa se identificar com a realidade, com o que está acontecendo. (Rosa, maio/2022)

A literatura pra mim, esse primeiro momento, abre portas, faz você sonhar, ela faz você se transportar e é algo fenomenal. Eu acho que é o texto literário traz pra você não só a questão do entretenimento, mas, além disso, ele mexe com as suas questões, com sua forma de pensar, de ser, e muda, muitas vezes, aquilo que você acha que é o certo, que é o real, a literatura é isso: ela faz a transformação, uma mudança. (Violeta, maio/2022)

Para muitos a literatura é apenas entretenimento, só que ela vai muito além disso, porque ela ensina, nos ajuda a amadurecer enquanto seres humanos, mesmo sem a gente perceber e é por isso que a gente aprende tão bem porque não é aquela coisa didática, aquela coisa que é feita para ensinar, ela ensina sem querer ensinar, a leitura acaba nos fazendo pensar, refletir e amadurecer como ser humano. (...) as pessoas que têm acesso à literatura, a gente percebe o diferencial nessas pessoas, a mudança que a literatura provoca. É impossível você ler um livro e sair igual, é um mergulho que vai de alguma forma nos fazer evoluir, ela tem esse poder, embora ela não exista para essa finalidade, mas é intrínseco dela. E é diferente a leitura de uma notícia de jornal, não cria a mesma empatia, diferente de quando essa situação é colocada num texto literário, é o poder de nos humanizar mesmo. (Sempre-viva, junho/2022)

A literatura abre esse caminho, é um universo que possibilita isso, a literatura não traz só o encantamento e a beleza, porque também pode ter no poema uma crítica social muito grande, uma realidade que nos choca, que nos faz refletir sobre o nosso papel de cidadão, que nos faz chorar e refletir sobre a condição social do homem. Como é que pode fazer a leitura só esperando o que está no papel? Tem que fazer a leitura de mundo mesmo e a literatura nos possibilita isso, tudo que acontece na literatura, na música precisa ser pensado e associado com o mundo, religião, política, porque tudo o que gira em torno do homem e de sua condição social, sua época... No dia que o aluno tiver isso garantido, ele vai fazer uma leitura de forma mais competente, mais eficiente. (Vitória-régia, maio/2022)

A literatura ajuda o ser humano a enfrentar essas dores, que vai na mesma pauta da questão da representatividade, o homem passa a se ver. (Orquídea, maio/2022)

Essas impressões da função social da literatura abrangem a concepção, a forma de como o texto literário faz parte do cotidiano e do trabalho docente. Petit (2019) eterniza a pergunta “Para que serve a leitura?”, nossos colaboradores respondem com o foco no texto literário, pois, para a escola, a leitura faz parte de todo um processo de construção da subjetividade e, de certa forma, da liberdade. Na resposta de Petit (2019) nem sempre a leitura é associada à liberdade, pois, a depender da intenção e necessidade, a leitura não tem o significado do despertar, do levantar os olhos e fazer com que o tempo da leitura perdure até quando o leitor tem as divagações sobre o que leu, ou quando retoma as mesmas leituras.

O “levantar de olhos” é um dos aspectos que faz com que o leitor dialogue com o mundo ao seu redor, aspecto esse que os colaboradores trazem ao afirmar que o texto literário ensina sem ensinar, transforma pensamentos e ações, ultrapassa o que está no papel, traz representatividade, enfim, coloca-nos em diálogo e em sintonia com o mundo que está ao nosso redor.

Petit (2019) refere-se a esse diálogo como uma exploração e um aventurar-se no outro, bem como um apaziguamento com sua estranheza, do colocar-se no lugar do outro, viver uma realidade como se fosse a sua, as mesmas sensações, sentimentos, pontos de vista, o mistério. E essa é a tônica do texto literário: quando a arte do romance se torna política, não por trazer opiniões políticas, mas quando o leitor faz um esforço para compreender alguém que é tão diferente, seja na cultura, na classe, no sexo, na raça. Assim, o ensino de literatura versa sobre empatia, compaixão, respeito e para evitar a sujeição ao medo e à agressividade, oferecendo a oportunidade de escutar o outro.

Não é incomum que a leitura não chegue a esse patamar de entrega, envolvimento e prazer de ler, tanto com os estudantes, como com os professores, indicado nos posicionamentos de Camélia e Margarida, que parecem, em alguns momentos, se distanciar um pouco dessa relação com a leitura

Eu leio, não só para fins didáticos e acho importante que a gente traga isso, a questão da cultura, da própria literatura, na sala de aula é difícil porque a gente não vê a leitura como peça principal, na verdade, a gente não foi educado a ler. (Camélia, junho/2022)

Eu vou dizer que faço leituras de texto literário apenas para fins didáticos, eu trabalho com literatura na sala, dentro da escola literária que a unidade contemple e a partir daí eu trabalhar com esses textos aí dentro da escola e do autor ao qual ele pertence. Somente para fins didáticos, sim... (Margarida, junho/2022)

Essa situação é discutida e questionada por muitos. E, quase num coro forte, comumente há o questionamento sobre o porquê de o docente de educação básica não manter aquele encantamento despertado nas aulas de literatura da universidade, porque o docente não manteve o desejo de fazer como o professor que mais influenciou. Algumas possibilidades até já foram pontuadas, como a questão do sistema educacional, a falta de estrutura física e até os próprios discentes não colaborarem.

Mas há uma questão mais delicada, que é um dos questionamentos que Macedo (2021) faz em uma pesquisa realizada em 2019 entre os professores da rede municipal de Recife, com intenção de mapear o perfil sociocultural, econômico e pedagógico desses professores. Dentre os dados, a pesquisadora encontrou 46% de professores que não leem romance, poesia e contos e lança questionamentos para entender o que se passa: por que o professor não lê textos literários? Como um professor de educação básica pode ser mediador se ele não lê? Como despertar o gosto pela literatura se ele mesmo não o tem?

E eis que temos uma questão que ultrapassa o campo educacional e declara dados sociais e econômicos: a maioria trabalha dois turnos para complementar renda, a maioria de professores é composta por mulheres que, além dos dois turnos de trabalho, ainda tem uma jornada de serviços domésticos. O tempo, aliás, a falta de tempo, é o seu maior empecilho para uma leitura mais prazerosa e para um estudo mais profundo, fato observado entre os colaboradores desta pesquisa, pois dentre os sete, apenas um professor é do sexo masculino. Os outros colaboradores, todas professoras, levantaram questões pessoais que se relacionavam à falta de tempo para se dedicar às leituras que mais gostam, pois são tomadas pela necessidade de trabalhar no contraturno e muitas se culpam por não ter tempo e disposição física para investir na sua formação continuada. Esse é um dado que precisa ser levado em consideração quando se julga esse processo de formação.

Macedo (2021) nos mostra ainda que, mesmo quando um professor investe na sua formação – inicial ou continuada –, a leitura literária não encontra o apoio necessário nos cursos de licenciatura: desconsideram a dimensão estética da literatura; não permitem o acesso ao livro, pois ficam estocados na biblioteca ou em salas fechadas. E completa falando que “uma vez graduado, o professor é alçado à condição de mediador, é cobrado por isso e, muito frequentemente, responsabilizado, de forma injusta, pelo fracasso dos índices de leitura no país” (MACEDO, 2021, p. 52-53).

Não é uma realidade exclusiva do estado de Pernambuco, há uma carência de investimento em cursos que se destinam à formação de mediadores, cursos que trazem um

conhecimento prático, com experiências exitosas, pois para formar um leitor é necessário mais que ensinar a decodificar, são leituras completamente diferentes. Para ler criticamente, é fundamental que esse leitor seja um sujeito de sua palavra e de seu pensamento, que pense sem preconceitos, ao mesmo tempo em que se pensa criticamente, fazendo uma referência a Freire (2021), para ler a palavra é necessário ler o que está atrás dela, ler o mundo, questionar-se e transformar-se.

Sendo esse um processo denso e amplo, como o professor dará conta de ser um mediador sem estar seguro e preso a um ensino de literatura formalista/estruturalista? É um desafio que o docente está sentindo a necessidade de enriquecer sua experiência, ainda mais quando se vê convivendo com outra geração, surgindo desafios, possibilitando novas dúvidas, perguntas, mostrando um novo olhar, o docente está passando por um novo processo de aprendizagem. Sente-se incompleto e busca a atualização de forma constante, percebendo que ensinar é também aprender, caminhar junto com o estudante.

E é nesse sentido que o texto literário presente nas aulas de língua portuguesa amplia as possibilidades para os estudantes encontrarem a função social do texto literário e ciente desse processo, o docente traz para si e para o outro – no caso, o seu estudante – o resgate de sua formação leitora. Mesmo que ele não considere que tem uma formação consistente, ela pode ser construída a qualquer tempo porque essa é uma das funções do texto literário: transformar pessoas que têm habilidades leitoras em leitores.

5.3 O DESAFIO DE ENSINAR LITERATURA – ME VEJO NO QUE VEJO

“Me vejo no que vejo.
Como entrar por meus olhos.
Em um olho mais límpido.
Me olha o que eu olho.
É minha criação.
Isto que vejo.
Perceber é conceber.
Águas de pensamentos.
Sou a criatura do que vejo”.

(Blanco – Marisa Monte, Octavio Paz e Haroldo de Campos, 1996)³⁵

Essa poesia, que passou por leituras e releituras, nos dá uma dimensão do quão desafiador é lidar com a arte, com a (re)escrita e a perspectiva de cada um. A musicalização

³⁵ Disponível em: https://www.marisamonte.com.br/musicas/_blanco/ Acesso em: 4 out. 2022.

deste trecho em específico remete a interpretações que fazem referência ao processo de leituras, pois quando se lê, o leitor “entra” na narrativa e sente-se enredado na/da forma mais pura de sua percepção e concepção daquilo que ele tem nas mãos, diante de seus olhos, de forma que essa experiência o transforma.

Ter esse conhecimento leitor relaciona-se com as situações e experiências que o contato com o livro viabiliza, e trazer a possibilidade de o estudante ter contato com essa vivência, fazê-lo perceber, conceber e ver-se nessa criatura é complexo. Complexo também é toda ação educativa, pois requer um investimento e fomento da apropriação de conhecimentos, tendo em vista as potencialidades e a ampliação do repertório cultural que oportunizam o desenvolvimento de cidadãos mais humanizados, criativos, que desenvolvam criticidade e a capacidade de transformar seus valores e os modos de ser e estar no mundo.

Essa complexidade não começa na sala de aula. Estar aberto para a arte da palavra, ter essa sensibilidade vai além de querer ser leitor, é necessário integrar uma rede colaborativa que tem no mediador de leitura um papel muito importante e, no ambiente escolar, muitas vezes, esse papel é destinado ao professor e é nesse sentido que a **Categoria 3** aborda “O desafio de ensinar literatura”, visando mapear os desafios, as possibilidades e as estratégias para desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como objetivo a formação do leitor.

A literatura está entre nós desde a antiguidade clássica, com isso, herdamos a narrativa, a poesia, o mito, o drama e os mais diversos gêneros que, ecoados na escrita e na oralidade, constituem-se em matéria de memória de toda a humanidade. São muitos os estudiosos que se empenham em expandir o conhecimento, as possibilidades do que já se sabe e do que está por vir no que se refere ao texto literário. Isso realça ainda mais a sua potência significativa, bem como o impacto que produz individualmente, como traz a epígrafe “me vejo no que vejo”, demonstrando os efeitos que o texto literário pode gerar naquele que lê.

Saindo do viés cultural e pessoal, o texto literário adentra os muros escolares e encontra no documento da BNCC o reforço necessário para esclarecer o quanto a inserção da literatura é importante no Ensino Fundamental e como deve haver essa permanência no Ensino Médio:

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, 2018, p. 499).

Sabendo de todo ganho intelectual e, conseqüentemente, material que a leitura do texto literário pode trazer aos estudantes, a literatura está alcançando cada vez mais espaço no currículo, pois, de acordo com as possibilidades previstas no documento da BNCC, o governo do estado da Bahia elaborou um documento próprio para reorganização do seu currículo, o documento da DCRB, que é uma tentativa de amezinhar a natureza excludente da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, também conhecida como Lei do Novo Ensino Médio. Com as modificações feitas, que são de natureza excludente, houve e ainda há muitos questionamentos sobre as possíveis perdas que podem resultar em prejuízos para os estudantes da rede pública. De acordo com o DCRB,

a nova arquitetura curricular define o currículo desta etapa [Ensino Médio] como sendo composto por duas partes indissociáveis, a saber: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerário Formativo (ITF). Da carga horária apresentada, serão destinadas até 1800 horas para FGB (BNCC) e mínimo de 1200h para os Itinerários (ITF) (...) A parte da Formação Geral Básica envolve o aprofundamento das dez competências gerais da BNCC e das competências e habilidades específicas das 4 áreas de conhecimento já trabalhadas no Ensino Fundamental: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

A parte flexível do currículo do Ensino Médio é composta pelos itinerários formativos. Os itinerários formativos preveem três grandes frentes de atuação: trilhas de aprendizagem (aprofundamentos), Projeto de Vida e a oferta de eletivas. O aprofundamento pode ocorrer em uma ou mais áreas de conhecimento ou na formação técnica profissional. Os documentos oficiais apontam que os itinerários estabelecem o trabalho com um conjunto de saberes integrados e significativos para responder à pluralidade e à heterogeneidade de interesses e aspirações dos/as estudantes desta etapa, sejam adolescentes, jovens ou pessoas adultas e/ou idosas, assim como intervir na realidade da escola e do seu meio, bem como empreender projetos de vida para o presente e futuro. (BAHIA, 2022, p. 82-83).

O DCRB viabiliza às escolas fazerem as suas opções de currículo, de acordo com seus próprios territórios, e são ofertadas possibilidades de criação de seus componentes curriculares através das Estações dos Saberes³⁶ e das eletivas. É válido ressaltar que há ementas de componentes curriculares que nunca tiveram nas matrizes curriculares anteriores do Ensino Médio Regular e que trazem muitas possibilidades de desenvolvimento de atividades voltadas para o texto literário.

³⁶ Segundo o DCRB, as Estações dos Saberes baseiam-se nas chamadas metodologias ativas, que propõem a repensar os lugares dos professores e estudantes com a finalidade de tornar os encontros em sala de aula em momentos criativos, interessantes, produtivos e transformadores para todos os envolvidos na construção coletiva do conhecimento, dessa forma, fomenta o protagonismo dos estudantes, visto que o estudante é convidado a construir suas ideias e saberes.

Tem-se uma quantidade de pesquisadores engajados que, cada vez mais, buscam comprovar nos segmentos escolares, entre docentes e discentes, o quão influenciador é o texto literário. Em contrapartida, percebe-se que há uma preocupação muito maior na aplicabilidade do mesmo, pois, a depender de como o texto literário é inserido nas salas de aula, o efeito pode não ser o esperado e, com isso, como afirma Todorov (2010), pode haver um perigo na literatura. Esse perigo consiste na forma como o texto literário, e a literatura em si, é explorada na escola, e, trazendo para o foco desta pesquisa, principalmente no Ensino Médio. Com esse intuito, os colaboradores foram unânimes em perceber e relatar os desafios que há no ensino da literatura.

Percebemos que há, sim, desafios na forma como o texto literário é levada para os estudantes, percebemos que há lacunas nos cursos de formação, nas estruturas físicas e curriculares da escola, na falta de base familiar que fomente o interesse na leitura, como preocupa-se o colaborador Vitória-régia “me perguntava como o meu aluno poderia ter referência fora da escola, será que os pais deles eram leitores? Será que tinham livros em casa?”. Ou na fragilidade das políticas públicas voltadas à formação de leitores, na falta de interesse pela leitura, visto que, em pleno século XXI, há infinitas possibilidades de lazer para adultos, crianças e adolescentes, e a leitura não é aquela que está entre as prioridades da maioria. Mas o maior dos desafios é como conquistar esse estudante, transformá-lo em leitor, e consta como desafio também validar o que esse jovem traz como leitura, pois eles leem, como relata o colaborador Rosa:

eu tive esse cuidado de perguntar a eles se eles gostavam de ler e tal, teve toda uma preparação e aí qual foi a minha surpresa: eu vi muitos leitores na sala, muitos alunos, não leitores de clássicos da literatura propriamente dita, mas leitores, sim, e por que não?! E eu comecei a instigá-los: que leitura vocês gostam? Que tipo de literatura vocês gostam? Mas parecia que a turma toda só conhecia a escritora Thalita Rebouças e quero comprar alguns livros dela pra poder eu entrar nesse universo dos meninos, porque é importante a gente validar o que eles trazem (...) É por isso que na sala de aula a gente tem que ser humilde e reconhecer que a gente também está aprendendo o tempo todo com os meninos, quando eu perguntei porque que eles gostam tanto da leitura/literatura dela e eles responderam “oh, Pro é porque ela fala sobre *bullying*, a questão de gênero, anorexia...” - Foi uma aula tão rica nesse dia! Gente, isso é universo de vivência, de situações de que eles estão vivenciando, então olha interesse deles e eles se identificam com a leitura, então o menino, o aluno precisa se identificar com leitura, precisa se reconhecer como um personagem, porque é isso que literatura faz: ela pega ficção e pega a realidade, coloca ali questões da sociedade e isso que faz com que a literatura seja tão rica, que ela transforma o nosso olhar o nosso pensar, nos torna críticos e reflexivos sobre determinada situação. Então, essa experiência pra mim, eu nunca vou esquecer nunca mais, nunca mais eu vou entrar na sala de aula já com as minhas preferências, vamos ouvir

também as preferências deles e deixá-los também escolherem. (Rosa, maio/2022)

Esse relato é de extrema importância, pois está demonstrando que o desafio está posto, mas com uma mudança de olhar, com a escuta e o fato de colocar o estudante com poder da fala, muito pode ser feito. É necessário ofertar para o jovem uma base para estruturá-lo no universo da leitura, como afirma Petit (2009), sobre a importância dos mediadores, pois além de simbolizarem a resistência, numa relação personalizada, podem influenciar destinos. A autora ainda continua traçando uma perspectiva entre o jovem e a leitura e como há aspectos importantes a serem destacados: o acesso ao saber; apropriação da língua e a construção de si mesmo.

Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos os seus sintomas, sejam enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato. (PETIT, 2009, p. 71).

Posto assim, é com o auxílio do texto literário que se vence o maior dos desafios: formar pessoas que dialogam, que têm o que falar, que querem conhecer, que sabem o valor da linguagem para a interação social e da representatividade. Esse jovem tendo espaço para falar de si, abre a possibilidade para trazer outro ponto importante para salientar, que é o seu universo, o universo em que os estudantes do Ensino Médio estão inseridos. Quanto mais o professor tem contato com informações que fazem parte do gosto e interesses desses estudantes, mais segurança ele terá para sugerir, tomar decisões, se posicionar diante da turma.

O colaborador Violeta, ao abrir uma discussão sobre as leituras realizadas pela turma, deparou-se com algumas discordâncias entre títulos e gostos e afirmou que “Para solicitar que o aluno seja consultado, nós esbarramos na questão da imaturidade, eles ainda não estão maduros para isso”, mas será que não existe uma atmosfera de instabilidade entre ambos ao iniciar uma discussão nesse sentido? Pois podem surgir comentários, ou até mesmo sugestões que podem suscitar conflitos e/ou choque de opiniões entre estudantes e até com o professor e gerar uma situação delicada em sala, por exemplo, no caso da rejeição de uma dica de leitura feita pelos estudantes, seja pelo estilo do autor, temática ou até mesmo pelo nome do livro.

Além de estar aberto para as sugestões dos jovens, é necessário estar preparado para elas, e para tal postura o professor tem que se debruçar nesse universo, o que não deixa de ser uma formação, pois para esse tipo de intervenção é importante ter uma prévia do que pode estar por vir e estar “um passo à frente” para mediar possíveis conflitos, estar seguros do que

querem e saber lidar com os elementos surpresas que podem assustar os estudantes, como o título da capa ou um tema que tenha a ver com depressão ou suicídio, por exemplo.

Para algumas atividades, é necessária uma investigação prévia dessas indicações, e que alguém já tenha observado em qual contexto educativo os títulos em questão poderão ser inseridos. Colomer (2007, p. 127), nos alerta que “a atitude majoritária da escola é procurar assegurar o controle de um certo nível de qualidade das leituras por ela facilitadas”, o que atesta que para o professor levar a leitura para a sala de aula, levantar questões acerca do que o jovem lê, é preciso que ele esteja consciente do que paira nesse universo. Ou levar uma leitura escolhida previamente e que limitar todo o poder de expansão que o texto pode ter, ficando a escola na figura do aparelho regulador.

Ainda nessa perspectiva de um contato mais próximo com a turma, com uma prévia de sondagem ou pesquisa sobre os possíveis temas que possam surgir, é fundamental que o professor tenha um bom relacionamento com a turma para poder chegar a um ponto em comum, pois, como destaca o participante Margarida,

Quando se consegue criar um vínculo com a turma, isso se dá de uma forma tão maravilhosa, por isso que eu falo que a afetividade é a mola mestra para a aprendizagem, se não houver afetividade entre professor e aluno, a aprendizagem não se faz. (Margarida, junho/2022)

Começar a falar de desafios com essa perspectiva otimista oportuniza a ideia de que as adversidades possuem um desfecho. Ao abrir espaço para professores falarem sobre o que se pode ser considerado como um desafio ao trazer a literatura para a sala de aula, o despreparo, o descaso e a falta de interesse dos jovens com o texto literário são colocados como fatores mais importantes, junto a essa percepção dos colaboradores, tem-se o medo do livro, configurado no pouco conhecimento ou num meio que pouco se permite o acesso ao livro, e a comum insegurança adolescente para expor sua opinião.

O medo do livro, neste caso representado pelo medo de ler os clássicos, é muito mais comum do que se imagina, pois, a ideia da leitura do clássico está vinculada à escola, à obrigação, às fichas de leitura, às avaliações sem discussão, à nota e são facilmente classificados como incompreensíveis, chatos, velhos, entediantes. E como chegamos a essa questão tão enraizada? Para um livro ser caracterizado como clássico e atemporal, ele precisa estar despido de todos esses adjetivos, já que ele atravessou gerações e, ano após ano, ele está entre os títulos que devem ser lidos na sala de aula. A preocupação não está apenas nas salas de professores ou nas pesquisas acadêmicas, alguns sites e blogs de curadoria de livros trazem esse questionamento, veem como um desafio e trazem algumas possibilidades:

Quando falamos de acesso à leitura, falamos não só do acesso material ao livro ou do poder aquisitivo necessário para obtê-lo, mas também de como somos previamente educados e preparados sobre aquela leitura — se recebemos ou não as ferramentas necessárias para isso. (SOUZA, 2022)³⁷

Encontrar essa discussão fora de um contexto educacional mostra que a questão da leitura literária atinge a sociedade como um todo, mesmo que numa pequena proporção. Mas já são outros olhares mostrando como esses títulos podem ser lidos de outras formas. Colocando como cerne dessa questão, o colaborador Sempre-viva destaca um comportamento que considera corriqueiro entre os professores do componente curricular e faz um apanhado sobre o que considera desafiador na prática de língua portuguesa:

a questão do professor não leitor que quer formar leitores, o professor de língua portuguesa precisa entender que a leitura é o carro chefe da aula, porque ela é a grande estrela, é a protagonista. Nós não somos professores de gramática, somos professores de língua portuguesa e língua portuguesa é o texto, em toda a suas nuances, em todas as suas possibilidades, eu acho que é isso que se precisa mudar nas práticas de língua portuguesa o mais rápido possível. (Sempre-viva, junho/2022)

Esses pontos levantados pelo colaborador não são inéditos, muitos fazem essa abordagem, seja numa perspectiva acadêmica ou cotidianamente, mas, não é um ponto que se deva passar despercebido, pois a pergunta “o que se ensina quando se ensina literatura?”, mesmo com os questionamentos já feitos ainda não chegou a todos para reflexões em alguns espaços, prova disso é o relato do colaborador, e as respostas também ratificam o ensino da literatura baseado na forma, na história, nas escolas literárias e estilos de época. Entretanto, os documentos normativos, aos poucos, vão delineando outras possibilidades de ensino com uma variedade de estratégias que, segundo Rezende (2013, p. 103), “deve confundir mais que auxiliar o professor se ele não tiver conhecimentos sólidos para selecionar e tomar posição diante de caminhos tão amplos e diferentes”

Sobre as variedades, Rezende (2013) expõe que se percebe a inserção de obras mais contemporâneas, maior possibilidade de gêneros textuais, propostas de leitura com participação dos leitores, a inserção das mídias, enfim, são oferecidos recursos que nem sempre são acolhidos de forma efetiva. O que acaba gerando, na grande maioria das vezes, uma adaptação do esquema já conhecido: aulas expositivas, perguntas e respostas.

³⁷ Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/por-que-as-pessoas-tem-medo-de-ler-um-livro-classico/>

A reflexão que me ocorre é que esse novo acaba sendo subsumido por uma cultura escolar poderosa e apropriado segundo a concepção antiga, espécie de sistema que assimila novidade, readaptando ao seu ver o modelo. Parece que se há algo visto como “natural” na disciplina, é o ensino da gramática normativa e da história da literatura. (REZENDE, 2013, p. 104).

Mas ares de mudança sempre ocorrem e há cada vez mais docentes que propõe o ensino de leitura literária, que tem o foco no estudante com resultados pautados no processo de aprendizagem e no tempo necessário para cumprir o objetivo, tendo “a leitura é o carro chefe da aula, porque ela é a grande estrela, é a protagonista”, reiterando as palavras de Sempre-viva. Uma das formas de fazer emergir o interesse pela leitura, é trazendo o mundo e a realidade do estudante para dentro do texto a ser lido.

A gente sempre busca trazer um texto novo, trazer uma forma de que eles possam entender melhor essa literatura, essa forma de ler, então a gente está sempre trazendo esses textos que tem alguma coisa a ver com eles, com a realidade deles e a gente se propõe a fazer isso. Nem sempre dá, não vamos dizer que dá sempre pra estar fazendo isso, mas quando a gente pode, a gente vê resultados muito bons, muito positivos nessa leitura que a gente traz pra eles e essa contribuição que a gente dá na vida deles é muito importante. (Violeta, maio/2022)

O relato do colaborador Violeta explicita que há um cuidado de mão dupla: tanto em aproximar o estudante da leitura, quanto a leitura se relacionar ao estudante, e como é falado, nem sempre acontece.

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que esse docente do Colégio Modelo recai em alternativas já consolidadas, ora por serem mais fáceis e com planejamentos já conhecidos, ora por não terem propriedade do que realmente sabe que aquele momento precisa. Mas está bastante claro também que é um grupo que enxerga como esse ensino de literatura está posto e que não preenche mais a necessidade de cultura do jovem adolescente do Ensino Médio. Assim como várias esferas passam por modificações seculares, chegamos ao ponto de mudança de uma geração. Estar enquanto professor no Ensino Médio é saber lidar com um público que oscila entre o querer demais e o desinteresse, o empenho e a apatia; administrar situações cotidianas, aprender a fazer parte desse universo, saber o que transmitir e como lidar com esses estudantes é uma demonstração de que os professores do Ensino Médio têm uma postura engajada.

E a inquietação existe mesmo naquele docente que não investe claramente em uma formação continuada, os colaboradores discorrem com segurança sobre os desafios, as possibilidades e apresentam soluções que põe todo o corpo docente da escola, independentemente de ser de Língua Portuguesa, como responsável pela leitura, pois ela não

acontece apenas na escola ou em aulas específicas. Precisamos ser a criatura do que vemos: o principal objetivo de um docente em sala de aula, e fora dela, é e deveria ser a formação não apenas de leitores. Formamos cidadãos.

6 POSSÍVEIS LEITURAS – MAS, FICAM AS INDAGAÇÕES

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.
QUINTANA, Mário³⁸

Metaforicamente, chegar a uma conclusão não é necessariamente chegar a um fim. As conclusões estão posicionadas estrategicamente ao fim de um texto, de um livro ou de um artigo, muitas vezes chamadas também de “Considerações finais”, mas acredito que quem conclui está considerando que as indagações que ficam sempre irão motivar a não se chegar ao final. Os temas podem ser retomados, as experiências renovadas, ainda mais num contexto escolar, em anos letivos: os professores chegam ao fim daquele ano, mas no ano seguinte, retoma-se com as mesmas indagações, ou outras que se formam a partir de experiências vividas, compartilhadas, com reflexão e autorreflexão. Até peço licença a Mário Quintana para dialogar com a epígrafe: além de as perguntas estarem certas, elas sempre têm que acontecer. E é nesse movimento helicoidal, tendo como eixo o se perguntar, que temos vários inícios e uma ideia de fim longínqua, porque a inquietação não se satisfaz com quaisquer respostas.

Eis que, no chamado fim, volto ao início para tratar sobre o foco desta pesquisa. Inicialmente, eram os estudantes do Ensino Médio e a sua formação leitora, mas é importante frisar que toda e qualquer mudança é significativa, nesse caso, a mudança de perspectiva foi vivenciar uma pandemia durante o processo de projeto de pesquisa e da pesquisa em si. Mas a partir do momento em que eu volto os olhos para os professores, eu percebo o tanto que essa prática de leitura é negada a eles, seja por quais motivos forem: falta de tempo, falta de formação, falta de apoio para uma formação, falta de acesso à tecnologia ou até falta de interesse.

O importante é sentir que, nessa jornada, estabelecer uma relação dialógica com o estudante traz diversos benefícios, esses benefícios versam sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula, sobre o professor ser um adulto que tem interesse em escutar o adolescente, ou ser um professor interessado na percepção e entendimento do que rege essa relação e seus benefícios e então, a partir daí, realizarmos aquilo que desejamos com a prática de sala de aula e da prática leitora. Um dos passos a ser dado é perceber quais são os interesses dos estudantes e o que mais lhes agrada para começar a entender que validar suas escolhas reflete em o professor perceber que o adolescente não é um “não leitor”, e até mesmo

³⁸ QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Globo Livros, 1994.

o próprio estudante perceber que as suas preferências literárias fazem dele um leitor, independente de ler o clássico ou o não clássico. O adolescente lê, muitas vezes não aquilo que a escola quer, não o que já se detém como poder, o conteúdo já conhecido e difundido dos clássicos, talvez pela linguagem, pela temática, pela forma como a literatura lhe é apresentada em sala de aula...

Vários são os caminhos que podemos seguir nas trilhas dos bosques da ficção, e assim escolher qual caminho de interpretação seguir. Nesta pesquisa, o olhar para o professor foi o caminho guiado pelo isolamento sociocultural a que fomos expostos, como já foi esclarecido, mas foi acolhido e direcionado para experienciar com outros olhares, e outros caminhos, como o professor de Língua Portuguesa vivencia o ensino de literatura no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. Compreender como essa postura interfere na formação leitora, na forma de ler e interpretar o texto literário e como essa mesma postura também revela que muitos estudantes apresentam sede de aprender, de serem ouvidos, sentem a necessidade de mostrar que eles também sabem e têm o que ensinar.

Mesmo sendo uma escola considerada como uma escola de referência, almejada por muitos, que tem uma perspectiva diferenciada, percebemos que o ensino de literatura no Colégio Modelo ainda é muito calcado numa perspectiva livresca, dentre os professores, percebo que ainda é tímido e/ou pontual os avanços ou a forma de entender esse repertório que o estudante forma fora dos muros escolares, bem como de acolher esse repertório. Os relatos dos docentes revelam que a leitura do clássico ainda encontra uma recusa por parte dos estudantes, e desinteresse para alguns, eles têm resistência, o que o estudante lê no cotidiano entra muito pouco na escola, como se mantivesse uma barreira entre o que a escola quer trabalhar e o que o estudante tem de vivência.

É importante trazer para essa análise que, assumir o lugar de pesquisadora na mesma escola onde atuo como professora me fez voltar os olhos para a minha prática, perceber o quanto é necessário investir em atenção e sensibilidade para perceber o ambiente escolar. Estar entre as duas perspectivas traz um misto de sentimentos que transborda em emoção, pois é difícil manter o distanciamento ao ouvir as dificuldades e percepções dos meus pares, assim, rever a minha atuação em sala de aula.

Na pesquisa, queríamos escutar os docentes sobre essa acolhida, e assim, ao juntar essas peças, chegamos a conclusões que encaminham para novos (re)começos, pois as perguntas helicoidais não fecham os ciclos, elas (re)tomam formatos. E escutamos nas respostas, nos silêncios, nas pausas, nas reflexões e nos relatos dos colaboradores, de forma não muito direta, que as respostas não chegaram ao ponto exato, percebe-se um desconforto

para responder e aceitar que o clássico não é a escolha dos estudantes, e pelo fato de os professores ainda não reconhecerem que há outros espaços que compõem as escolhas de acesso à leitura e à formação leitora dos adolescentes. O professor ainda não vê a *internet*, o cinema, as *fanfics*, os livros de autoajuda, os aplicativos de leitura e vídeos curtos, por exemplo, como possibilidades para explorar e entrar num universo leitor que já existe e está consolidado no ambiente extra escola. Isso mostra o tamanho do desafio ainda posto quando o assunto é discutir formação de leitores, mais especificamente: leitores adolescentes.

Não podemos deixar de considerar que são esses os pontos de contato do adolescente com uma determinada cultura letrada, é o que o estudante faz no dia a dia e a escola continua com uma barreira/resistência ao que está no cotidiano do aluno e cabe aqui falar que esses desafios não estão na visão do professor, como ele teve a oportunidade de narrar durante as entrevistas. Esses são os desafios enfrentados pelo estudante que quer levar a sua cultura para os professores e para os colegas, falar do que gosta, do que descobriu, se ouvir para articular a sua capacidade comunicativa e assim, tentar dissolver a resistência que ainda há na relação entre professor e estudante. Essa resistência pode estar atrelada à própria formação desse professor que não ampliou seu conhecimento e visão para isso, mesmo o campo educacional, social e cultural estando propícios: o estudante tem acesso às tecnologias, o professor tem acesso às tecnologias, mas não expande o seu potencial. Falando bem próximo à realidade do professor, um dos papéis do professor é ajudar a ver, sendo assim, não basta ser leitor de livros, é necessário ser poliglota nas sensibilidades, sim, no plural, pois são múltiplas as linguagens e as suas imbricações.

Na verdade, nem é necessário ceder ao aparato tecnológico, pois apenas o fato de voltar-se em silêncio, com a escuta propícia para ouvir, entender e acolher a fala, o pensamento, a interpretação e manter o diálogo com o estudante, o ganho mútuo pode estar garantido. Há professores, estudantes ou pais que acreditam ser mais uma guerra de egos, de ceder o seu poder de fala ou não. Tentando simplificar, mas sem tirar a grandiosidade e necessidade dessa discussão, esse duelo tem apenas um titã: a linguagem! A linguagem sendo utilizada na sua perspectiva mais positiva possível e no seu mais fino grau de representação, pensando em mundos coloridos ou realidades absurdas, já o mundo do desejo e estabelecer referências para coisas que aparentemente nunca vimos, a não ser no imaginário.

Tratar a linguagem como essência, diálogo e representação é mais que urgente. E essa aceitação ultrapassa os limites da sala de aula e é imperativo que não se pode mais ignorar essa premissa, pois se a escola não quiser enfatizar essa relação, proporcionar o diálogo entre as partes, pode-se quebrar contratos sociais e gerar o esvaziamento da escola, chegar à evasão.

Se não conseguirmos elaborar estratégias para fazer que esse aluno não perceba a escola como um lugar de acolhimento, ele vai embora. E novamente parece que chegamos ao fim...

Mas, eis que surge uma esperança. A esperança que parece aguardar o momento do “suspiro final” e ressurgir, ressignificar. Ou a esperança do pensamento freiriano, na qual a esperança deriva do verbo “esperançar”, ao contrário do significado do verbo “esperar”, no qual parece que estamos inertes apenas esperando que as situações se resolvam e as coisas aconteçam. Já a semântica do verbo esperançar traz um movimento diferente, de se levantar, ir atrás, é construir, não desistir. E assim, esperançando, levamos adiante, juntamo-nos com outros para fazer de outro modo.

E nessa dinâmica de juntar-se com outros e fazer de outro modo, que se percebe a timidez no movimento de professores que buscam o conhecimento e fazem de outro modo as suas aulas. Não está apenas esperando, está indo em busca de algo. Ou perceber que existem possibilidades de utilizar o lado esperançoso dos documentos normativos que, na parte bonita da letra, insiste em que o estudante precisa ter autonomia, em que devem saber e saber fazer, mas sabemos que há controvérsias de como e por que esses documentos foram criados.

O olhar aqui, nessas considerações nada finais, está voltado para o que pode ser feito de novidade. Mesmo com o estranhamento do novo e do desconhecido, muitas expectativas estão sendo criadas com a nova estrutura que está se delineando na educação nacional – com a BNCC – e na baiana – com a DRCB. É mais que necessário deixar registrado que mesmo com determinado beneficiamento da carga horária da área de linguagem e suas tecnologias, não é confortável saber que a carga horária dos componentes curriculares da área de humanas e suas tecnologias está comprometido, acreditamos que a Educação se faz com todas as áreas de conhecimento e com esse suporte, aproveitando a premissa de que a escola tem determinada autonomia para fazer a sua base para que abarque os conhecimentos tidos como clássicos.

Fazendo essa ressalva, os documentos normativos – BNCC e DCRB – puderam ser olhados com um mínimo de esperança, tanto pela quantidade de ementas que fazem uma apresentação e breve resumo dos estudos que podem ser realizados no viés literário, bem como no aumento da carga horária destinada aos componentes curriculares voltados para a linguagem. Dessa forma, delineia-se possibilidades de projetos de leitura, de revitalização de bibliotecas, de aprendizagem da literatura indígena e africana, de novas linguagens e abordagens literárias.

E aquele pensamento de que estaríamos sem perspectivas e no fim, quase sem fôlego, se renova, pois, diante de um quadro desanimador, tivemos a possibilidade de “esperançar, levantar, ir atrás, construir e não desistir”. E assim fazemos a Educação...

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ABREU, Marcia. Diferentes modos de ler. *In: XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Mesa-redonda*. Campo Grande: 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 6 ago. 2019.

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letra/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Prática Pedagógica**: etnografia da prática Escolar. Campinas: Papyrus, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio área: linguagens** / Secretaria da Educação. – Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia etapa do Ensino Médio** / Secretaria da Educação. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BAJOUR, Cecília. O valor da escuta nas práticas de leitura. **Ouvir nas Entrelinhas**. Editora Pulo do Gato, São Paulo, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMR Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático, v. 2, p. 17-36, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. Revista e ampliada incluindo SAEB/PROVA BRASIL. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CALDERARO, Adriana da S. **Ser leitor serve mesmo para quê?** Qual o papel da literatura na vida? <https://homoliteratus.com/>, 2020. Disponível em: < <https://homoliteratus.com/ser-leitor-serve-mesmo-para-que-reflexoes-de-todorov-a-gagliardi/> >. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Editora Companhia das Letras, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Letramento Escolar**. Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>. Acesso em: jun. 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020. v.1.
- CECCANTINI, João Luís. A escola e a formação de leitores. *In: FAILLA, Zoara. (org.). Retratos da Leitura no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 83-98.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. Entrevista com Roger Chartier. **Revista Acervo**, v. 8, n. 1-2, p. 3-12, 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/544> Acesso em: 22 abr. 2021.
- CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/628>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991. P. 7-138.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

- CONVERSA COM ESCRITOR. **Conversa com Escritor(a) recebe Eliana Yunes.** YouTube, 4 de jun. de 2021. Disponível em https://youtu.be/jjJmzR_REeE. Acesso em: 6 jun. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. “Práticas de leitura literária no espaço da biblioteca: conhecer, criar e compartilhar”. *In: Notas de Biblioteca 14 | A biblioteca pública e a universidade: literatura brasileira no XXI - acervo. acesso. leitura e criação.* São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, 2021.
- COSTA, Karl Roney Torres. **Que literatura no Ensino Médio?: dos documentos oficiais aos livros didáticos.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristovao, 122 f, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5853/1/KARL_RONEY_TORRES_COSTA.pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano.** Editora Companhia das Letras, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Editora Parábola, 2013.
- DE BRITO NEVES, Cynthia Agra; SILVA, Douglas Vinicius Souza. A LEITURA LITERÁRIA DOS JOVENS PARA ALÉM DAS AMARRAS E MUROS DA ESCOLA. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 109-125, 2017.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERREIRA, Magda Aparecida Lombardi. **Nas páginas do mundo, a formação do leitor crítico.** 2016. 215f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei. Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bruna Sola da Silva Ramos.
- FORTES, Rafael Adelino; DA SILVA OLIVEIRA, Vanderléia. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. **Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 27, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1987.
- GAGLIARDI, Caio. “**Ensinar literatura**: a que será que se destina”. Remate de Males. Campinas-SP, p. 337-348, Jul/dez., 2014. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852>> Acesso em: 20 dez. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GERALDI, João Wanderley et al. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- HENARES DE MELO, Maria Cristina; CRUZ, Gilmar de Cruz. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação** v. 4, n. 2, p. 31-39, 16 maio 2014.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.
- ISAIA, Silvia. Processo formativo docente. Verbete. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em 30 de abril de 2022
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LARANJEIRAS, Sandra Zely Alves Silva. **Formação da autonomia leitora**: reflexões a partir da estética da recepção. 2019. 155f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik.
- LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A Escola e a formação de leitores. *In*: AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-

Livro, 2008. p. 73-94. Disponível em: < <http://prolivro2-org-br.umbler.net/wp-content/uploads/2020/07/1815-1.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2021.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. “Gramáticas e Literatura: desencontros e esperanças”. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEMKE, Jay L. “Letramento metamidiático: transformando significados e mídias”. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 49 (2), 455-479, 2016.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. **Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores**. 2017. 285f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação docente**. São Paulo: Parábola, 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura**. PUCPress, 2021.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** São Paulo: Globo Livros, 2013.

MELO, André Magri Ribeiro de. **Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar**. 2018. 271f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. *In*: MORICONI, Italo. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 151-151

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Clovis Machado. **A Formação do leitor do Ensino Médio em duas escolas públicas do Rio de Janeiro nas perspectivas docente e discente**. 2017. 100f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis. Orientação de: Pedro Benjamim Carvalho Silva Garcia.

MORAN, José Manuel. **Novos desafios para o educador**. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/desafios.pdf. Acesso em: 9 jun. 2022.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

- NASCIMENTO, André Luiz Brito. **Práticas gestoras na escola pública**: estudo de caso no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. 2008. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dora Leal Rosa
Disponível em < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18425>> Acesso em: 26 maio 2021.
- NAVAS, Diana. Literatura e ciência: campos antagônicos ou complementares? **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 72, n. 1, p. 37-40, jan. 2020. Disponível em < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v72n1/v72n1a12.pdf> >. Acesso em: 3 fev. 2021.
- NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.
- PAGNAN, Celso Leopoldo; PROVATE, Eliane. Leitura e seus suportes: papel e digital. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 20, p. 121-139, 2016. Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1234>>. Acesso em: 5 maio 2021.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora, v. 34, 2019.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Edufba, 1996.
- REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. Leitura de literatura na escola, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Pé da Letra, 2016.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANNA, Ruth Bernardes. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.

SANTO Agostinho, Confissões. *Apud*. MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano**: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13027/1/Ana%20Maria%20Fontes%20dos%20Santos.tese.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Ana Paula Beltrão da. **Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena-PA**. 2020. 170f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Orientador: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira Souza.

SILVA, Bruno Miguelino da. **Autores que escrevam sobre nada**. Superinteressante, São Paulo, n. 10, ed. 210, fev. 2005. Disponível em < <https://super.abril.com.br/cultura/autores-que-escrevam-sobre-nada/> > Acesso em: 12 maio 2021.

SILVA, Elza Sueli Lima. **Círculo de leitura no Ensino Médio: uma análise a partir da estética da recepção**. 2019. 203f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. *In*: FAILLA, Zoara. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 107-116.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Marco et al. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2001.

SILVA, Raphaelle Nascimento. **Nas redes do romance**: a literatura na era digital e a formação do leitor literário. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Ana. **Por que as pessoas têm medo de ler um livro clássico?** <https://www.taglivros.com/blog>, 2022. Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/por-que-as-pessoas-tem-medo-de-ler-um-livro-classico/>

STREET, Bryan V. **Letramentos literários**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TEIS, Mirtes Aparecida; TEIS, Denise Terezinha. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 2002.

VILAS BOAS, Fábíola Silva de Oliveira. **Histórias de leitura e formação do professor-leitor**: perspectivas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2020.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

YUNES, Eliana. **Linguagem, educação e cultura**: leituras. Volume 1. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Marcelo Alberto, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Ensinar é preciso – resistir também. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. (Org.) Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 1ª ed. São Paulo. Parábola, 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O/A Senhor/a está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Tecendo Leituras no Ensino Médio: Olhares Docentes sobre Concepções, Práticas e Formação de Leitores**. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV da Res.466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que estará em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável, professora **Líliam Maria Sampaio Santana Pimentel** (liliamsampaio@yahoo.com.br / (75) 98808-0966), que estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana – Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte – Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes, Avenida dos Laboratórios, Módulo 2 CEP: 44.036-900 Feira de Santana - Bahia – Brasil TEL.: (75) 3161-8871 – E-mail: ppge.uefs@gmail.com.

Em caso de recusa, o/a senhor/a não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida o/a senhor/a pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, que é um colegiado interdisciplinar e independente, presente nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Foi criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos), dessa forma, as informações do ponto de vista ético da pesquisa poderão ser tomadas por meio do Comitê de Ética em Pesquisa, nos seguintes contatos: e-mail: cep@uefs.br e tel.: (75) 3161-8124. O Comitê de Ética em Pesquisa fica localizado no endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, UEFS. Bairro: Módulo I, MA17 – CEP: 44.031-460. Feira de Santana- BA.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como e quanto os professores de Língua Portuguesa consentem/acolhem a leitura do cotidiano dos seus alunos, considerando os suportes físicos e virtuais, de forma que essas não choquem com as leituras de referências do

programa de literatura da série. O estudo será realizado no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Feira de Santana, e envolverá aplicação de questionário aos professores sobre as práticas pedagógicas e realização de conversa individual e coletiva, com perguntas e respostas.

O referido questionário terá a identificação dos colaboradores e, num determinado momento, a escolha de um nome sigiloso – visando às próximas etapas de divulgação dos resultados da pesquisa –, ao finalizar a realização do questionário, ao/a senhor/a será facultada a possibilidade de receber uma cópia de suas respostas por endereço eletrônico. A realização de conversa, com perguntas e respostas, em momento individual e coletivo, respeitará a decisão de aceite ou não do/a senhor/a. Com o seu consentimento, esta conversa será gravada pela pesquisadora e depois transcrita, e, por se tratar de um grupo que interage no mesmo ambiente de trabalho, nos momentos das entrevistas, poder-se-á usar os nomes fictícios ou não, o que não desconfigurará o caráter de confidencialidade do processo. Os colaboradores receberão previamente o roteiro das entrevistas, caso seja solicitado.

Esta pesquisa não trará nenhum custo aos colaboradores, e o/a senhor/a não receberá qualquer vantagem financeira. Fica assegurado ao/a participante que, se houver algum dano por causa das atividades que serão realizadas nesta pesquisa, o/a senhor/a tem direito a indenização, e, se houver algum custo decorrente da pesquisa, o participante será ressarcido nos termos da Lei, nesse sentido, o/a participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa, podendo requerer a assistência de um profissional especializado (Resolução CNS nº 510/2016).

Devido ao levantamento de informações, o/a senhor/a poderá enfrentar possíveis riscos, tais como: sentir-se intimidado/a ao ligar a câmera, constrangido/a ou desinteressado/a pelo tempo de exposição a tela ou em responder as questões e falar de questões relacionadas ao tema considerando que possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões pessoais, essa postura não trará prejuízos à pesquisa. Seguindo o processo da pesquisa, manteremos sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme as orientações da Resolução CNS nº 466/2012 itens III e IV e a CNS nº 510 de 2016.

A geração de dados será feita na modalidade *online*, através da Plataforma *Google Meet* ou *TeamLink* e pelo *Google Forms*, devido ao contexto de Pandemia da Covid-19, obedecendo às orientações contidas na circular virtual Carta Circular CONEP 01/2021, que visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos colaboradores de pesquisa. No

contexto pandêmico, foram elaboradas orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual e é da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para tanto, a coleta desses dados será feita obedecendo plenamente às recomendações, de forma que será feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. As etapas acontecerão num horário conveniente para as partes, o que garantirá a privacidade e confidencialidade dos colaboradores. Ambas as etapas terão aproximadamente trinta minutos de duração.

Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações, e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo, a não participação e/ou desistência da pesquisa não interferirá na relação com a instituição do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, nem com a pesquisadora. Também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UEFS (Módulo I / Campus UEFS), com horário de atendimento de segunda à sexta das 13h30 às 17h30, ou no e-mail ou número de telefone do referido comitê. Dentre os benefícios pela participação na pesquisa, está a possibilidade dar subsídios para a atuação profissional e cidadã aos educadores/profissionais que desenvolvem a prática da leitura literária dentro e fora do ambiente escolar, bem como os benefícios de tornar a experiência do estudante como parte integrante do processo na sala de aula.

O acesso aos resultados obtidos será feito através de apresentação na escola campo de pesquisa aberta a toda comunidade escolar. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e artigos científicos em revistas, mas sem identificar a identidade dos que participaram da pesquisa.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, é necessário que todas as páginas sejam rubricadas pela pesquisadora responsável e pelo participante, bem como a assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas será sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

PERGUNTAS PARA QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Nome
2. Gênero
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Outro
3. Raça
 - () Branco
 - () Preto
 - () Pardo
 - () Indígena
4. Idade
5. Formação Inicial
 - Curso:
 - Ano de conclusão:
 - Instituição:
6. Pós-graduação
 - Curso:
 - Ano de conclusão:
 - Instituição:
7. Tempo de docência
8. Trabalha em outra instituição?
 - () Sim
 - () Não
9. Se sim, de qual segmento?
 - () Aulas Particulares
 - () Cursinho pré-vestibular
 - () EJA
 - () Ensino Fundamental
 - () Ensino Médio
 - () Ensino Superior
 - () Não trabalho em outra instituição
10. Carga horária no Colégio Modelo
 - () 20h
 - () 40h

-
11. Tempo de atuação no Ensino Médio
12. Atualmente atua em qual(is) série(s) no Colégio Modelo?
 1ª série
 2ª série
 3ª série
13. Tem participado de Cursos de formação continuada?
 Sim
 Não
14. Em caso afirmativo: quais e por qual Instituição?

EXPERIÊNCIAS COM LEITURAS

15. Você se considera leitor
 Sim
 Não
16. Quantos livros você lê por ano?
 Nenhum
 1-3
 4-6
 7-9
 Acima de 9
17. Qual tipo de leitura você mais aprecia? (Pode assinalar mais de uma)
 Atualidades
 Biografia
 Ficção
 Leitura acadêmica / relacionada ao trabalho
 Religioso
 Romance
 Outro(s)
18. Gosta de filmes e/ou séries?
 Sim
 Não
19. Em caso de sim, qual tipo? (Pode assinalar mais de uma)
 Aventura
 Comédia
 Documentário
 Drama
 Ficção
 Religioso
 Romance
 Suspense

-
- () Terror
() Outro
20. Como você escolhe seus livros/filmes? (Pode assinalar mais de uma)
- () Escolha pessoal, sem influência
() Indicação de alunos
() Indicação de amigos/família
() Indicação de *Internet*
() Pelo diretor
() Pelo enredo
() Pelos atores
() *Trailer*
21. Você gosta de indicar filmes/livros?
- () Sim
() Não
22. Alguns professores relatam que suas experiências leitoras (livros/filmes), bem como as indicações, acabam fazendo parte de sua prática. Isso acontece com você? Poderia falar um pouco sobre isso?

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

23. No cenário da pandemia, como foi para você se adaptar ao ensino remoto?
- () Ainda sinto dificuldade/Não me adaptei
() Com dificuldade, pois aumentou o volume de trabalho
() Com dificuldade, pois não tinha habilidade com as tecnologias
() Com dificuldade, pois a internet e/ou equipamentos não são de boa qualidade
() Não senti dificuldade
24. Em sua opinião, qual foi a contribuição das tecnologias no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.
- () Dinamização das aulas
() Maior atenção do aluno
() Maior contato com as tecnologias para manuseio e estudo
() Maior sistematização do conteúdo
() Possibilidade de trabalho colaborativo entre colegas
25. O que mais trouxe dificuldade para a nova modalidade?
- () Acesso às tecnologias
() Acometimentos da saúde
() Domínio das tecnologias
() Falta de experiência com as plataformas
() Rotina de casa e filhos
() Não senti dificuldade
() Outros

26. Você se adaptou com a integração das tecnologias nas suas aulas?
- Sim
 Não
27. Continuará utilizando as tecnologias nas suas aulas, mesmo após o fim do trabalho remoto?
- Sim
 Não
 Talvez
28. Por quê?

SOBRE A PRÁTICA COM A LEITURA LITERÁRIA

29. No seu trabalho em sala de aula, você indica leitura de textos literários?
- Sim
 Não
30. Esses textos são:
- Fragmentos que estão no livro didático
 Obra completa
 Resumos
31. Qual o critério utilizado para a indicação dessa leitura?
- Indicação do aluno
 Indicação do livro didático
 Sugestão pessoal
 Outra
- Se assinalou "Outra", indique qual é o critério?
32. O trabalho realizado com o texto literário tem aceitação por parte do aluno?
- Sim
 Não
33. A culminância do trabalho com o texto literário é:
- Discussão sobre aspectos da obra
 Dramatização
 Seminário
 Trabalho escrito
 Outros
- Se assinalou "Outros", poderia especificar qual?
34. Ao longo da sua experiência docente, os alunos têm se interessado pelo autor e/ou obra literária depois da culminância do trabalho realizado?
- Sim
 Não

Não sei informar

35. Como você percebe esse interesse?

36. No momento do planejamento das atividades que envolvem leitura, você leva em consideração as leituras que o/a estudante já possui? De que forma?

37. As leituras e/ou possíveis sugestões e indicações de alunos entram no planejamento das aulas de literatura? Exemplifique.

38. Para a continuidade desta pesquisa, iremos precisar de outros contatos, pela plataforma Google Meet. Você tem interesse em participar?

Sim

Não

39. Você prefere que o segundo momento seja

Individual, apenas com a pesquisadora.

Coletivo, com o grupo e a pesquisadora.

40. Para manter o sigilo necessário para a pesquisa, escolha uma categoria abaixo (OBS.: a categoria que tiver maior quantidade de votos será a escolhida)

Nome de autores da Literatura Brasileira

Nome de flores

Nome de personagens da Literatura Brasileira

Nome de personalidades da educação

Outro (qual?)

41. Qual seria o nome escolhido para cada uma das opções?

Nome de autores da Literatura Brasileira

Nome de flores

Nome de personagens da Literatura Brasileira

Nome de personalidades da educação

⇒ O Questionário será enviado pelo Google Formulário, podendo ser acessado pelo link; <https://forms.gle/mBaXuCRF8a3r9Cx46>

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado/a Professor/a,

A presente entrevista está vinculada à pesquisa intitulada **Tecendo Leituras no Ensino Médio: Olhares Docentes sobre Concepções, Práticas e Formação de Leitores**. As informações produzidas irão integrar o Trabalho de Dissertação realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima. O objetivo da pesquisa é analisar como e quanto os professores de Língua Portuguesa consentem/acolhem a leitura do cotidiano dos seus alunos, considerando os suportes físicos e virtuais, de forma que essas não choquem com as leituras de referências do programa de literatura da série.

INFORMAÇÕES GERAIS

Data do encontro: a combinar

Horário: a combinar

Colaboradores: professores do Ensino Médio do CMLEM

Plataforma digital utilizada: *Google Meet*

Duração prevista: entre 60 a 90 minutos.

ROTEIRO**PRIMEIRO MOMENTO**

ETAPA 1 – Inicialmente a conversa versará sobre a sua formação acadêmica e profissionalidade. Poderia responder:

1. Qual a sua formação acadêmica inicial e pós-graduação – caso tenha. Em qual instituição estudou? Quando foi?
2. Como se deu a escolha da profissão? Qual foi sua motivação?

3. Você já tem quanto tempo de atuação na docência? E no Ensino Médio? Poderia descrever um pouco da sua trajetória profissional como professor(a)?
4. Ao longo da atuação docente, participou de algum curso voltado para sua formação continuada/permanente? Essa(s) formação(ões) trouxe(ram) alguma contribuição que você gostaria de destacar?

⇒ Caso haja alguma informação que julga importante em relação a sua trajetória acadêmica e profissional, sinta-se à vontade para complementar.

ETAPA 2 – A partir de agora, as perguntas serão mais específicas, serão sobre a sua relação com a literatura e também sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula nas turmas do Ensino Médio:

1. Sendo um/a professor/a de Língua Portuguesa, componente curricular que tem a leitura e o texto como basilares para as aulas, como define a sua relação com a literatura? Você costuma ler textos literários? Com que frequência? Apenas para fins didáticos?
2. No percurso de sua formação acadêmica, como as questões de formação do leitor literário foram exploradas? Você destaca alguma? Ou não foram exploradas?
3. Como você compreende o trabalho com literatura na sala de aula? Acha que a literatura cumpre o seu papel social na escola?
4. Costuma incluir em seu planejamento momentos para a leitura de textos literários **com** os seus alunos? Como são selecionados esses textos literários? Essa leitura faz parte do plano anual dos conteúdos? Poderia falar um pouco sobre esses momentos?
5. Você acredita que suas ações pedagógicas contribuem para a formação leitora dos alunos? De que forma? Como você percebe isso?
6. O aluno costuma ser consultado sobre o texto literário que será estudado? Por quê?
7. Você leva em consideração as preferências e/ou o repertório leitor do aluno ao elaborar as atividades de leitura literária? Por quê?
8. Como você avalia o impacto dessa leitura na formação leitora do aluno pós-Ensino Médio?

SEGUNDO MOMENTO

Apresentação de um vídeo para fomentar a discussão/reflexão. O vídeo é o trecho de entrevista de Antonio Candido sobre a leitura como direito universal. Disponível em: <<https://youtu.be/4cpNuVWQ44E>>. Acesso em: 14/jul/2021

Tópico guia: A formação do leitor e concepções de leitura e leitor

1. No vídeo, Antonio Candido ressalta a necessidade de ofertar a literatura e retoma a frase; “O homem entra na literatura e quando sai dela, sai mais rico e compreendendo melhor o mundo” e acrescenta “A literatura ensina-o a ver o mundo de outra forma”. Poderia comentar essas passagens?
2. Você poderia narrar um pouco sobre as práticas de leituras que considera relevantes para a formação dos alunos como leitores (dentro e fora do ambiente escolar)?
3. Na recente pesquisa Retratos da Leitura do Brasil, a maior porcentagem de incentivadores para a leitura traz a figura do professor, seguido de parentes (mãe, pai e outros). Você acha que esse adolescente tem quais outros motivadores de leitura atualmente? Poderia comentar um pouco?
4. Como você vê as redes sociais enquanto influência leitora?

Tópico guia: Ações pedagógicas de leitura: desafios e possibilidades

5. Gostaria que você falasse um pouco, tomando por base as ações pedagógicas de leitura que descreveu no momento anterior, quais foram, ou são, os maiores desafios que vivencia, ou vivenciou, no ensino de literatura para o Ensino Médio?
6. Agora, gostaria que falasse sobre as possibilidades que vislumbra para enfrentar os desafios e desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como objetivo a formação desse leitor?

Tópico guia: Implicação da formação docente à prática pedagógica

7. Você poderia narrar como a formação continuada se relaciona com a formação do leitor crítico e autônomo?

⇒ Tem algo que você gostaria de dizer que eu deixei de perguntar?

Muito Obrigada!