



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA:
As práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno leitor**

(Aparecida de Fátima Brasileiro)

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA:
As práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor

Aparecida de Fátima Brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutor em Linguística, direcionada à linha de pesquisa Ensino, aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito

São Carlos/SP
2020

Brasileiro, Aparecida de Fátima

Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor / Aparecida de Fátima Brasileiro. -- 2020.
204 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Luiz André Neves de Brito

Banca examinadora: Fernanda Correia Silveira Galli, Camila da Silva
Alavarce Campos, Cynthia Agra de Brito Neves, Lucas Vinicio de Carvalho
Maciel

Bibliografia

1. Práticas pedagógicas de leitura. 2. Atuação do aluno/leitor. 3. Evento
de letramento literário. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos.
III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Aparecida de Fátima Brasileiro, realizada em 19/02/2020:

Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito
UFSCar

Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli
UFPE

Profa. Dra. Camila da Silva Alavarce Campos
UFSCar

Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves
UNICAMP

Prof. Dr. Lucas Vinicio de Carvalho Maciel
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Fernanda Correa Silveira Galli e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito

Dedico este trabalho à minha família, aos meus alunos e aos colegas professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que buscam o aperfeiçoamento constante e acreditam que, com comprometimento e prazer, se formam leitores.

AGRADECIMENTO

Agradecer é reconhecer quem passou por essa caminhada, quem deixou seus passos, seus laços, seus abraços, suas marcas gestuais ou discursivas, seus olhares textuais; é corresponder a cada carinho com a sensação de ter sido acolhida, ter sido orientada, ter sido incentivada, ter sido guiada. É perceber que todos que aqui estiveram, ao meu lado, construíram indiretamente esta tessitura discursiva comigo. Deram motivos para eu continuar firme nas decisões, para ler, reler, deletar, complementar; alguns serviram de escribas nos momentos de tanta inquietação, outros dialogaram e refletiram conjuntamente, outros trouxeram novas histórias que juntas se interconectaram. Agradeço diretamente aos que mais se destacaram, aos que não foram mencionados também agradeço por terem estado comigo, mesmo nas pequenas colocações. O citar ou não de nomes não demonstra priorização de uns sobre os outros, mas marcas mais contundentes no momento da escrita deste texto.

O carinho de Paulo Sérgio Fidelis da Silva deu-me força para estar na luta e acreditar que sou merecedora do que fiz, assim também a dedicação e atenção diária nos meus momentos de estudo. A sua contribuição foi fundamental para incentivar a produção.

Agradeço aos meus familiares: minha mãe, Elita, pela compreensão nos momentos de ausência; meu pai, Dilermano, por acreditar em mim; meu irmão Rodrigo Leão, pelo contato diário, conversas e reflexões constantes de temáticas divergentes que tiravam o peso da produção nos momentos intensos. Meu filho, Vinícius Eduardo, que esteve presente nos dias gelados de São Carlos, acalentando cada momento. Minha sogra Edineide, por conduzir minha escrita com o cheiro do almoço sendo preparado, assim como suas palavras trazendo alguma informação do mundo lá fora.

Agradeço às amigas de longe: Adriana Silva, que me acolheu com palavras, com aconchego e com sua presença; Fernanda Siebert, que abrilhantou estando presente no momento de qualificação e desfrutando de reflexões pedagógicas conjuntamente. Às amigas de perto: Cleide Teixeira Alves com seu incentivo, por

ouvir um pouco do que pesquisava e compartilhar da sua pesquisa, fazendo diálogo, mesmo sendo de áreas diferentes; Tatiane Malheiros pelos livros emprestados e por ouvir as inquietações quando surgidas.

Aos membros da banca: Dr^a. Gisele Novaes Frighetto e Dr^a Camila da Silva Alavarce Campos pelo cuidado na leitura do texto, pelas orientações que me fizeram refletir sobre a minha escrita, as recomendações de leitura e a contribuição significativa.

À UNEB pelo investimento no desenvolvimento da pesquisa.

Aos gestores, coordenadores e pais de alunos da escola pesquisada pela paciência e pela autorização na realização da pesquisa.

Aos professores, alunos da escola investigada pela disponibilidade, interação em colaborar intensamente com este estudo.

Aos colegas de trabalho que contribuíram direta ou indiretamente: Ginaldo Araújo, Mariana Rocha, Polyana Rocha.

Ao professor orientador, Luiz André Neves de Brito, pelo direcionamento nas palavras e por ter-me apresentado uma visão diferenciada de letramento que conduziu a pesquisa em questão. Lembro-me do momento da aula e de como consegui perceber minhas problemáticas no viés apresentado pelos teóricos estudados.

A caminhada foi longa, a aprendizagem maior ainda, mas o prazer de tê-los do meu lado foi crucial e muito gratificante, tornando a jornada leve, prazerosa e muito intensa.

A todos muito obrigada.

DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO¹

Entre Quintana,
Coralina,
Manoel de Barros

Entre poemas, contos, romances, diálogos
Indagações, memórias...
Nasce um poema no percurso de mediação:

Então mais que de repente o educador
Deixa as palavras saírem:

“Cada leitura é um resultado diferente,
Cada leitor lê diferente.
Esteja preparado para desnaturar a palavra;
Não se preocupe em entender ao pé da letra, sinta.
Veja a simplicidade das coisas inúteis.
Você sabe, você só leu sem ler.
A leitura só acontece quando você compreende.

Olhe pra coisa feito criança.
Ser artista é deixar de olhar a realidade,
Ver o invisível dentro do poema.
A palavra só tem sentido quando ela sai do seu sentido.
Momento de pensar, desfragmentar as coisas com as palavras.
Precisa do contato.
Cada sujeito com seu tempo.” (PROF3)

E o educando, aluno/leitor sumariza?
“Descoisificar as coisas simples que são importantes. ”

¹ Poema construído com os discursos proferidos pelo professor e aluno no decorrer do processo de coleta de dados da turma do 3º ano do Ensino Médio. Não foi um poema intencional, mas sim produzido através da junção das falas pelo pesquisador para ilustrar essa epígrafe.

RESUMO

Esta pesquisa traz o resultado da investigação de Práticas Pedagógicas de Leitura Literária e da atuação do aluno/leitor em uma escola pública estadual de Guanambi (BA). Como referencial teórico, a pesquisa fez uso dos conceitos de letramento centrados em Street e Soares numa perspectiva ideológica; Barton & Hamilton, mobilizando as noções de práticas de letramento e de eventos de letramento, sobretudo as reflexões dos estudos de letramento literário abordados por Cosson e Paulino; ensino de literatura refletido por Zilberman, Todorov, Marisa Lajolo; leitor literário discutido por Lena Lois, Piglia, Michèle Petit. Como suporte complementar, esta pesquisa foi guiada pelos conceitos de Márcia Abreu, Neide Rezende, Dalvi, dentre outros. A problemática direcionou esta tese para a seguinte indagação: de que forma as práticas pedagógicas de leitura literária são mediadas e como se configura a atuação dos alunos/leitores do Ensino Médio durante o desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura literária? Para buscar uma resposta para essa investigação, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, tomando como base metodológica a etnografia, para verificar como o cotidiano da sala de aula se configurou, tanto nas atividades docentes da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, quanto no posicionamento do leitor ao se deparar com essas práticas. O corpus do trabalho compreendeu uma coleta de dados por meio da análise e interpretação dos planos de curso, de observações das aulas, de entrevistas com três professoras e questionários com treze alunos, sendo os dados descritos, analisados e interpretados. Os dados contribuíram para a reflexão sobre mediação docente e da atuação do leitor nas esferas pedagógicas literárias, em seus variados suportes e proposições educacionais. Verificou-se que há uma diversidade de Práticas Pedagógicas de Leitura Literária, não consistindo em prescrições a serem seguidas, mas sim em construções condizentes com a realidade do contexto de ensino. Essa multiplicidade demonstrou uma relação dialógica entre a comunidade de ensino e promoveu o incentivo à atuação do leitor. Essa atuação foi constante, mesmo os não leitores literários faziam uso de Estratégias de Simulação de Leitura para demonstrar a sua atuação. Como resultado, verificou-se a necessidade de levar os dados para serem refletidos com os educadores, a fim de incentivar a pesquisa sobre o leitor e promover práticas de mediação que oportunizem a troca discursiva e a reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Prática pedagógica de leitura literária. Mediação docente. Atuação do leitor. Eventos de letramento. Letramento literário.

ABSTRACT

This research brings the result of the investigation of Pedagogical Practices of Literary Reading and the performance of the student/reader in a state public school of Guanambi (BA). As a theoretical framework, the research used the concepts of literacy centered on Street and Soares from an ideological perspective; Barton & Hamilton, using the notions of literacy practices and literacy events, especially the reflections of literary literacy studies of Cosson and Paulino; literature teaching reflected by Zilberman, Todorov, Marisa Lajolo; literary reader discussed by Lena Lois, Piglia and Michèle Petit. As a complementary support, this research was guided by the concepts of Marcia Abreu, Neide Rezende, Dalvi, among others. The problem led this thesis to the following question: how are the pedagogical practices of literary reading mediated and how is the performance of high school students/readers during the development of methodological practices of literary reading? To look for an answer for this investigation, it was defined as a qualitative research, based on ethnography as a methodological basis, to verify how the daily life of the classroom was configured, both in the teaching activities of the subject Portuguese and Brazilian Literature in the 1st, 2nd and 3rd grades of high school, and in the reader's positioning when facing these practices. The corpus of the study comprised data collection through the analysis and interpretation of course syllabus, class observation, interview with three teachers and questionnaire with thirteen students, and the data were described, analyzed and interpreted. The data contributed to the reflection about the teaching mediation and the reader performance in the literary pedagogical spheres, in their varied supports and educational propositions. It was found that there is a diversity of Pedagogical Practices of Literary Reading, not consisting of rules to be followed, but of constructions in accord with the reality of the teaching context. This multiplicity demonstrated a dialogical relationship among the teaching community and encouraged the reader's performance. This performance was frequent, even non-literary readers made use of Reading Simulation Strategies to demonstrate their performance. As a result, it was verified the need to take the data to be reflected with the educators, in order to encourage the research about the reader and to promote mediation practices that allow the discursive exchange and the reflection about the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical Practice of Literary Reading. Teaching Mediation. Reader Performance. Literacy Events. Literary Literacy.

ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 - Atividade da I unidade dos livros de Sherlock Holmes

123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Letramento como prática social	25
Quadro 2:	Categorização dos questionários 1	88
Quadro 3:	Categorização dos questionários 2	88
Quadro 4:	Categorização dos questionários 3	88
Quadro 5:	Categorização dos questionários 4	88
Quadro 6:	Plano de Curso do 1º ano	94
Quadro 7:	Plano de Curso do 2º ano	96
Quadro 8:	Plano de Curso do 3º ano	100
Quadro 9:	Pesquisa em práticas de letramento e eventos de letramento	112
Quadro 10:	Visualização de atividades desenvolvidas em sala de aula	113
Quadro 11:	Práticas Pedagógicas de Leitura	117
Quadro 12:	Atuação do leitor	118
Quadro 13:	Livros utilizados no desenvolvimento das PPLL - 1ºano	119
Quadro 14:	Distribuição dos conteúdos de leitura e literatura no LD	127
Quadro 15:	Livros e textos usados no desenvolvimento das PPLL - 2º ano	137
Quadro 16:	Indicação dos advogados do júri simulado	142
Quadro 17:	Livros e textos utilizados nas PPLL - 3ºano	164
Quadro 18:	Esquema de leitura do conto	170
Quadro 19:	Poemas lidos	171
Quadro 20:	Mediação da leitura da atividade Autódromo	171

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AVE	Artes Visuais Estudantis
ALA	Aluno leitor atuante
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DANCE	Mostra de Dança Estudantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESL	Estratégia de Simulação de Leitura
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
JERD	Jogos Estaduais da Rede Pública
LA	Leitura do Aluno
LD	Livro Didático
LEA	Leitura do Enunciado pelo Aluno
LP	Leitura do Professor
LPLB	LLíngua Portuguesa e Literatura Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPLL	Prática Pedagógica de Leitura Literária
PPLLF	Prática Pedagógica de Leitura Literária de Fragmentos
PPLLI	Prática Pedagógica de Leitura Literária Integral
REDA	Regime Especial do Direito Administrativo
SEC	Secretária de Educação e Cultura
TAL	Tempo de Arte Literária
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TL	Táticas de Leitura
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
R	Resposta

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A MULTIDÃO DE VOZES QUE O LETRAMENTO ENUNCIA	22
2.1	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EVENTOS DE LETRAMENTO: ENTRE O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO NO CONTEXTO SOCIAL	24
3	LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE SIGNIFICADOS	32
3.1	ENSINO DE LITERATURA: UM PROCESSO CÍCLICO NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINAR E APRENDER	40
4	O LEITOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA	54
4.1	CONCEPÇÃO DE LEITOR: UM TRAÇO SINUOSO DAS MARCAS DE LEITURA	56
4.2	ENTRE QUATRO PAREDES: O LEITOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LITERATURA	63
5	UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO	71
5.1	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	76
5.2	JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DA ESCOLA	78
5.2.1	Perfil da escola	78
5.3	AMOSTRAGEM	79
5.4	A INSERÇÃO NA COMUNIDADE DISCURSIVA LETRADA	80
5.4.1	A coleta de dados	81
5.4.1.1	A pesquisa documental	82
5.4.1.2	Um olhar detalhado para o campo de estudo: o processo de observação	83
5.4.1.2.1	Observação do planejamento pedagógico	83
5.4.1.2.2	Observação das aulas de literatura	84
5.4.1.3	Processo de organização das entrevistas	86
5.4.1.4	Questionário dos alunos/leitores	88

5.5 OLHANDO PARA A REALIDADE ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	89
5.5.1 Estabelecimento das categorias	90
5.5.2 Análise de dados	90
5.5.3 Interpretação dos dados	91
5.5.3.1 Os planos de curso: o planejamento das Práticas Pedagógicas de Leitura Literária	92
5.5.3.1.1 Análise e interpretação dos planos de curso como gêneros do discurso	93
5.5.3.2 Entrevistas	105
5.5.3.3 O livro didático: suas marcas nas práticas de ensino	105
5.5.3.4 Observações das aulas	106
6 A REALIDADE DA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: AS AULAS E OS ASPECTOS DIÁRIOS QUE AS CONSTROEM	110
6.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA E A ATUAÇÃO DO ALUNO/LEITOR NOS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	112
6.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E LITERATURA: MEDIAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO DO LEITOR	116
6.2.1 - A prática pedagógica de leitura do 1º ano do Ensino Médio	119
6.2.2 O leitor do 1º ano do Ensino Médio	130
6.2.3 A Prática Pedagógica de Leitura do 2º ano do Ensino Médio	135
6.2.4 O leitor do 2º ano de Ensino Médio	150
6.2.5 A Prática Pedagógica de Leitura Literária do 3º ano do Ensino Médio	158
6.2.6 O leitor do 3º ano de Ensino Médio	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES A - Carta de Autorização	196

APÊNDICES B - TALE	197
APÊNDICES C - TCLE - Pais	198
APÊNDICES D - TCLE - Professor	200
APÊNDICES E - Entrevista	202
APÊNDICES F – Questionário	203

1 INTRODUÇÃO

A gente estudou aquilo que estava acontecendo naquele momento e algumas obras, alguns trechos de obras, trecho de Policarpo Quaresma, trechos de Sertões. A gente vai trabalhar com a interpretação daquele texto. O que que tem ali? Qual [sic] as características da obra? O que que a obra traz? Quem era a pessoa que escreveu? Por que que ela escreveu daquela forma? O que do autor tá ali? O que justificaria Lima Barreto ter escrito Policarpo? Tem algumas coisas de Lima Barreto que estão em Policarpo e faz [sic] parte da vida dele. (...) A gente tem procurado escolher pelo menos dois livros, mesmo assim o processo, a leitura que eu gostaria de realizar de um trecho na sala ainda fica inviável diante da carga horária. (PROF3)

A prática pedagógica² de um docente traz consigo muitas memórias que oportunizam a construção de sua história como educador, traz consigo vários questionamentos constantes que se evidenciam, várias assertivas que tecem toda a contextualização de um ensino. Cada marca com sua nuance própria vai ressignificando todo o seu percurso. Entre os diversos discursos trilhados será mantido um diálogo entre as experiências, que não serão isoladas, mas se compuseram a cada entrelaçar. O discurso da pesquisadora conduzirá essa sinfonia, a fim de traçar um percurso da pesquisa para investigar o encontro com os discursos dos professores e alunos. Nesse sentido, cada seção e subseção deste texto será demarcado com indícios da entrevista realizada com os professores para que possam ressoar nos sujeitos atuantes desse processo.

Para justificar a temática, a minha história como profissional retrata e justifica a escolha que delineia esse campo de pesquisa. Uma prática pedagógica que se iniciou em 1995 como professora de alfabetização de uma escola particular; em 1998 ocorreu uma mudança na área de ensino, pois fui aprovada em um concurso público para lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (uma prática pedagógica de leitura marcou incisivamente a minha perspectiva como docente, principalmente no que tange à formação do leitor). Nesse período visualizava uma perspectiva de leitura em um viés aparentemente prescritivo e demarcador de comprovações do ato de ler através das atividades avaliativas, dando também oportunidade aos alunos de lerem o que eles escolhessem na biblioteca e de compartilharem com outros colegas; em 2003 foi a primeira experiência com o

² Ao longo do texto o leitor vai se deparar com diferentes usos da palavra prática: associada à prática de letramento e prática pedagógica. O termo prática pedagógica não deve ser confundido com prática de letramento. A diferenciação que será feita entre ambos é que ao utilizar apenas prática está fará referência à prática pedagógica e o contexto de uso refere-se às atividades desenvolvidas no contexto da aula.

Ensino Médio, um desafio prazeroso, muitas reflexões e aprendizagens se iniciaram nesse momento. Aqui já surge um prenúncio do que se poderia chamar uma prévia para a inquietação. Permaneci dois anos nesse segmento e tive a oportunidade de vivenciar experiências no ensino público e no privado, assim como divergências, dificuldades e contradições.

O interesse em pesquisar o ensino de literatura ocorreu quando deparei, como docente, com uma Escola Agrotécnica Federal de Ensino Médio no interior da Bahia e, concomitante a isso, cursava o Componente Curricular Estágio de Língua Portuguesa no curso de Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2005. Nesse processo reflexivo de ensino-aprendizagem foi possível relacionar a experiência de ensino e os questionamentos realizados na formação docente. Olhar para a prática e dialogar com os Parâmetros Curriculares Nacionais oportunizou rever, ressignificar e repensar cada atuação desenvolvida durante todo esse percurso como professora.

Ao concluir o curso de graduação, o artigo final da disciplina de estágio foi direcionado à temática Ensino de literatura. Logo em sequência, como docente da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), deparei com uma prática pedagógica universitária que vislumbrava a literatura em suas bases teóricas e historiográficas, partindo consideravelmente para uma análise crítica das obras literárias. A minha atuação como professora universitária refletia muito o contexto de ensino que vivenciei como educanda universitária. Analisando a minha prática docente, muitas considerações eram feitas, tentando (re)avaliar cada atuação em busca de uma didática diferenciada da que eu realizava, embora, já houvesse nela indícios de uma prática com perspectiva de mudança.

A persistência na temática Ensino de Literatura foi progressiva, tendo como consequência o projeto de pesquisa do mestrado: *‘Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos: a compreensão responsiva e o letramento literário no livro didático do ensino médio’*. O projeto direcionou a atenção para o livro didático, embora o ensino de literatura continuasse crucial. Nesse momento, encaminhei a pesquisa para uma abordagem do letramento literário, temática de estudo dos autores Rildo Cosson e Graça Paulino, professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Isso oportunizou o contato com o manual didático que circulava diariamente entre os

alunos e professores em escolas públicas do município de Guanambi-BA³. O projeto não trouxe diretamente uma realidade educacional, não demonstrou como o letramento se processava na prática da sala de aula, mas sim como o Projeto Intervalo, específico do LD analisado no ensino de literatura, era organizado na perspectiva da compreensão responsiva.

A inquietação persistiu após o mestrado, e durante as reflexões diárias no Ensino Superior, como professora orientadora, elaborei o projeto de Iniciação Científica no ano de 2015, na UNEB, em observação às aulas de literatura de um colégio estadual do Ensino Médio, tendo contato com a prática pedagógica de leitura e a atuação do leitor, no que concerne às leituras realizadas na sala de aula.

Desta maneira manifestou-se o interesse em pesquisar o letramento literário com o encaminhamento para a mediação da prática pedagógica de leitura e a forma como o aluno se relaciona com essas práticas, a sua aceitação ou repulsa. A maioria das pesquisas são direcionadas à formação do leitor, o processo de introdução e/ou permanência no âmbito da leitura (COLOMER, 2003), (PAIVA, MARTINS, PAULINO e VERSIANI, 2007, 2008), (MARTHA, 2008), (PINHEIRO, [et al.] 2008), (LOIS, 2010). Nesse sentido, a pesquisa será direcionada a atuação do leitor de literatura.

Para tanto foi feita uma pesquisa etnográfica, partindo da observação das aulas, entrevistas com os docentes e questionários com discentes a fim de buscar responder à problemática da pesquisa: *De que forma as práticas pedagógicas de leitura literária são mediadas e como se configura a atuação dos alunos/leitores do Ensino Médio durante o desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura literária?* A experiência será relatada na parte metodológica, assim como sua descrição, análise e interpretação, baseada na minha vivência nesse espaço pedagógico, desde o processo de contato com os docentes na entrevista, com os alunos no questionário e a observação das aulas.

Como objetivo geral destacou-se: descrever e analisar as práticas metodológicas de leitura literária no Ensino Médio e as atuações do educando no

³ Guanambi é um município brasileiro do estado da Bahia, distante 796 km de Salvador, no sudoeste da Bahia, interligado à capital pelas BR-030, BR-242 e BR-324. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2018, era de 84 014 habitantes, perfilando no vigésimo primeiro município mais populoso da Bahia. É município-polo da Microrregião de Guanambi, estabelecendo influência comercial e de infraestrutura para uma área de aproximadamente 400 mil habitantes. Abriga, ao lado de Caetitê e Igaporã, o maior complexo eólico da América Latina. É o município mais desenvolvido da Bahia, segundo o IFDM. Disponível em: http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade. Acesso em: 11/06/19.

desenvolvimento dessas atividades. Para especificar a amplitude desse objetivo e delimitar o que norteou a discussão no decorrer desse percurso temporal, direcionou-se através dos seguintes objetivos específicos:

- Descrever as práticas metodológicas de leitura literária;
- Identificar e analisar, no planejamento pedagógico, as práticas pedagógicas de leitura e o tratamento atribuído ao aluno na perspectiva literária;
- Identificar e analisar a mediação docente nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer das atividades de leitura;
- Investigar e analisar a atuação dos alunos do Ensino Médio no desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura literária;
- Identificar o letramento literário nas práticas pedagógicas de leitura.

A relevância da pesquisa foi deixar transparecer as vozes dos alunos e o seu comportamento na sala de aula; analisar as práticas pedagógicas e propor reflexões para que os educadores possam verificar, contextualizar ou reestruturar a sua didática de ensino, assim como promover um debate em âmbito social e acadêmico para propor diálogos constantes entre universidade e o espaço pedagógico da educação básica, promovendo uma troca de saberes.

Nesse sentido, esta tese se organiza em quatro seções esboçadas sumariamente posteriormente. A disposição textual seguiu uma estrutura que abordou as bases teóricas expostas nas primeiras três seções e que justificam a organização, tomando como referência a pergunta de pesquisa. A pergunta de pesquisa se direcionou tanto para a mediação das práticas pedagógicas de leitura como para a atuação do aluno, de acordo com o desenvolvimento dessas práticas ilustradas com a experiência de pesquisa de sala de aula, a partir da observação etnográfica na parte metodológica. Em nenhum momento houve priorização entre a mediação docente e a atuação do aluno. Nesse sentido, a organização textual seguiu a ordenação da pergunta de pesquisa, primeiramente recorrendo à mediação das práticas pedagógicas; inicialmente foi abordada a definição de letramento, juntamente com a concepção de práticas e eventos de letramento direcionados ao aspecto literário, assim como a visão do ensino de literatura na perspectiva da pesquisa. A segunda discussão recorreu à atuação do aluno no contexto das práticas desenvolvidas na sala de aula, tomando como discussão teórica aspectos

referentes à concepção do leitor e a sua atuação no âmbito de ensino de literatura. A partir disso foi feita uma descrição do processo preliminar e na sequência foram realizadas as análises e interpretação dos dados.

A seção 2, “A MULTIDÃO DE VOZES QUE O LETRAMENTO ENUNCIA”, apresenta a complexidade do termo letramento, não se atendo a uma concepção fixa, não constando de uma linearidade que enrijece o estudo. Isso permite a possibilidade de uma multiplicidade de leituras. A diferenciação dos termos eventos de letramento e práticas de letramento norteou o estudo desta pesquisa, mas os termos não são delimitadores e sim dialógicos entre si.

A seção 3, “LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE SIGNIFICADOS”, especifica o estudo atento ao letramento literário e à construção de sentido que ele prioriza. A seleção dos livros, o programa de disciplina, a valorização do texto, autor e leitor se imbricam na leitura de literatura e no seu ensino. Os desafios e a vivência nas práticas pedagógicas de leitura foram mencionados e as diversas manifestações de como se processa esse ensino foram abordadas por vários autores, delimitando o uso da obra literária e relacionando-o sumariamente com a experiência de pesquisa.

A seção 4, “O LEITOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA”, remete aos leitores e a suas identidades, o quanto eles são diversos e como se posicionam diante de uma manifestação de aceitação ou recusa da leitura. A sua atuação é foco nas bases teóricas, as suas maneiras de ler, os seus gestos demandam como é a relação do leitor com a leitura e as práticas desenvolvidas no contexto de ensino de literatura.

A seção 5, “UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO”, ilustra para o leitor o retrato da realidade de uma sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Médio, de uma escola estadual baiana, assim como a descrição, a análise e a narração da pesquisa etnográfica. Para isso, o ambiente, os sujeitos e suas relações com os outros, suas ações e comportamentos, objetos físicos significativos foram apresentados para uma melhor possibilidade de retratar um viés desse ensino. Nessa seção, os dados foram apresentados para compor o trajeto da pergunta de pesquisa, os objetivos e as considerações condizentes para a construção deste texto.

Para dar vozes aos sujeitos de pesquisa, os dados coletados nas entrevistas, questionários e observação das aulas foram utilizados como marcadores introdutórios de cada seção. Isso traz, durante toda a leitura, os sujeitos da pesquisa posicionando-se, enunciando a sua intencionalidade ao se manifestarem.

2 A MULTIDÃO DE VOZES QUE O LETRAMENTO ENUNCIA

Mas a cobrança da literatura não é do livro em si, do conteúdo em si, capítulos, autores, personagens, essas coisas não, né. A gente tenta fazer uma leitura para ajudar a pensar sobre algumas questões da literatura. (PROF2)

O termo letramento é tratado de forma multiforme em diversos campos teóricos, sendo que não há possibilidade de encasular as variadas concepções, pois cada uma parte de seus contextos históricos e se perfila a depender dos objetivos a serem destinados. Nesse sentido, temos uma multiface e, na pesquisa em questão, o direcionamento foi feito a partir da temática estudada. Para tanto, uma abordagem inicial do termo pretendeu traçar a constituição do letramento até o objeto de estudo. Observando a definição de Lonsdale e McCurry (2004, p. 5-6), “seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma ‘decifração’ elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas”(Tradução nossa)⁴. Essas possibilidades múltiplas não limitaram o olhar para o termo, ao contrário permitem visualizar novas definições de acordo com o ambiente de análise. Para os autores, vários fatores cruciais contribuíram para traçar a definição, não sendo fixa e limitada:

Mudar concepções de letramento é algo que precisa ser entendido para além de um contexto de mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas profundas. Vários fatores-chave têm ajudado a moldar a compreensão contemporânea de letramento.(Tradução nossa)⁵ LONSDALE ; MCCURRY (2004, p. 5-6)

Os autores apresentam fatores que justificam a multiplicidade promovida pela expressão: o avanço tecnológico e a instantaneidade das comunicações promovidas pelas grandes distâncias; a propagação das informações de forma ágil e a busca da atualização constante; a educação não se fixa simplesmente nos espaços formais, amplia os contextos de aprendizagem e promove habilidades para resolução e tomada de decisões; as concepções ultrapassam formas padrões, ou seja, sendo o letramento muito além do autônomo; as culturas são valorizadas, não apenas uma cultura prioritária, mas a inserção dos excluídos e a valorização da

⁴ No original consta: “(...) its meaning has changed over time from an elementary ‘decoding’ of written information to a range of more complex and diverse skills and understandings”.

⁵ No original consta: “Changing conceptions of literacy need to be understood against a background of profound economic, social, political, economic and cultural change. Several key factors have helped to shape contemporary understandings of literacy”.

diversidade; os estudos interdisciplinares promovem uma visão teórica ampla e o letramento é influenciado por antropólogos, linguistas, historiadores e psicólogos. O ponto crucial dos fatores expostos são as mudanças que impactam na educação, direcionam para um ensino focado no educando e não somente na transmissão de conteúdo, mas na construção da aprendizagem; as ferramentas tecnológicas ampliam a área de ensino-aprendizagem, não acontecendo apenas nos materiais pedagógicos, e sim em diversos aspectos sociais; isso possibilita uma dimensão crítica do letramento que requer uma avaliação de ideologias predominantes.

Esses aspectos expostos esboçam que realmente não há por que pensar em uma concepção única de letramento, pois o universo do contexto educacional e social não permite essa paralização de concepções. Dessa forma, as mudanças culturais têm um impacto na compreensão do termo letramento.

Para Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p.64), no decorrer do século XX, o letramento apresentou dois eixos que facilitaram a didatização das definições; mesmo ao recorrer a períodos históricos diversos, as concepções estão em vigor e se renovam a depender das mudanças históricas de cada contexto. O eixo cronológico refere-se à expressão *literacy* em língua inglesa e direciona ao campo da escrita. Esse conceito não faz menção ao conceito letrado utilizado no século XIX relacionado à cultura erudita. Em contraparte, os autores definem o letramento como: “a habilidade de ler e escrever, em uma noção que abarca o que chamamos de alfabetização”. Priorizando o uso individual da tecnologia da escrita, essa concepção direciona tanto ao contexto da escolarização em massa, quanto à referência às “culturas ágrafas ou cultura da oralidade”. A primeira especificação evidencia o analfabetismo e, com a problemática surgida para a inserção do sujeito no mundo do trabalho e no exercício da cidadania, uma concepção mais instrumental que salienta um “letramento funcional”. Dessa forma é organizado em níveis ou graus e as políticas públicas surgem com o intuito de sanar as dificuldades surgidas. A segunda especificação abrange a “grande divisão”, a duplicidade entre a oralidade e a escrita e como essa inserção nas culturas ágrafas modifica a memória individual e social da comunidade.

O segundo eixo, surgido nas décadas de 1970 e 1980, remete aos *New Literacy Studies*, a polarização de Brian Street (1984), apresentada pelo “modelo autônomo de letramento” e pelo “modelo ideológico de letramento”, sendo aquele relacionado com habilidades individuais de ler e escrever, mais focadas no sujeito e

suas atividades particulares, e este como conjunto de práticas sociais, plurais, que relaciona os letramentos aos contextos sociais, envolve processos de interação e relações ideológicas específicos. Relacionando-se ao corpus da pesquisa, o modelo ideológico faz referência ao espaço educacional, às dimensões sociopolítica e culturais em que os sujeitos plurais estão imersos. O espaço didático não acontece meramente entre as paredes frias de uma sala de aula. Ele traz consigo as amplas constituições ideológicas que se interconectam e processam, construindo histórias, revendo memórias, promovendo novas identidades.

Nesse viés, o letramento se adjetiva a depender do evento realizado, por exemplo: letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático e o que direciona para esta pesquisa, o letramento literário. Partindo das especificações, o termo “múltiplos letramentos” é o mais preciso diante da variedade usada como definido na assertiva da Unesco (2004, p.13): “Letramento envolve um contínuo de aprendizagem, habilitando os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos em potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral.” A perspectiva do New London Group mencionado no livro ‘A pedagogy of multiliteracies’, de Cazden et all (1996, p. 4), complementa a definição da Unesco ao recusar uma vertente centrada apenas em aspectos linguísticos ou única forma singular da linguagem e expõe o termo “multiletramentos” para abranger variados canais de comunicação e a diversidade linguística e cultural.

Diante das concepções apresentadas, é percebido que o termo não apresenta uma linearidade que enrijece os estudos na sua área. Ao contrário, as diversas possibilidades ampliam as teorizações e permitem a criação de novos conceitos a depender da interação entre os sujeitos e das atividades desenvolvidas por eles em cada esfera comunicativa. Para Paulino e Cosson (2009, p.68), os termos letramento, letramentos e multiletramentos “referem-se a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos”, permitindo aos agentes de letramentos inserir-se no cotidiano político-cultural engajado e promovendo a participação dialógica entre eles.

2.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EVENTOS DE LETRAMENTO: ENTRE O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO NO CONTEXTO SOCIAL

As experiências na sala de aula é o que ajuda a avaliar o que está certo e o que não está certo, como eu já falei principalmente nessa questão do senso crítico, porque eu sou muito crítica em querer estar sempre melhorando. Experiência minha e de alguns colegas, inclusive quando eu fui avaliar essa avaliação, quando eu fui construir essa avaliação eu não queria muito alguma coisa com a cara que eu costumo fazer. (PROF1)

Pensar a linguagem no contexto social remete a uma diversidade de letramentos, esses alinhados em um viés plural e dinâmico com matizes variadas, como especificado anteriormente. Essa multiplicidade se configura, se molda a depender do contexto sociocultural vivenciado pelo sujeito, desde as atividades de linguagem que se processam em espaços familiares, espaços de trabalho, espaços de lazer, ambientes educacionais, religiosos, dentre outros. Nesses campos, os letramentos originam-se de acordo com a função discursiva da comunidade.

Barton e Hamilton (2000) constataam o letramento como prática social que deve ser pensado por meio de seis proposições:

Quadro 1: Letramento como prática social

- O letramento é melhor compreendido por um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.
- Há diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramentos são padronizadas por instituições sociais e relacionamentos de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- As práticas de letramento são intencionais e inseridas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais.
- O letramento é historicamente situado.
- As mudanças nas práticas de letramento e as novas formas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e sentido de fazer.⁶

Fonte: (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7) (Tradução nossa)

Ao refletir sobre as proposições apresentadas por Barton e Hamilton, vê-se que o letramento como conjunto de práticas sociais está amplamente mediado por textos. Cada contexto de uso se multiplica, se complementa, se interliga, se intercruza. Os letramentos em cada domínio de vida trazem nuances próprias e

⁶ Consta no original:

Literacy as social practice

- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

relações de poder, haja vista que são considerados pelos sujeitos como mais valorizados ou menos valorizados que outros conforme com o domínio de vida em que cada um está imerso, com a finalidade social, histórica e cultural. O que se percebe é que, a cada momento, letramentos são modificados, adaptados e outros surgem de acordo com o crescimento da necessidade dos sujeitos de interação com os interlocutores.

A teoria social do letramento é esboçada por Barton e Hamilton (2000, p. 7) como atividade social e remete às práticas de letramento e aos eventos de letramento. Diferenciá-los conduz a um processo necessário, em vista da abordagem da pesquisa. Mas ambos se entrecruzam nos letramentos e não permitem uma separação tão facilmente, sendo que, ao pensar em um determinado evento de letramento, estão intrínsecas no seu cerne práticas de letramento.

Apresentar a diferenciação entre esses dois termos torna-se necessário para demonstrar o que alguns teóricos expõem ao tratar de práticas de letramento e eventos de letramento. Essa categorização intenciona demarcar espaços metodológicos específicos, visto que ambos os conceitos são interligados. Um depende do outro, não havendo determinação inicial que delimite o início e o término de alguma atividade. Há uma diferenciação feita por Barton e Hamilton que vai além de acontecimentos de letramento e que devem ser vistos de uma forma mais subjetiva, atendo-se a questões que interferem nos atos.

É pertinente pensar as práticas de letramento como expostas por Barton; Hamilton (1998, p.12):

Práticas de letramento são culturalmente construídas, e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Para compreender o letramento contemporâneo é necessário documentar as maneiras em que o letramento está historicamente situado: práticas de letramento são tão fluidas, dinâmicas e mutáveis quanto as vidas e sociedades das quais fazem parte. (Tradução nossa)⁷.

Enquanto que os eventos são esclarecidos por Marinho (2010, p.80) ao fazer a seguinte diferenciação entre os eventos e as práticas:

⁷ No original: Literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past. To understand contemporary literacy it is necessary to document the ways in which literacy is historically situated: literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part.

Enquanto o evento de letramento é algo observável, objetivado em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, as práticas de letramento não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

A partir do que os autores dizem é perceptível um olhar aparentemente detido para questões mais transparentes, observadas no momento da pesquisa (eventos de letramento) e outro para o que está subjacente a essas atividades, realizadas em um espaço/tempo diferentes da atividade (práticas de letramento). A noção de práticas de letramento traz uma concepção mais abstrata enquanto os eventos de letramento delimitam o contexto de uso e produção dos textos. Apesar de serem usados como sinônimos, por alguns autores, práticas e eventos são atividades desenvolvidas no letramento.

Barton e Hamilton (2000, p. 7) justificam a escolha do uso de práticas: “Quando nós falamos sobre práticas, então, esta não é apenas uma escolha superficial de uma palavra, mas a possibilidade que esta perspectiva oferece para nova compreensão teórica sobre letramento” (Tradução nossa)⁸.

As práticas não se referem ao significado dicionarizado da expressão práticas, associado ao momento da realização de atividades, claras e visíveis, “de atividades comuns ou tarefas” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7), “é diferente de situações onde a palavra prática é usada para significar aprendendo fazer algo por repetição.” (Tradução nossa)⁹(BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8)

Essa visão é explicitada pelos autores quando abordam uma teoria social do letramento. Eles tratam a noção de prática de letramento promovendo uma relação entre leitura e escrita em uma estrutura social em que os sujeitos estão inseridos, como enfatizam os autores: “(...) é maneira cultural de utilização do letramento”(Tradução nossa)¹⁰. Uma visão diferenciada mais ampla e abstrata das possibilidades que essa perspectiva oferece para a teoria social do letramento, ou seja, como a leitura e a escrita são utilizadas no contexto diário de cada sujeito. De forma geral, é o uso que cada sujeito faz dos letramentos, independentemente dos espaços sócio-históricos.

⁸ Texto original: “When we talk about practices, then, this is not just the superficial choice of a word but the possibilities that this perspective offers for new theoretical understanding about literacy”.

⁹ Texto original: (...) is diferente from situations where the word practice is used to mean learning to do something by repetition.

¹⁰ Texto original: (...) cultural ways of utilising literacy.

O letramento acontece no contexto linguístico, em diversas esferas da atividade humana, não devendo acontecer valorização de uma ou outra modalidade, mas sim reflexão e análise de suas interfaces. Essas modalidades são inseridas em interação com os sujeitos, sendo que a coletividade de vozes é fundamental para a construção desse contexto de letramento. As relações entre os processos sociais devem ser vistas de forma integral e não fragmentadas, para uma análise mais detida. Ao asseverar o que as práticas de letramento oportunizam, vale trazer expressões dialógicas (BAKHTIN, 1981, p. 84) que determinam essa construção cíclica, como a conexão entre as pessoas, as relações da palavra minha com a palavra do outro. Cada sujeito com seu ato responsável tece multiplicidade de práticas de letramento entre diversas palavras outras, entre fluências intermináveis de sentidos. Isso consiste em uma evidência promotora da interação. E, para que as trocas discursivas aconteçam, é preciso a interação entre sujeitos, em que um dos interlocutores, partindo de sua intenção discursiva, decida lançar-se para outro enunciador. Logo, a “palavra minha” lançada ao outro que a desvenda compreende-se em uma contrapalavra, mantendo, nesse processo, não apenas uma posição de recepção, mas sim uma atitude respondente distinta, a depender do acabamento e expressividade do enunciado e dos próprios elementos constitutivos dos gêneros discursivos, como temática, estrutura composicional e estilo.

Nesse sentido, Street (2014, p. 147) esboça: “por práticas de letramento vou-me referir não só ao evento em si, mas à concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”. Ainda complementa: “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. (STREET, 2012, p. 77)

No contexto de pesquisa, as práticas de letramento são relativamente observáveis, pois envolvem o comportamento, os valores, as atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6). Como processo interno de cada sujeito, não se restringe às suas idiossincrasias, pois há uma conexão com o outro. Para os teóricos citados (p.7): “Práticas são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter

acesso a eles” (Tradução nossa)¹¹. Assim também o letramento é utilizado no contexto cultural, sendo visto em uma perspectiva abstrata. Nesse sentido, para o pesquisador será necessário fazer uso de estratégias de coleta de dados mais precisas que permitam ter uma noção das lacunas previstas no momento da observação.

Inseridos nos contextos do letramento estão, em uma perspectiva concreta, os eventos de letramento que surgem das/nas práticas, são formados por elas e são atividades que têm uma funcionalidade (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Em cada evento de letramento há sempre práticas imersas que permitirão um panorama mais preciso de como foi configurado. A amplitude das práticas possibilitará delinear o contexto de uso dos eventos. Assim como percebido por Street (2012, p. 75), o evento: “[...] é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”.

Para Barton; Hamilton (1998, p.7), os eventos de letramento são o ponto inicial para elaboração de uma pesquisa na área de letramento, desde quando são frequentes e considerados como rotinas em diversas instituições sociais. Um dos pontos que complementam os eventos de letramento são os textos. Para os autores já citados (p.8), “o estudo do letramento é em parte um estudo de textos e como eles são produzidos e usados”. Dada a diversidade dos gêneros textuais, percebe-se a relação em suportes variados e funcionalidades próprias do uso de cada falante. Barton; Hamilton (p.8) explicitam a teoria social do letramento ao afirmarem: “letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos” (Tradução nossa)¹². De acordo com essa assertiva, há um limite textual a ser vislumbrado, mas ampliar essa visão para as possibilidades de linguagem no contexto atual, partindo das multiplicidades de possibilidade de interação entre os sujeitos, permite valorizar letramentos e as suas ramificações surgidas na sociedade a cada momento.

O que as pessoas fazem com os *textos*? qual o significado dessas atividades no seu cotidiano? e o que os complementa nesses suportes escritos,

¹¹ No original: Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them.

¹² No original: Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

orais, visuais, os gestos, outras marcas linguísticas que antecedem o processo? Nos eventos de letramento, as falas, assim como alguns gestos dos sujeitos envolvidos, estão vinculados aos suportes da cultura letrada¹³, embora o texto escrito, no contexto da pesquisa, assuma preponderância na interação do grupo.

Cada pesquisador, ao inserir sua pesquisa nessa base de estudos etnográfica, deverá delimitar os seus gêneros discursivos situados e observáveis em determinado(s) evento(s) de letramento. Cada evento em seu contexto situacional trará atividades diárias e a descrição desses acontecimentos observáveis será o foco do pesquisador. Neste estudo, os eventos focaram letramentos pedagógicos literários da sala de aula do Ensino Médio, do componente curricular Língua Portuguesa de uma escola pública do Ensino Médio. No entanto, outros eventos estavam imbricados e conectados com o que ocorre no âmbito pedagógico. O que os sujeitos da pesquisa fazem com os textos - as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do leitor - e qual o significado dessas atividades para os pesquisados - constituíram o foco dos eventos de letramento e das práticas de letramento. Os eventos selecionados para a pesquisa possibilitaram conjecturas, consideradas como práticas de letramento permeadas no contexto global. Esse cenário não foi padronizado. Os diferentes eventos de letramento foram diferenciados em específicos contextos com práticas distintas em instâncias de vida variadas.

A mediação do professor das Práticas Pedagógicas de Leitura Literária, a atuação do aluno/leitor durante o desenvolvimento dessas práticas realizadas através dos textos de literatura (romances, contos e poemas), ou seja, os eventos de letramento trazem outros processos que são relacionados aos posicionamentos dos leitores, suas escolhas, suas preferências e relação com cada texto lido, assim como os comportamentos direcionados pela mediação das diversas práticas desenvolvidas.

Barton; Hamilton (1998, p. 9) apresentam alguns domínios da vida diária de que cada sujeito faz uso de forma diferenciada no seu contexto e com suas particularidades. Por mais que haja estruturas físicas para elaborar sua produção textual, não há letramentos similares. Cada qual possui a sua gradação e são implementados de acordo com a instituição e o seu poder discursivo. Os letramentos

¹³ Uma abordagem social e não limítrofe, correspondendo ao letramento direcionado ao modelo autônomo exposto por Street.

com sua multiplicidade atuarão em contextos heterogêneos para os diferentes sujeitos dos eventos de letramento.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE SIGNIFICADOS

A maioria deles gosta de ler, mas assim ele não entende o período que ele viveu, ele não entende essa realidade, essa cultura de Sherlock Holmes que é outra totalmente diferente da nossa. Então, eu às vezes procuro levar pontos sobre isso também, pra que eles entendam um pouco do autor, pra ele entender um pouco dessa escrita, então por mais que seja um livro muito instigante, pra mim é. Eu acho muito interessante, que eu gosto, um livro que tem emoção o tempo todo, assim. Eles gostam também, eles gostam muito. Então eu procuro tá levantando questionamento, tentando tirar as dúvidas e eu procuro mediar assim de forma que eles procurem ir atrás do que estão precisando. (PFOF1)

Pensar nas amplas possibilidades de leitura depende do contexto de uso e do leitor situado no seu tempo e espaço. Um termo mais apropriado seria Leituras e suas nuances, sua produção de significado. Ao propor uma reflexão acerca do termo leitura adjetivado pela expressão literária, há uma delimitação minuciosa do ato de ler que, diante da sua grandiosidade, permite uma constância de possibilidades. Ler não apenas retrata a situação de um leitor, em um espaço/tempo precisos com um livro em suas mãos. A leitura, numa perspectiva social, sendo que não há como desmembrar o social do ato de ler, faz parte do humano em todos os contextos de vida. Citar algumas realizações de leitura demonstra o quanto lemos diariamente e como não há condições de sermos seres sociais sem a leitura. Primeiramente não há uma leitura única e precisa, cada leitor desvenda o lido, partindo de suas construções culturais. A mãe lê o choro do filho, procurando decifrar o motivo da ação realizada; os enamorados leem nos traços do rosto do amado as manifestações de carinho; a plateia de um coro lê na diversidade vocal a musicalidade do canto; a cozinheira desvenda os sabores no degustar de cada alimento; o leitor literário aprova ou desaprova, intensifica ou desmitifica, encanta-se ou se sente indiferente ao uso das metáforas, às manifestações dos personagens, às construções sintáticas dos enredos encontrados.

A leitura do texto se configura de acordo com os sentidos e os sujeitos que o enunciarão, assim o autor lhe atribui significados no momento da sua construção, no momento da releitura do que foi produzido; o editor, ilustrador o reconfigura de acordo com sua idiosincrasia; e o leitor, este sim, terá em mãos as leituras realizadas, a construção de outras de acordo com sua constituição sociocultural. Como diz Chartier (1998, p. 77) “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção

de significados”, ou mesmo liberdade, limitação, um duplo contraditório e possível nas práticas de leitura.

A literatura amplia esse olhar ao ser capaz de propor um experienciar da subjetividade e um encontro de alteridades, preocupando-se com uma linguagem estética ampla. Há uma transcendência na relação entre realidade e linguagem literária que traz para o leitor um misto de questionamentos que atravessam o processo de leitura. A literatura é um bem cultural e oportuniza a todos a democratização da leitura.

Zilberman (2008, p. 17) traz uma visão de leitura literária questionadora ao utilizar o termo sintetizadora como adjetivação dessa atividade. “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história.” O texto se expande quando a autora expõe a sua amplificação associada com a alteridade, subjetividade e história, tracejando um conjunto pertinente de conexões imprescindíveis na prática de leitura literária. Quando se lê, vários outros são ativados, não deixando de associar-se ao eu do leitor, mas buscando inserir-se nesse contexto vivenciado.

A escolarização da literatura transpõe o literário para um espaço didático composto de institucionalizações, de normas e prescrições contrapostas a uma leitura realizada no sofá de casa ou em uma tela de computador. Diante de etapas estruturais em esquematizações prévias ou posteriores, a leitura no âmbito pedagógico está diante de comportamentos culturalmente validados, tanto no que concerne à relação com o texto literário quanto à situação comunicativa que o aluno/leitor está vivenciando. Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de acordo com Cereja (2005, p.14), há uma “insuficiência teórica e prática do documento”, não havendo uma abordagem referente aos aspectos relacionados à mediação docente e à formação do aluno/leitor literário. Pouco se fez menção ao ensino de literatura, inicialmente criticado pela forma como a lei 5692/71 o articulou em uma visão dicotômica em língua e literatura como se esta não fizesse parte daquela. Os PCNEM (2002, p.137) juntamente com os materiais didáticos e os vestibulares reforçam essa divisão. A história da literatura faz parte das observações do documento, embora esteja limitada a uma análise muito reduzida.

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.

Teixeira (2014, p.56) reforça os questionamentos:

São explicações surgidas de onde? A partir de que visão essas explicações são dadas? Como os PCNEM se posicionam em relação à contraposição surgida entre os cânones e as leituras contemporâneas feitas por boa parte dos jovens? Com um material considerado como parâmetros para a educação, seria conveniente uma breve discussão que possibilitasse como é possível lidar com essas inquietações. Não seriam prescrições que determinariam o ensino de literatura, mas a possibilidade de discussões mais precisas.

Para os PCN+:

a literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. (BRASIL, 2002, p.19)

Uma leitura que terá como produto um processo interpretativo/avaliativo em primeiro plano. A leitura é considerada por Cosson (2011, p. 27) “como um ato solitário e a interpretação um ato solidário”. Essa assertiva foi visualizada nas falas dos alunos/leitores pesquisados ao informarem que preferem ler em espaço da sua casa, o quarto, a praça, sem o contato com outrem. Contrapondo o dito pelo autor e o que foi visualizado na prática pedagógica, a leitura também ultrapassa essa reclusão vista por muitos ao pensar nessa ação solitária, permitindo ser organizada em círculos de leituras, feita em voz alta no espaço docente (experiência visualizada na pesquisa) ou em comunidade de leitores. (COSSON, 2014) A relação de interação se amplia e possibilita a construção de sentidos tanto no processo de leitura quanto na interpretação. Essa transitividade se consolida no momento de interpretação, uma comunicação necessária para que o literário se (re) signifique através do compartilhar da leitura literária e do seu significado na proposição de uma comunidade de leitores.

Na configuração da didatização do literário é contundente refletir sobre a escolha do livro a ser lido pelo leitor/aluno e disso emergem dois momentos, referindo a *escolha do aluno/leitor* e a *escolha alheia*. Desde os primeiros instantes de construção da leitura, há casos de pais, familiares que se colocam na posição de

selecionar os livros lidos de acordo com as recomendações nomeadas por idade/temática nas bibliotecas, livrarias ou por outrem; outros que não interferem nesse processo e deixam essa responsabilidade para a escola ou para os direcionamentos feitos pelo aluno/leitor. Ao frequentar a escola, esse sujeito da escolha pode ser substituído por professores e/ou coordenadores para selecionar a leitura do outro. A escolha do professor não é negativa, mas essa prática possibilita refletir sobre outras oportunidades de seleção do que vai ser lido. Assim como visualizado no espaço de pesquisa, uma relação de troca e diálogo em que o docente dá espaço para os alunos trazerem suas leituras para realizar uma interação com as que ele planejou. Em um caso específico, um dos professores pesquisados promoveu a manutenção apenas dos cânones, isso não impediu a leitura realizada pelos alunos com objetivos diferenciados. O fato de a docente não optar por uma abordagem que possibilitasse a inserção de livros escolhidos pelos alunos/leitores não negligenciou a sua mediação durante a realização das práticas.

Rildo Cosson(2011) comenta outros fatores determinantes no que concerne à seleção dos livros de literatura. Primeiramente, os ditames dos programas de disciplinas; na sequência, os textos considerados como legítimos e classificados de acordo com a faixa etária ou nível de escolaridade; outro ponto são as seleções feitas pelas bibliotecas, leituras feitas pelos docentes e indicadas para os alunos. Nessa perspectiva abordada pelo autor, a seleção de texto traduz uma noção de um ensino focado em linearidades, que não permite brechas para outras leituras. Isso remete a uma condução desse processo de ensino que não valoriza uma abordagem dialógica. Com essa negatividade, o educador insere leituras para alunos/leitores que não fizeram parte das decisões tomadas. Na experiência observada da pesquisa houve uma posição diferenciada, trazendo leituras variadas para manter a pluralidade. Os alunos/leitores, em duas das experiências observadas, tiveram a oportunidade de escolher os livros lidos, assim como de ter acesso a uma literatura canônica. Na outra turma, as outras leituras contemporâneas eram inseridas pelo leitor no seu dia-a-dia e visualizadas no espaço da aula. Mesmo o aluno não escolhendo a leitura a ser feita para realização da atividade, o papel do professor, no que refere a seleção das obras lidas, não é negativo, pois traz a possibilidade do leitor/aluno ter contato com outras obras que não seriam escolhidas por eles.

O papel do professor, a depender de sua prática de mediação, pode ser um dos determinadores da constituição da formação literária de cada educando. Ele é responsável pela literatura lida na escola no processo de pedagogização do literário, sendo, em alguns momentos, o gestor dessa escolha. A escolha das obras depende do período de ensino, do público leitor e das suas contextualizações pessoais. No Ensino Médio, a obra escolhida parte de algumas reflexões, de acordo, necessariamente, com as particularidades de cada responsável pelo processo. A obra é escolhida segundo uma ordenação criada por cada comunidade de docente ou pela individualidade de cada um. Em primeira instância, de acordo com o que foi visualizado no processo de observação da pesquisa, o foco se deu no conteúdo literário a ser abordado, nas suas caracterizações teóricas, na obra que demarca o estilo literário estudado, nas marcas históricas e linguísticas referentes ao período situacional em que a obra e o autor vivenciavam no contexto de leitura, nas indicações dos vestibulares e/ou ENEM. Em outro polo está o leitor-professor e suas inquietações. A escolha se deu de forma prioritária de acordo com a relação de leitura entre a obra-aluno/leitor. Diante do número de possíveis leituras, o condutor literário se identifica, por questões pessoais, profissionais, com uma obra ou outra; a sua formação acadêmica, o vínculo no primeiro encontro de leitura, a base epistemológica, a inserção da obra na indicação de leitura das universidades e a possibilidade de diálogo com o educando. Na seleção das obras, o aluno é o centro. Uma incongruência no processo de ensino-aprendizagem é não dialogar com os seus pares, não os priorizar, colocando-os em uma posição secundária. Isso não é uma regra e esse diálogo foi visível na nossa pesquisa. Outras reflexões que possibilitariam uma escolha das obras consideradas expressivas são apresentadas por Rouxel (2013, p. 23) referindo: a diversidade do literário (gêneros, abordagem histórica, geográfica); conteúdo ético/estético; grau de dificuldade da obra.

Nesse entrelugar, ambos, professores e alunos, manifestaram suas vozes, criaram uma diversidade de possibilidades de leituras e promoveram diálogos, mesmo que esses se direcionassem para a escolarização da literatura. O que foi lido tanto foi uma escolha do aluno/leitor quanto uma escolha do professor; houve um instante em que, na escola, o literário estudado foi também proposto pela voz do aluno. Isso trouxe à tona uma evidente constatação de interação entre os leitores para promoção de um mosaico de leituras. A historiografia literária direcionou as leituras e trouxe consigo os seus “adornos” com representantes canônicos que

figuraram marcas consideradas por alguns educadores como “legítimas” de um estudo do literário. Frente a essa confirmação do literário, intensificou-se o valor do cânone e sua transmutação para o espaço educacional do Ensino Médio.

O espaço pedagógico de uma sala de aula de literatura depara com leituras, leituras de livro didático, de outros recursos didáticos utilizados no transcorrer das aulas, com a inserção de meios digitais no processo de ensino. A discrepância comum no ensino de literatura é a não efetivação da leitura nessa prática pedagógica. O não ler ou o não lugar do literário por si só já nega esse ensino. Assim também como não há como refletir sobre o letramento sem que se perceba a sua complexidade (SOARES, 2009, p. 65) e a sua inserção não só na escola, mas em outras instituições que abordam a leitura e a escrita. Nesse sentido o letramento literário também condiz com essa complexidade, embora sua concepção consista em um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), compactuando com Chartier ao expor a leitura como produção de significados. Como a concepção de letramento apresentada por Soares é vista como uma prática social, o letramento literário permeia essa contextualização histórica, social e cultural, não obstante seja de responsabilidade da escola. O que Cosson (2011, p. 23) reitera é que:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura (...) mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

A apreensão do literário será uma busca constante e incerta, ou seja, não há como prever a inserção no meio dessa linguagem e uma produção de significado. Cada aluno/leitor é responsável pelo desdobramento desse processo, seja ele de aceitação ou negação. Decidirá o seu “letrar literariamente”, decidindo apropriar-se daquilo a que tem direito. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)(2006, p.55), baseadas na definição de Magda Soares em que: “letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”(SOARES, 2009, p.47), reestruturam e definem letramento literário como: “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” Na sala de aula, a condução de atividades metodológicas que visem ao letramento literário possibilitou “uma interação

permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer da produção modificamos a nossa relação com o universo literário”. (COSSON, 2011, p. 283).

A interação ocorre no contexto do letramento literário quando o aluno/leitor, não somente no decorrer da leitura, promove interconexões com outros leitores, com outras leituras. Esse contato traz uma relação de intimidade e não de estranhamento, assegurando um literário capaz de romper com a regulamentação e valorizar o que Antunes (2015, p.10) esboça como comunicação literária, entre *autor*, *texto* e *leitor*. Dessa forma, não há autonomia entre eles, mas o que se convoca é para uma mediação que amplie a leitura, mantendo o olhar para essa tríade. O professor e o aluno, considerados como leitores, cada um de forma única, delimitam o seu espaço e produzem essa situação.

Antunes aborda esses três tipos mencionados acima (*autor*, *texto* e *leitor*), lembrando o crítico italiano Romano Luperini (2000, p. 40) apud Antunes, 2015, p. 10): um estudo da biografia, história e personalidade artística do *autor*; um olhar para o estudo da *obra* referente tanto à estrutura formal quanto aos aspectos imanentes ao texto; e o aluno/*leitor* considerado como preponderante frente às suas inquietações diante das manifestações anteriores, sendo visto como o texto literário é recebido pelo leitor. Nesse prisma, há condições de dialogar tanto com Rildo Cosson ao compactuar com a mesma visão de literário de Todorov (p.89): “esse sentido nos conduz a um conhecimento do humano”, ou melhor, dos humanos, da sua pluralidade. O homem que produz o texto, o humano que se configura na grande diversidade dos personagens, o humano do leitor. Esse encontro desnuda personalidades, compõe cenários próprios. Todorov (2009, p. 92) esclarece essa possibilidade de um ensino em que: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. ”

Considerar que a teoria literária facilita a interação do leitor com o texto literário demonstra um caminho já trilhado e visto como declínio. O que Todorov propõe simplifica um ensino e prioriza a leitura da literatura. Essa consideração não despreza a teoria literária, mas retira o enfoque tão dedicado a ela. Assim também Martim(2006) apresenta a *leitura de literatura* e o *ensino de literatura* como fundamentais a serem conectados. Essa perspectiva compactua com a proposta de ensino feita por Todorov e com a concepção de letramento literário.

Uma das grandes possibilidades na prática docente é oportunizar espaço de interação, diálogo entre a comunidade leitora (professor, aluno) para que haja a construção/reconstrução de significados diante das leituras realizadas. Nesse prisma, há uma iminente necessidade de rever padrões que percebem apenas dois níveis de leitura (Beach & Marshall, 1991), abordando a leitura do aluno e outra do professor. É necessário empreender um contexto de ensino dinâmico composto de leituras e de sentidos, visto que cada sujeito aluno/leitor traz consigo a sua leitura e juntamente com a de outrem construirá campos significativos possíveis de discussão, reflexão e diálogo.

O que se busca no ensino de literatura é deixar que haja o encontro, o diálogo, vozes enunciando-se e palavras entrecruzando-se nas práticas pedagógicas de leitura. Visar a um ensino por um letramento literário é crucial nessa prática, em que o sentido do texto seria evidenciado e direcionado a um conhecimento do humano. Ao vivenciar a cultura humana, é possível compreender o outro e suas faces. Ao promover esse encontro com a literatura e o humano, não é possível colocá-la na posição de superioridade e sacralizá-la, como um único gênero discursivo a ser trabalhado na sala de aula. A discussão necessária e que faz jus à pesquisa é o texto literário, mas que pode ser, em uma proposta de atividade docente, dialogado com outros gêneros. Essa postura expande o literário. Ao se priorizar o letramento literário na sala de aula, os métodos não devem ser desvalorizados e descartados da prática docente, entretanto é necessário que sejam vistos como meios e não fins.

O letramento literário constitui um processo de instituição do literário, visa a um aprimoramento das práticas metodológicas, haja vista atividades que priorizem constituição de uma comunidade de leitores que, como todo grupo social instituído, possibilite uma mediação não apenas de mão única, mas sim na interação entre esse coletivo de vozes, ressaltando a busca de sentido para o texto literário. A leitura da literatura mantém o encontro com o sentido do eu do leitor, juntamente com a comunidade com que ele depara no momento de leitura. Nas palavras de Cosson (2011, p. 17): “é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos romper o limite do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” Com a literatura percorremos a história, transitamos por lugares desconhecidos e permanecemos no mesmo lugar, não nos deslocamos fisicamente do ambiente de

leitura, mas a nossa história se intercala com outras e a produção do literário abre espaço para novas construções.

3.1 ENSINO DE LITERATURA: UM PROCESSO CÍCLICO NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINAR E APRENDER

Eu gosto de ouvir críticas.

Eu amo série. Quando eles falam da série e do livro, eu sei do que eles estão falando. Quando você leu um livro, você descobre e você também passa sua paixão. É isso que estou falando, porque a literatura é algo que eu acredito e quando você fala algo que você não gosta, você não vende. Geralmente pra você vender, você precisa gostar, você pode fazer um floreado e tudo mais, mas o outro percebe que você está fazendo porque precisa, não porque você gosta. (...) Eu sempre fui apaixonada por livros, leitura, contos, causos, causo então sou apaixonada. Essas coisas me fascinam e aí eu gosto de passar pra eles isso. (PROF1)

Propor uma reflexão acerca do ensino de literatura compõe um quadro epistemológico mais denso e complexo ao retomar o processo de ensino-aprendizagem recorrente nas salas de aula. Refletir sobre ensinar e aprender é o olhar mais amplo em relação a esse contexto que possibilitará uma análise dialógica de uma perspectiva cíclica da constituição do pedagógico, evitando uma visão reducionista de aprendizagem, uma educação bancária. (FREIRE, 1996).

O processo de ensinar não se dá isolado, sendo interligado ao aprender. Cada uma das atuações pedagógicas deveria ocorrer de forma a contemplar tanto o educador quanto o educando, assim tracejando uma manifestação do ensino-aprendizagem. Quando se ensina, a priori, é necessária uma aprendizagem para que o educador possa dialogar com o educando. Esse diálogo promoverá o conhecimento de quem será o ensinante (questões socioculturais, psicológicas, identitárias). Essa pesquisa de conhecer o outro demanda uma dificuldade na sua conjuntura, visto que, em um contexto educacional compactuando com números exacerbados de aulas, cada sala de aula é una, cada processo de aprendizagem do professor dependerá da constituição de aquisição de aprender quem é seu aluno.

O ensinar perfila através de saberes docentes referentes aos saberes da profissão, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2002) associados ao que o educador aprendeu com esse educando no processo de pesquisa pedagógica inicial. O ensinar pode ser negligenciado pelo

aprendente, sendo que ele prioriza a aprendizagem do que lhe interessa e o que pode contribuir para a constituição social e pessoal, embora muitas das aprendizagens que são desvalorizadas sejam significativas para o processo de aprendizagem. Aprender, nesse sentido, traz um fato preponderante para pensar essa prática, visto que tem relação com o ensinar do professor, ensinando-o e aprendendo, em outra perspectiva divergente da anterior, a relacionar e promover diálogos. O conhecimento, ao ser ensinado e ao ser considerado como aprendido, nesse processo de aprendizagem, também permite que o educando tenha algo a ensinar. Essa prática foi visível no processo da pesquisa, em que alunos traziam suas experiências de leitura, indicavam livros, dialogavam com a professora sobre a prática docente, dentre outras interações. Dessa forma, a prática educacional se expande justamente em pensar um processo cíclico em que o professor e o aluno ensinam e aprendem conjuntamente em situações de diálogo e/ou debate, possibilitando essa troca de lugares no ensino-aprendizagem.

Fica evidente que a visão de cada educador diferenciará esse posicionamento, diante da sua perspectiva ética, pedagógica, política e profissional. Nessa conjuntura, aprender e ensinar são ações diárias, não prescritivas, dialógicas em uma práxis pedagógica em que a construção do conhecimento é significativa. Assim como evidencia Freire (2001, p. 260) quando menciona o estudar como: “Um que fazer crítico, criador, recriador (...) o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”.

Nesse íterim, ao pensar especificamente o ensino-aprendizagem de literatura, é necessário um ato de estudar diferenciado de outro componente curricular, tanto para o docente quanto para o educando. Será um momento de descoberta, valorização de culturas, de leituras a partir da leitura do outro. Uma leitura orientada, reflexiva e que amplia as possibilidades. Jaime Ginzburg (2012, p.21-23) esboça sobre a pesquisa acadêmica em estudos literários e a realidade dos cursos de letras. A formação do professor não é determinante da sua atuação, mas sim complementar:

Se, por um lado, as pesquisas mais corajosas têm procurado rever os fundamentos do cânone e discutir possibilidade de mudanças de paradigmas, por outro, as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação têm tido dificuldades e resistências quanto à articulação entre o cotidiano de sala de aula e a coragem das mudanças.

O ensino de Português, como denominado no Ensino Médio, tendo a literatura imbricada, é discutido por vários autores no livro “Português no ensino médio e formação do professor”, organizado em 2006. Ivanda Martins aborda como o professor enfrenta diversos desafios ao deparar com a realidade de sala de aula. A autora questiona o trabalho pedagógico da literatura referente à motivação dos alunos direcionada para análise e interpretação dos textos literários. Nesse ínterim, o embate se processa no que se refere à concorrência intensa com os meios digitais, vista, isto é, a concorrência na assertiva de Martins (2006, p. 83): “como a internet, por exemplo, os quais tornam-se mais atrativos para os alunos e criam possibilidades de o indivíduo ficcionalizar, imaginar; funções antes mais ativadas pela leitura literária”. Essa substituição de gêneros discursivos não é aleatória, e a escola precisa conduzir uma prática docente que visualize o literário, sem negar a interação condizente com a enunciação pulsante dos outros suportes midiáticos.

Em uma contextualização histórica, Zilberman (2008) apresenta de forma sucinta as discussões referentes à leitura e à literatura no ensino, situando-as na margem da insatisfação popular, com as turbulências esboçadas com o regime militar num momento de eleições diretas, nova república, índice inflacionário altíssimo, promulgação da constituinte, tendo com isso um prenúncio da redemocratização. No ensino de Língua Portuguesa e na área pedagógica houve uma preocupação imanente devido às dificuldades visualizadas tanto na leitura quanto na escrita, fazendo com que se buscasse uma maior qualidade de ensino e uma formação docente qualificada.

Nesse período de final dos anos 70 e início dos anos 80, os eventos na área de leitura e literatura buscavam promover reflexões pelos educadores e pesquisadores na discussão de questões referentes ao ensino e aprendizagem no espaço pedagógico. A literatura, nesse contexto, é vista como grande superação dos problemas de sala de aula, capaz de sanar as dificuldades de leitura e escrita, uma vez que os cânones traziam marcas de uma linguagem sacralizada e que deveria ser reproduzida no espaço pedagógico. Com a leitura das obras “escolhidas”, a previsão era de bons leitores e bons escritores de textos. Aqui a prioridade retoma o livro como suporte único e consagrado.

Contraopondo-se a essa standardização, o aparecimento dos estudos culturais nos anos de 50 e 60, nas assertivas de Zilberman (2008, p. 14), traz um

olhar detalhado à concepção de cultura: “A constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação e de investigação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte e do pensamento.” Essa visão consegue perpetuar-se pelos espaços didáticos da sala de aula de literatura. As políticas públicas, a organização curricular, o projeto editorial dos livros didáticos, a formação docente e a condição profissional já trazem marcas de uma inserção em uma perspectiva que abarca essa diversidade de culturas de que emerge o social.

Com a expansão educacional, a modernização social, a migração da população rural para os centros urbanos houve um impasse entre o processo de ensino tradicional e o público das salas de aula, necessitando com isso de uma reformulação pedagógica. Com a expansão dos meios de comunicação, os suportes se diversificam e trazem variações direcionadas para o eletrônico e o digital. Essa realidade continua distante do ensino-aprendizagem, na medida em que o livro escrito predomina em muitos espaços. Tomando como base uma visão do leitor como atuante no espaço e no tempo, os estudiosos da sociologia da leitura afirmam:

A leitura de livros está diminuindo incontestavelmente, a leitura linear de obras longas deixou de ser atraente (...) Leituras mais rápidas ou mais incisivas? A mudança dos suportes de leitura significa uma mudança nos modos de praticá-las, nas maneiras de apropriar-se dos conteúdos. As maneiras de ler, múltiplas e diversas, e a heterogeneidade das práticas que se impõem atualmente exigem uma análise aprofundada. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 99,)

Para Zilberman (2008, p. 18), a leitura no ensino de literatura permite uma faceta em que “o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira ensiná-lo; mas seu consumo induz as práticas socializantes, que, estimuladas mostram-se democráticas, porque igualitárias”. Ler literatura está correlacionado a outras atividades de ordem pragmática, tanto quanto a questões gramaticais e usos linguísticos, caracterizações de escolas literárias, mas também à promoção de valorização das memórias, da formação de identidades, da possibilidade de conjecturas sobre as temáticas que são visíveis no espaço social. Logo, um olhar ao literário remete ao pensar no sociológico, nos aspectos culturais e na sua relação com o outro. Com o intuito de aproximar literatura e educação, Dalvi (2013, p. 68) afirma:

Entendemos, é claro, a argumentação de que literatura não se ensina, se lê, se vive - e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo “sobre” literatura e não literatura “propriamente dita” - no entanto, não nos parece que esse argumento se sustente isoladamente. É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes ou inerentes também ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas);

A definição do literário não é algo arbitrário que conduz as obras que irão fazer parte do contexto de ensino, mas sim uma própria concepção circunscrita de cultura arraigada em contextos sociais - referência aos textos canônicos - trazendo marcas de uma linguagem-padrão compactuada com uma visão de estética própria. Essa discussão é conduzida por Abreu (2006, p. 24) e reforça as possibilidades do literário. O emoldurar, as concepções rígidas devem ser revistas e o olhar para o literário precisa ser descoberto, assim como foi visualizado nesta pesquisa, um olhar para possibilidades, para construções textuais, para imersão no literário, para reflexão das produções, interconectando-se com outros contextos de criação. Nesse sentido, vale refletir no que esboça Lajolo:

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rima, poemas sem rima... (2018, p.14)

Culler (1999, p. 29) vê como insatisfatória a visão de que “a literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura - um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura”. Essa posição depara-se com um caminho já traçado ao determinar quais serão os responsáveis para fazer essas escolhas, quais serão esses “árbitros” que seguirão preceitos e determinarão o literário. O questionamento feito sobre literatura, indagado por Culler, associado a uma erva daninha, poderia ser feito num olhar literário: como se reconhece literatura? E remetido a essa visão, o autor afirma:

As ervas daninhas são simplesmente as plantas que os jardineiros não querem que cresçam em seus jardins. Se você tivesse curiosidade sobre as ervas daninhas, sobre a procura da natureza da “daninhez das ervas”, seria uma perda de tempo tentar investigar sua natureza botânica, procurar qualidades formais ou físicas distintivas que tornam as plantas ervas daninhas. Em lugar disso, você teria de realizar investigações a respeito dos tipos de plantas que são julgadas indesejáveis por diferentes grupos em diferentes lugares.

Essa exposição traz uma ampla possibilidade ao propor a alusão entre erva daninha e o literário. Lajolo realiza questionamentos que intensificam a assertiva de Culler quando amplifica a concepção e possibilita uma visão desmitificada:

Será que é errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura? Por que não incluir num conceito amplo e aberto de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais? [...] Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? [...] Estes textos não têm a mesma cidadania literária que o romance famoso com crítica no jornal e comentado na escola? (LAJOLO, 1982, p. 10).

A definição de literário é bem apresentada por Lajolo quando traz inquietações constantes e informa que, para que haja literatura, é preciso quem escreva e quem leia, assim como a interposição das instâncias direcionadoras (editor, diagramador, impressor, distribuidor e livreiro), diferenciando caso o livro seja digital. É necessário também o encontro de interação estética ente o leitor e o autor e a proclamação dos canais competentes (instituições, eventos, titulações, publicações, escola). (LAJOLO, 2018, p. 26) Mesmo retratando que é necessário ater-se ao exposto, não há uma resposta única, ou seja, “não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade (...) Cada época e, em cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição.” (LAJOLO, 2018, p. 34).

Muitas práticas didáticas e a padronização camuflam reflexões gritantes e descartam a vivacidade subjetiva que cada leitura pode oportunizar ao aluno/leitor. Na sociedade atual, essa abertura necessita ser vislumbrada para aumentar o leque de inserção do literário no ambiente da sala de aula. A diversidade cultural pulula em vertentes variadas: na música, nas artes, no cinema, nas HQs, no literário, dentre outros. Mas a problemática está no prestígio social atribuído a cada sujeito de uso. É o que Abreu reforça (2006, p.35) ao evidenciar a apreciação estética e as preferências vistas como corretas por sujeitos situados em circunstâncias adversas. Compactuado com isso, é notório o valor atribuído pelas instâncias de legitimação (revistas literárias, blogs, ambientes acadêmicos, editoras, bibliotecas, eventos científicos) que, ao introduzirem o texto literário na escola, o conceituam como algo proeminente e legitimado. Dessa forma, é preciso olhar para o literário com um olhar transparente, visto que:

Quando surgem novos tipos de poemas, romances e contos e outras multidões de leitores entram em cena, livros passam a ser lidos de forma diferente. Os novos leitores piscam os olhos e limpam os óculos, engatam novas discussões, formulam novas teorias, propõem novos conceitos até que a poeira assenta para, de novo, levantar-se em nuvem tempos depois. (LAJOLO, 2018, p. 35)

A partir da tentativa de definição do literário, permite-se a indagação de Franchetti (2009, p. 1), partindo das seguintes ponderações no que se refere ao ensino-aprendizagem de literatura: “O que se ensina quando se ensina literatura? O que se aprende quando se estuda literatura?” Em um contexto atual de pesquisa, ensina-se através de gêneros textuais; outrora a historiografia literária emerge didatizando esse ensino, demarcando e classificando as obras literárias, uma literatura utilizada como acessória para ornar o movimento literário estudado, embora isso não desvalorize as práticas de leitura de literatura, uma literatura reflexiva, assim como prazerosa ao oportunizar leituras de poemas sem um demarcador avaliativo, mas também o ensino do literário ao lê-lo. Franchetti responde às questões mencionadas acima, justificando pelo próprio foco na arte literária, na sua finalidade de arte como arte, sem necessidade de enumerar fatos, mas sim pelo estético por si só. Outro ponto abordado é como meio de conhecer as paixões e as espiritualidades; moralização do comportamento humano; valorização de um padrão de língua; contato com outras culturas em contextos históricos variados. Mas também complementaria a aprendizagem de outras áreas do conhecimento (história, filosofia, psicologia, antropologia). Acima de tudo “é um fator de civilização, uma forma privilegiada de convívio com o passado e com a tradição que fala em nós e por nós. (FRANCHETTI, 2009, p.8.) E o que se aprende? Essa questão não foi o foco da discussão, pois foi visualizada a atuação do aluno/leitor de acordo com as atividades mediadas. Para responder a essa indagação, seria necessária uma imersão mais detida na aprendizagem do leitor.

Essa visão da literatura, vista por Franchetti, prioriza outras ciências e menospreza o verdadeiro encontro com o literário, que pode ter contato com uma ampla possibilidade de outros sujeitos em construção. Franchetti (2009, p. 7) enfatiza o foco no literário e nas aprendizagens adquiridas:

Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas. Sobretudo aprendemos a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece

ainda vivo em nós e o que já não permanece; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso.

A construção feita inicialmente pelo autor nas suas indagações é desconstruída ao propor uma negativa acerca do não merecimento do ensino literário. Literatura é literatura, entretanto não deve ser usada como subterfúgio de outras ciências. Há constantes práticas pedagógicas que propõem um ensino interdisciplinar, mas cabe ao professor valorizar os aspectos prioritários do sentido do texto literário e as construções feitas em conjunto no espaço docente. Um ensino relevante é um dos grandes responsáveis por aproximar os jovens à tradição, conectando-os com o futuro, a fim de reviver o presente de outros momentos históricos.

A pesquisadora Neide Rezende (2013, p.100) apresenta, em um dos seus escritos, dois momentos para pensar um ensino do literário distribuídos entre a realidade atual e uma *a posteriori*: “*O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura?*” e “*O que se ensinaria se de fato se ensinasse literatura?*” A autora busca o que alguns pesquisadores tentam traçar - um contexto prático e atual da realidade do ensino literário, dando atenção ao texto literário, especificamente à obra em si, desprestigiando os fragmentos textuais. Em sua segunda indagação, o olhar é focado em um ensino inexistente, mas desejado pelas bases teóricas metodológicas. O primeiro questionamento será respondido na perspectiva da pesquisa, enquanto o segundo não procede, visto que foi verificado um ensino de literatura no âmbito educacional, considerando que há um ensino de literatura.

Poderíamos recorrer a essas afirmações como dificuldades enfrentadas recorrentes em discursos teóricos e nas falas de alguns docentes: sequelas da má formação docente; um sistema de ensino que prioriza um livro didático que aponta a linearidade a ser seguida, caracterizações literárias norteadas por textos fracionados, valorização das marcas estruturais dos períodos literários, resolução das interpretações com respostas elaboradas pelo projeto editorial dos livros didáticos e norteadas pelo professor ao se basearem como única possibilidade, leitura oral dos fragmentos; elaboração de seminário fazendo uso de slides compostos de biografia dos autores e características das escolas literárias.

Será essa a realidade de alguns espaços docentes? Muitas bases teóricas que discutem a temática sobre ensino de literatura relatam esses aspectos

desmotivadores de uma mediação relevante, embora no espaço pesquisado esses pontos tenham sido ressignificados, demonstrando um espaço de sala de aula muito mais vivaz e de interação. Esse olhar para o pedagógico demonstrou que o LD foi utilizado como mais um recurso complementar ao que foi planejado, sendo valorizadas na grande maioria as atividades com interpretação de fragmentos; o uso de fragmentos foi considerável, pois complementavam estudos de textos integrais; a caracterização literária foi abordada em uma perspectiva pedagógica dinâmica e em uma das turmas norteada através da relação com textos de romances; a formação das docentes: na maioria eram pesquisadoras com o curso de mestrado concluído; a resolução das interpretações era norteada pelo professor que conduzia as inferências e promovia interpretações.

A configuração realizada em um ensino de literatura contextualizado é proposto por Ivanda Martins, emergindo do texto literário. Essa posição, inserindo-se no âmbito do ensino, propõe transferir para a educação algo que é vivenciado de forma vivaz nos espaços extraescolares. A questão é que a fragmentação disciplinar e didática padronizada pelo currículo é sobreposta em propostas pedagógicas pela interdisciplinaridade, sendo esta vista como inovação. O texto literário por si só no espaço didático já se constitui plural, as inter-relações com outras áreas estão presentes, embora pouco visualizadas no ensino e priorizados aspectos linguísticos e literários. O que Martins (2006, p. 87) afirma é que: “Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais”. O olhar para a essência plurissignificativa da literatura possibilita interagir, articular com outras áreas do conhecimento e permite o diálogo com a ampla discursividade que se apresenta para o aluno/leitor.

É preciso buscar meios que possam rever e apropriar o ensino para a construção da comunidade de leitores. Em função disso, a autonomia docente é viável para analisar os recursos pedagógicos que possui, conhecer os alunos/leitores que vivenciam suas aulas, oportunizando-lhes a manifestar suas leituras, analisar a literatura em seu entorno e dialogar com a tradução canônica.

Conhecer a base teórica dos estudos do crítico literário Tzvetan Todorov, o seu contato com a leitura, como os livros marcaram sua vida e interferiram na sua concepção de ensino de literatura através da sua relação com seu filho e os seus

estudos reforça um olhar atento para as contribuições da literatura e do seu ensino em relação ao espaço pedagógico. Todorov faz uma breve contextualização sobre o ensino de literatura nos liceus franceses e traz algumas reflexões para repensarmos o nosso ensino brasileiro.

Todorov inicia seu posicionamento trazendo um questionamento: “por que amo literatura?” que seria relevante nas nossas salas de aula, não com esse verbo determinante de uma ação, mas direcionado para as idiossincrasias de cada aluno/leitor, ou seja, o que é ler literatura? Como a literatura se apresenta na sua vida? Na verdade, qual é a relação do aluno/leitor com a literatura, os seus encontros e desencontros, as suas escolhas literárias, as suas particularidades ao deparar com o literário no ensino diário? O autor expõe as suas respostas que, segundo ele, vieram de forma espontânea:

porque ela me ajuda a viver. (...) ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite compreendê-las. (...) a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. (...) a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (...) ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 96)

Essas respostas trazem imanente a subjetividade do autor, e ao mesmo tempo podem ser ampliadas, percebendo a ilimitada gama de possibilidades com que cada aluno/leitor, em seu tempo, espaço e obra literária, lida, podendo diversificá-las, apresentando suas construções do literário. O que se percebe é que isso não é algo considerado no ensino.

O estudo da historiografia literária não é o grande vilão dessa história, muito menos as análises estruturais, o que se indaga é o não uso da obra literária, a leitura fragmentada não significativa de textos ou o seu uso de forma a ser pretexto desse estudo. A leitura da literatura não se resume na busca de informações sobre uma determinada cultura, mas, como apresenta Todorov (p.33): “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, (...) ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”. O conhecimento do humano e sua multiplicidade estão inseridos na literatura. Personalidades, comportamentos, formas de pensar o mundo são expostos para que o sujeito da leitura tenha acesso a essa multiplicidade de visualizações, enquanto a compreensão de si mesmo se relativiza a depender de

cada um, da forma como a leitura se processa, da recepção, da relação dialógica da obra com o leitor. Por mais que, em uma visão idealista, a literatura seja vista como algo sagrado e que oportuniza “descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” (TODOROV, p. 33), isso não pode ser contemplado por todos os leitores, diante da subjetividade de cada um. A literatura inquieta, provoca dores na alma, sensações imprevisíveis e passíveis de nunca serem padronizadas para uma concepção única. Isso em um espaço pedagógico se amplifica ao deparar com um contexto diversificado. São tantos leitores e tantas serão as leituras a serem realizadas.

O foco se dá nas interpretações textuais que são norteadas através do narrador, personagens, características, comparação entre momentos diversos da historiografia. Todorov (p. 36) deixa evidente a sua visão a esse respeito ao trazer claras duas abordagens, tanto a interna quanto a externa, não priorizando uma em detrimento da outra. A associação com os aspectos textuais, a sua imanência e suas relações com o contexto histórico, ideológico, estético são fundantes para uma visão de conjunto, uma complementando a outra.

A vivência da singularidade é o produto da literatura em sua essência, a possibilidade do vivido. Isso não permite, de forma alguma, se incrustar em sistemas de preceitos. Na literatura, especificamente no romance, conhecer novas personagens é o encontro com os outros em sua integridade, é o complemento, a rejeição ou a distinção do que podemos captar na nossa conjuntura pessoal. Diante da assertiva acima, Todorov (p.81) enfoca: “O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; (...)dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana.”

No que concerne à seleção dos livros utilizados no espaço pedagógico, faz-se necessário abrir novas possibilidades, ter contato com o que circula no contexto de leitura dos educandos. Essa ampla visão permitirá traçar comparações com realidades de outros períodos históricos, não apenas seguindo o percurso traçado pela historiografia literária. Não haverá, nesse sentido, somente o professor leitor, mas também o aluno/leitor com suas inquietações e pontos de vista variados. A literatura passaria a ser abrangente e, como diz Todorov (2009, p.82):

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios - inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*, não apenas

esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.

Diante do que foi mencionado, podemos considerar que se vivencia um ensino literário em crise? Benedito Antunes (2015, p.5) traz à tona essa discussão em uma exposição maior ao abranger o contexto educacional. Na verdade, o ensino de literatura continua delineando por tracejos divergentes desde a sua inserção no currículo do Ensino Médio, o que se problematiza é que o contexto de cada aluno/leitor e de suas práticas de leituras é outro. São jovens leitores de textos instantâneos, com objetivos de leitura particulares e que não são visualizados como principais responsáveis no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, considera-se um impasse entre a literatura e a literatura como componente curricular. Assim Benedito Antunes assevera, dialogando com Leyla Perrone-Moisés: “a literatura ‘como prática [...] está (como sempre esteve) em mutação’ (2006, p. 27), enquanto a literatura como disciplina escolar e universitária, por sua vez, está em declínio e corre o risco de desaparecer”.

Enquanto Antunes aborda a crise da literatura como um instante para refletir e propor mudanças, Cosson (2011, p.23) a denomina como uma falência para o Ensino de Literatura, cuja função de construção e reconstrução, conhecimento e reconhecimento, vivência e diálogo de situações de humanização é substituída, de forma enfática, por uma noção conteudista que menospreza a leitura efetiva dos textos. Essa proposição do autor diverge do que foi vivenciado na experiência de pesquisa, visto que a leitura ocupa um espaço significativo no contexto de ensino.

Podem-se considerar concepções divergentes a depender de cada público ao refletir sobre a questão da crise nesse ensino. Muitos professores não consideram que a crise está no ensino de literatura, mas sim nos alunos, na não leitura das obras propostas, no nível “inadequado” de alfabetização ou de letramento. A estrutura curricular se modificou, o cenário social se diverge, novos aplicativos, tecnologias surgem e a escola abarca essas inovações e precisa adequar-se a elas. O ensino de literatura vivencia uma experiência de troca, um compactuar de papéis sociais. Há reflexões ou indignações diante da realidade que se constrói diariamente no âmbito pedagógico. A crise se perpetua? Há uma crise no espaço pesquisado? Analisando por partes, é possível configurar aspectos conflitantes desse impasse que se assevera diariamente e de forma constante em

muitas escolas brasileiras. Inicialmente, há um currículo concentrado, em sua grande maioria, na historiografia literária; profissionais da educação que seguem essa linearidade no ensino. Isso não é uma problemática, mas consiste em registrar uma fotografia do ensino. Rever o que os críticos enfatizam sobre práticas metodológicas totalmente conflitantes com as demandas dos educandos, com as produções literárias lidas no contexto externo à escola é necessário. Na verdade, foram visualizadas práticas diferenciadas, inovadoras e com objetivo de interagir com todos os alunos/leitores. Essas práticas serão descritas na seção metodológica, assim como sua análise e interpretação, para notarmos que tivemos muito mais avanços do que retrocessos, e através delas é possível dizer se o ensino de literatura está em crise ou não.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 (BRASIL, 2005) propõe unificar o Ensino Médio e evidencia uma parte diversificada de acordo com o contexto cultural, no ensino de literatura. A literatura regional foi verificada nas salas de aula pesquisadas com a participação de um escritor local para relacionar-se com as obras canônicas. Há espaço para a grande maioria da literatura canônica consagrada pela crítica, que traz temáticas de contextos sociais de outro momento histórico. A literatura de gênero, a literatura popular (literatura de cordel) e outras literaturas que fazem parte de ambientes extraescolares, na grande maioria, são negligenciadas por muitos docentes.

Valorizar o literário no espaço pedagógico é necessário desde que esse literário seja livre de concepções isoladas e limitadoras. O questionamento apresentado por Alves (2013, p. 36) proporciona uma reflexão atinente ao indagar: “O que ler? (...) devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes - oral ou escrito.” Isso desmitifica o conceito engessado do literário e amplia as possibilidades de leitura, retirando o espaço destinado apenas para os cânones. Alves prossegue: “Por que ler? (...) porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente.”

Por que não entrecruzar, nos programas de disciplinas, leituras condizentes tanto na tradição literária como na literatura contemporânea, que impulsiona o saber no seio da sociedade de cada educando? A articulação do ensino em relação ao contexto socioeconômico-cultural complementa e enriquece o espaço de sala de

aula, mantendo com isso um diálogo significativo e proeminente com o aluno/leitor e suas inquietações. Para muitos alunos desfavorecidos economicamente, o literário só lhes é apresentado na escola e eles têm contato com outras formas populares - incluindo as músicas, séries, a leitura de best-seller, novelas, etc. - que são desprestigiadas.

4 O LEITOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Tem aluno que, quando tá desenvolvendo uma atividade, ele chega pra você e faz pergunta, você percebe que ele está interessado, tem aluno que procura tirar dúvida. É outra coisa, assim, pergunta, tira dúvida. Eles questionam, eles querem saber mais sobre o assunto, né? Quando o aluno interage com a atividade mesmo, eu percebo que é por aí, né? E tanto que é por aí que você acaba avaliando também, não só como ele interage, mas o resultado que ele traz. E às vezes quando ele tá colocando, quando ele tá trazendo de volta, né? É isso que estou falando. Eu gosto de fazer uma atividade em que eu trabalho com ele e que ele possa trazer logo em seguida esse resultado. Quando ele traz de volta esse resultado, você também consegue perceber o que ele conseguiu aprender, o que conseguiu ficar, o que não conseguiu ficar, qual a importância que teve pra ele, mais ou menos isso. (PROF1)

Cada sujeito da leitura de literatura possui histórias particulares de como se constituiu como leitor, são encontros ou desencontros com o livro. Para alguns um “objeto de desejo” (LOIS, 2010, p. 53), um diálogo que se processa nas linearidades textuais, uma metamorfose de metáforas, de elementos ficcionais responsáveis pelo enlace entre esse compasso. “Aquele que contempla é um leitor, e, portanto, precisa estar sozinho” (PIGLIA, 2006, p. 12). Para outros, algo indesejado marcado pelas barreiras de aversões, objeto de desprezo ou de insignificância. Nesse sentido, o leitor, para Lena Lois (2010, p. 53):

(...) é o termômetro, limite e ritmo para o livro. Ele é quem determina as direções da leitura. Escolhe. Pretere. Um mesmo livro descortina leitores diferentes. Um texto, magnífico aos olhos de alguns, se apresenta abominável para outros. Os leitores são tantos quantos são os sujeitos e, para cada um, as razões para se envolver, ou não, numa leitura possuem raízes na intimidade de seus desejos.

O leitor se diferencia a depender de aspectos de apreciação ou não do objeto livro, podendo gostar da leitura, não gostar, não terminar a leitura, substituí-la. Categorizá-lo é desvendar um mundo cíclico, visto que essa amplitude se traduz em condição intraduzível. O processo de mensuração da leitura ocorre com o leitor, ao analisar, identificar, questionar, ou seja, se posicionar como sujeito diante da leitura realizada. As suas particularidades são múltiplas, mesmo relendo o mesmo livro e, no que se refere a outro leitor, essa posição se modifica mais ainda. O que definirá as escolhas é o seu livre arbítrio, este menosprezado em alguns contextos de leitura educacional, substituído pela coordenação pedagógica, indiretamente pelos catálogos editoriais que “indicam” o que deve ser mantido nas listas escolares. Os

outros, na grande maioria, escolhem o que o eu/leitor irá ler. Esse é o princípio enunciativo da leitura escolar. Para os autores, Horellou-Lafarge e Segré:

O leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. Não-leitores podem tornar-se grandes leitores; pode-se perder ou adquirir a familiarização com o livro conforme as peripécias da vida, graças a encontros mais ou menos estimulantes; grandes leitores perdem, às vezes, sua atração pelo livro, perdem o interesse por ele. O amor pela leitura se descobre ou se redescobre em diversos períodos da existência. (HORELLOU-LAFARGE E SEGRÉ, p. 123, 2010)

Em outro momento de vivência social poderíamos categorizar os leitores inseridos em diferentes “campos sociais”, expressão utilizada por Canclini (2005) ao mencionar Bourdieu, como a família, as instituições educacionais e religiosas, os grupos de amizade, os grupos das redes sociais. Nesses variados campos, eles se constituem ideologicamente de acordo com o encontro de identidades que acontecem. Os leitores exercem, como afirma Woodward (2012, p.30), “graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e na verdade um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos”. Mesmo que a configuração da identidade seja vista como única por muitos, esse sujeito-aluno-leitor se reconfigura em cada momento de encontro e interação. A compreensão responsiva (BAKHTIN, 1981) do leitor será condizente com sua posição social em cada grupo, mantendo uma relação entre o contexto social, o nível de envolvimento e os significados atribuídos nesse âmbito. Ao conceder uma concepção fixa para esse leitor, estaríamos encaixando-o em repartições inexistentes. O que deve ser considerado é a variabilidade de identidade leitora produzida em cada cenário. Os agentes de leitura divergem a depender da escolha feita pelo leitor. No que concerne ao leitor literário, há a possibilidade de encontros de leitura quando sujeitos com configurações semelhantes interagem.

A constituição desse leitor-agente será interligada com seu envolvimento em todos os outros contextos sociais em que ele convive. Desconsiderar a posição do leitor em cada campo social é negligenciar esse mosaico de identidades que compõe cada sujeito. Sujeitos com faixas etárias diversas, sexualidade não expressa, situação social ímpar marcam e conceituam o leitor. Assim persiste Woodward (2012, p.33): “As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos

contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições.”

Muitos questionamentos poderiam ser feitos nessa contextualização pelos docentes: Quem é o sujeito da leitura? Quais leituras já foram feitas? Quais as indicações de leitura? Quais as leituras priorizadas por ele? Quais as dificuldades de ser ou não leitor? O que o faz negar a leitura? Essas inquietações de pesquisa seriam cruciais para manter um ambiente reflexivo de leitura. Mesmo que a obra fosse escolhida pelo docente (que não é um problema), haveria possibilidade de construção de diálogos entre os leitores e não-leitores de literatura. Nesse sentido, Lena Lois (2010, p.58) apresenta uma analogia entre o fotógrafo e o leitor:

Como fotógrafo, ele recebe o reflexo da imagem da leitura, revela, segundo seu olhar, e amplia com sua bagagem e suas interpretações. Quanto maior for o número de leitura e “imagens fotografadas”, maior será sua condição para desenvolver seu senso crítico e para reconhecer-se como leitor no mundo.

4.1 CONCEPÇÃO DE LEITOR: UM TRAÇO SINUOSO DAS MARCAS DE LEITURA

Diante dessa visão introdutória de leitor literário, o conceito de leitor amplifica perspectivas no contexto social. Nesse sentido, interessa valorizar a discussão e priorizar a visão trazida por Canclini (2008, p.22) de internauta em que “fazemos alusão a um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos procedentes da leitura e dos espetáculos”. Uma condição mais ampla que deve ser considerada ao pensar um leitor de literatura. Os leitores de literatura não se restringem às páginas em branco, mas também são espectadores e, principalmente, internautas, vislumbrantes de outras telas que estão externas ao espaço pedagógico. Nessa visão, o espaço do conhecimento interage com o entreter na construção do leitor, espectador, internauta.

Esse leitor-espectador-internauta (CANCLINI, 2008, p. 34) considerado nessa tríade deve ser visto como um mosaico a ser sempre refletido. Não há, nesse contexto, espaço para leitor na sua concepção tradicional, porque o leitor de literatura é muito além de apenas único, há uma multiplicidade de perspectivas que imbricam nesse conceito e o fazem maior do que anteriormente, impossibilitando a organização de ilhas isoladas, leitores que leem sem se preocupar com padronizações, livres e que não são fixos em comportamentos corporais. O corpo do

leitor traz marcas de sua cultura e sua atuação se diferencia de acordo com cada espaço em que está situado. Ler no âmbito familiar difere consideravelmente da leitura na sala de aula, assim como difere das leituras feitas nas bibliotecas e corredores escolares, ou seja, em outro prisma mais interno ao texto: “ler é fazer nosso corpo trabalhar (...) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamlotada das frases.” (BARTHES, 2004, p. 29)

Cada objeto a ser lido recebe atuações próprias de cada leitor e esse leitor pode ser “o leitor ideal” exposto por Umberto Eco (1986), considerado como uma padronização de comportamento capaz de minudenciar o texto na concepção do autor. Encontrar com essa “preciosidade” traz tamanha inquietação docente no contexto de ensino. Embora seja inviável o encontro com esse leitor, visto que ele se constrói diariamente, a cada leitura, a cada atividade realizada na sala de aula, a cada interação com os envolvidos no processo. Quem serão os predestinados a serem leitores literários? O que os classifica como representantes de uma leitura singular, precisa e correta? Como as mesmas práticas pedagógicas utilizadas para um conjunto de leitores só conseguem formar um número mínimo de leitores? Diante dessas indagações, existem lacunas que não são preenchidas seguindo modelos pré-estabelecidos. São na verdade, questões que nos fazem refletir a ponto de pensarmos em um outro polo controverso e totalmente menosprezado quando se faz alusão à formação do leitor literário. Na verdade, há uma preocupação quanto à constituição do leitor, visto que sua posição de não-leitor é incompreendida, ao passo que, como enfatiza Piglia: “Um leitor também é aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente. Na clínica da arte de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor”, embora esse seja também um dos tipos de leitor (PIGLIA, 2006, p. 21), assim como o “leitor viciado”, o que não possui limites perante a leitura; “o leitor insone o que está sempre desperto”. Piglia os denomina de puros, pois fazem parte de um estilo de vida.

Retomar essas concepções é manter um questionamento do mesmo autor: “O que é um leitor?” Como se fosse possível responder a essa pergunta com uma assertiva precisa, como se fosse possível enquadrar em conceitos rígidos. A tentativa de definição amplia o termo, embora Piglia considere como uma conjuntura existencial da literatura, ou seja, um leitor “é um texto: inquietante, singular e sempre diverso.” (PIGLIA, 2006, p. 25) Um misto de unicidade e também de pluralidade

composto do alvoroço de ser de cada um. Ou como um “detetive privado” (2006, p. 74), “o ato de ler palavras impressas e decifrar signos escritos num papel.” Essa concepção mais precisa vai além do decodificar e nesta pesquisa o priorizado será a primeira apreciação de Piglia. O leitor considerado como decifrador de signo estreita os caminhos das possibilidades subjetivas, ampliando a posição de detetive a um olhar mais detido, compactuado com a paixão de investigar.

Ao refletir sobre a Literatura em sua abordagem geral, há um produtor de sentido que constrói sua produção literária destinada a um leitor. Tudo é motivado para vislumbrá-lo. Esse espectador, antes de adentrar o título introdutório da obra, já trazia seu horizonte de expectativa que será configurado e transformado a cada palavra, adjetivo, inserção no contexto literário - pensando o literário apresentado por Lajolo (1982, p.10).

O leitor desconhecedor do código linguístico - Leitor da tenra idade - mesmo diante das imagens semióticas, começa a construir suas memórias seguidas das contações de histórias apresentadas pelos familiares, dando-lhe a capacidade de ser construtor de suas interpretações sem demarcar espaços de definições. Ele desconhece os conceitos, as classificações, as fronteiras que desejam aprisionar a leitura. Ao ingressar no espaço docente, a literatura é apresentada para o Leitor alfabetizado, valorizando o imaginário. Em alguns casos a estrutura é a base desse ensino. Assim, as fichas de leitura, as interpretações, o espaço reservado no LD para direcionar o ensino de gramática, dizem os caminhos “certos” para o leitor perscrutar. Essa não é uma realidade de todas as escolas, mas representações de um ensino linear que não determina de fato o que ocorre. Há casos que divergem do especificado, como ocorre em várias escolas e espaço educacionais ao desenvolverem projetos diversos de leitura.

No Ensino Fundamental, onde está a literatura? Isso depende do docente/leitor. A literatura considerada como gênero discursivo ou textual geralmente no final de cada unidade, nos paradidáticos escolhidos pelos catálogos editoriais, pelos projetos das editoras dos LDs, em espaços múltiplos e imprecisos. Há espaços de leitura em que o leitor-aluno faz as suas escolhas e apresenta para a comunidade de leitores. Outro lugar da literatura são projetos pedagógicos que ocorrem através de propostas interdisciplinares. Essas suposições de enquadrar o espaço do literário dependem do contexto educacional (público ou privado), da didática de cada docente e da sua formação leitora, do nível de ensino

(Fundamental ou Médio). Há uma diferenciação da forma como o leitor é tratado, pois cada prática pedagógica traz identidades de leitura do professor, isso adjectiva a leitura a ser realizada, caracteriza cada educador e a sua forma de lidar com esse ensino.

No Ensino Médio um novo leitor entra em cena para compor uma literatura instituída como uma das categorias do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Uma disciplina em que o leitor é priorizado de forma diferenciada, um leitor que lê com finalidades variadas, que é instruído a conhecer não apenas a leitura de literatura, mas a possibilidade de interpretação do literário, assim como as concepções relacionadas à literatura e sua historiografia. Santos apresenta um contexto visualizado em algumas escolas brasileiras, embora esse não possa ser considerado como um padrão de ensino, visto que pensar a sala de aula é não ter um caminho direcionador, mas ter possibilidades pedagógicas múltiplas que só podem ser mencionadas a partir do momento em que se vivencia uma experiência. Dessa forma, a menção exposta abaixo é um convite à reflexão das práticas realizadas.

E é nesse momento que vem à tona uma extensa quantidade de conceitos e nomenclaturas. Além de um conceito de literatura apresentado em cada manual didático, há outros conceitos, os quais são apresentados em todo o ensino médio brasileiro. Pela ordem, Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-modernismo, Modernismo, Pós-modernismo. E há ainda as ramificações dentro de alguns movimentos, como o Romantismo (que possui três gerações) e o Modernismo (formado por três fases e relacionado também ao pré-modernismo e ao pós-modernismo), por exemplo. Aqui se configura a formação cidadã do leitor pelo livro didático. A partir daí, o referido leitor já escolarizado é “convencido” a enquadrar qualquer texto literário em uma das classificações citadas acima. Ou seja, aquilo que começa como provocação, fruição a partir da contação de histórias na infância, tende a se “domesticar” com as classificações propostas pela periodização da literatura brasileira. Salvem-se aqueles que possuem uma história de leitura que vai além dos muros escolares, ou seja, os que leem à revelia dos manuais escolares. (SANTOS, 2017, p. 33)

Contradizendo Santos, o leitor não é “convencido”, mas sim convidado a interpretar o texto literário, tanto por questionamentos do LD quanto pela orientação docente. Sendo essa a organização de um projeto editorial que objetiva apresentar sugestões de leitura e atividades. A discursividade linguística dos manuais escolares esboça um caminho didático para o professor, que passou por uma formação docente (graduação, mestrado e doutorado) e para os alunos; ambos os consideram

como um agente “guia orientacional” propositivo do percurso da disciplina, mas também como um complemento das proposições metodológicas de leitura de literatura.

Alargando a visão do leitor apresentado pelo autor, Coracini (2005) propõe, diante da concepção de Modernidade e Pós-modernidade, diferentes apreciações de leitura que nesse contexto de pesquisa serão reeditadas direcionadas ao leitor literário. Dois campos controversos e/ou contínuos são expostos, tendo a modernidade aspectos dimensionados à racionalidade, à ciência, ao progresso, busca de verdade, enquanto a pós-modernidade como oposição ou continuidade ao Modernismo (CORACINI, 2005, p.16). Essa duplicidade traz uma categorização didática desnecessária, visto que ambos interagem e não se fixam diante do híbrido e complexo contexto social. A autora fragmenta a sua exposição com o intuito de expor uma sociedade divergente e complexa, abordando em uma dupla perspectiva concepções clássicas de leitura e concepções modernas. Diante das posições de Coracini, o foco será conduzido para o leitor e sua relação com a leitura. A separação entre modernidade e pós-modernidade não é condizente nesse propósito, visto que no espaço educacional há condições diferenciadas de práticas leitoras e leitores múltiplos. Essas visões não são prescrições do que acontece em um espaço específico, nem na escola pesquisada, mas possibilidades que nos levam a refletir constantemente a prática docente. Cada sala de aula traz consigo suas peculiaridades.

Primeiramente um *leitor decodificador: descoberta do sentido*, um observador à procura da significação textual, paralelo ao leitor detetive de Piglia, que busca tirar as vendas do impresso para encontrar o sentido. A leitura para esse leitor segue a perspectiva do estruturalismo (CORACINI, 2005, p. 20) e se limita a fragmentar o texto em partes. Esse leitor defronta com atividades referentes ao desmembrar em segmentos os gêneros narrativos, fracionados nas fichas de leitura que serão utilizadas para avaliar a condição da leitura. A descoberta do sentido, no viés do estruturalismo, limita a significação e o conhecimento textual em partes (título, enredo, personagem, conflito) e o texto não é valorizado na sua conjuntura. Na escola, nessa vertente referida pela autora, do leitor decodificador é sobreposto à única leitura correta do professor e do livro didático.

Outra condição é o *leitor em interação: composição do sentido*, promotora da relação entre os sujeitos envolvidos, isto é, o leitor dialoga com o autor, não o

negando, mas o considerando como ativo. Os indícios, indicações da autoria contribuíram para a construção significativa feita pelo leitor, embora essa visão de autor tenha sido desconstruída por Barthes em 1968, quando afirma que a soberania do autor, ao ser negado, permite muito além de um único significado. Nesse caso, a interação se processa entre texto e leitor, assim como expressa por Barthes (2004, p. 64):

Um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação, mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor; o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal. (...) o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor.

Para Barthes (2004, p.28), a monopolização do autor desconsidera o leitor, demonstrando total prioridade sobre este. A obra mantém, assim, uma unidade unilateral e coesa e “procura se estabelecer o que o autor quis dizer, e de modo algum o que o leitor entende.” No contexto de ensino há essa priorização do leitor e o autor é visto como mais uma voz que se enuncia para composição das histórias de um mosaico social. Tanto autor e leitor promovem uma intersecção para que haja construção de discursos.

Um leitor diverso dos anteriores é o *leitor discursivo*. Para Coracini, a subjetividade do leitor é inserida em um contexto social, histórico e ideologicamente constituída. O leitor, na sua individualidade, traz marcas da sua construção social e a interpretação desmitifica o texto, sendo capaz de “amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade que produz incessantemente a si mesma.” (CORACINI, p. 25) Cada leitor produz cortes no seu processo de leitura e esses, ao serem suturados, produzem novas leituras, sentidos múltiplos e plurais.

O *leitor tecnológico* defronta com uma nova biblioteca. Não há livros enfileirados, capas em espessuras diferenciadas, poeiras que amarelam as páginas. Há espaços para pesquisas, downloads a serem feitos ou leituras *online*. O leitor depara com uma variabilidade de livros antes de difícil acesso, dispositivos (tabletes, smartphones, computadores), variáveis formatos de arquivos digitais (ePUB, mobi, AZW, PDF) sendo esses uma versão eletrônica do livro físico. Nos livros eletrônicos,

o leitor possui muitos recursos, desde o destaque de palavras ou parágrafos, vocabulário, tradução, compartilhamento, espaço de busca. Horellou-Lafarge e Segré demonstram com veemência a função desse novo suporte:

O livro eletrônico guardará na memória não somente a obra original, mas também as anotações do leitor. Este ainda terá a possibilidade de usufruir da capacidade de armazenagem do computador, aproveitando-se ao mesmo tempo da facilidade de manuseio do livro. (HORELLOU-LAFARGE E SEGRÉ, p.32, 2010)

O passar das páginas, o silêncio do toque da tela e o movimentar do mouse trazem apreciações novas e uma atuação de leitor com adjetivações múltiplas. Há nesse contexto um processo interativo entre o leitor, o dispositivo utilizado e o texto, ao passo que, ao recorrer à sala de aula, o professor e o aluno manterão essa comunicação. Essa relação do sujeito com o texto, no ato de leitura, é exposta por Coracini (p.37):

O desaparecimento do objeto manipulável, a perda da materialidade do livro, a privação da percepção de nossa posição de leitor com relação ao documento, os gestos - físicos - que substituem outros gestos, menos visíveis, menos palpáveis, menos concretos do leitor convencional - como ocorre com os meios eletrônicos, virtuais - modifica, certamente, a relação do sujeito com o texto e tira dela a possibilidade de abrir um livro e ler em qualquer lugar, a qualquer momento.

Essas concepções categorizam o leitor em uma conjuntura não generalizada, pois o que se encontra no âmbito educacional traz amplas marcas impossíveis de serem consolidadas. Na perspectiva da modernidade, o leitor fixaria seus pés no chão, homogêneo, singular, tendo a interpretação como um processo cognitivo. Já na (pós) -modernidade, o leitor encontra-se como plural, sem regras para construção de sentidos, um sujeito problematizador, inovador, que encara um texto de forma a transfigurá-lo na (re)construção de outros textos, mantendo uma constante rede de significados.

Michele Petit (2008), antropóloga francesa, traz sua experiência com o contato direto com a juventude leitora ao entrevistar jovens da zona rural e de bairros periféricos de algumas cidades da França. Na sua pesquisa, sua concepção de leitura assemelha-se com a citada por Coracini e com a realidade das nossas escolas brasileiras, embora os ambientes se divirjam ao ampliar os espaços de leitura, desde biblioteca e outras realidades vividas pelos entrevistados. Controle e

liberdade permeiam nessa ponte de leitura em que os leitores se concentram. “A leitura tem muitas faces e é marcada ao mesmo tempo pelo poder absoluto que se atribui à palavra escrita, de um lado, e pela irreduzível liberdade do leitor”. (PETIT, 2008, p. 22)

A liberdade no contexto de ensino é evidenciada, inserida nos discursos, nos projetos pedagógicos. Ao leitor há espaço para a sua responsividade, para interação entre o grupo de convívio diário, para interpor sua voz, colocando suas apreciações, contradizendo, construindo suas histórias como leitores. Uma leitura para um leitor nesse contexto em que ele definiu “o que ler” e “como ler” opõe-se a uma posição domesticada, posto que para o leitor esse ato de autonomia lhe é apresentado, sendo que:

(...) apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2008, p. 26)

A liberdade é imanente à leitura, a itinerância do leitor é desconhecida e incerta no ponto em que o professor/leitor necessita dialogar nessa conjuntura de re/construção. Assim os leitores, nesse viés, são para Michel de Certeau (2014, p. 269-270) “viajantes, circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram”.

Eles apoderam-se das palavras, produzem significados, reinventam, através do seu processo histórico, interpretações condizentes com as configurações culturais do seu tempo. A passividade não é um atributo do leitor, mas sim a sua produtividade indireta de leituras. O leitor se modifica e transforma o texto, introduzindo novos sentidos, reescrevendo, alterando, reempregando, a fim de elaborar uma nova leitura a cada situação.

4.2 ENTRE QUATRO PAREDES: O LEITOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LITERATURA

Eles chegam perguntam, questionam, eles querem que eu esclareça pra eles. Eles falam: professora não vou perguntar pra todo mundo. Essa mediação eu tento, não é passar um trabalho e está acabado, eu procuro trabalhando, não sei se é da maneira certa, mas é o que eu acredito ser certo. (PROF1)

Encontrar um tipo delimitado de leitor não faz jus à discussão e concepção especificada. Cada contexto, modalidade de ensino, faixa etária e personalidade trazem identidades diversas de leitores. São maneiras de ler que se configuram de acordo com a condição de leitura em cada momento específico. A especificidade do leitor é tanto unificada - suas particularidades nas suas relações comportamentais - quanto diversificada, de acordo com as práticas de leituras vivenciadas, gêneros diversos, situações múltiplas de contato com variedade de suporte. Categorizá-los deturpa a construção identitária de si mesmos. Para tanto, o foco central será na sociologia da leitura, buscando retratar as minudências do leitor, sua atuação social e seu desempenho individual, em suas ações extratextuais. Informa-nos Aguiar (2008, p.13):

A sociologia da leitura é o segmento da sociologia da literatura que tem como objetivo estudar o público como elemento atuante do processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso da produção das mesmas. Nesse sentido, pesquisam-se as preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc.

Aqui o foco deixa de ser o autor e o texto para pensar o literário em uma terceira categoria - o leitor - “para ater ao largo contexto de sua circulação e consumo” (AGUIAR, 2008, p. 14), ao processo de envolvimento do leitor com o texto, mesmo sendo a sua negativa resposta ou a sua aceitação insana para desbravá-lo. O consumo do que foi lido, como cada público recebe a obra indicada pelo âmbito educacional, as motivações que proporcionaram a frustração ou o êxito da leitura, a formação desse leitor na visão da sociologia são contextualizações de uma sociedade e do literário nesse cenário assim como as suas possibilidades de diálogo com todos os pares envolvidos. A sociologia da leitura prioriza diversos aspectos em uma ampla visão social, desde a distribuição, a circulação e o consumo dos livros. Entre essa tríade o foco se destina ao consumo, a relação do leitor/aluno com as indicações feitas no espaço pedagógico, a contribuição dos mediadores na construção leitora de cada um. Esse consumo se diferenciará a depender de aspectos diversos de cada leitor, das histórias individuais e das práticas de leitura correspondentes com a interação entre os sujeitos leitores. Na escola, há uma

suposta preocupação com a formação leitora que se direciona para a transmissão do literário, como salienta Aguiar:

A escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler. A educação formal tem por objetivo repassar dados sobre as histórias dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte em leitor. (AGUIAR, 2008, p. 16)

Aguiar (p.24) complementa suas colocações enumerando alguns comportamentos significativos, tomando como referência a teoria da recepção, como: escolha textual, locais onde os livros são encontrados pelos leitores, espaços de mediação, identificação dos dados da obra, orientações de leitura, diálogo com novos textos, dentre outros. Pensando na atuação do leitor direcionado a um contexto educacional, não haverá adjetivações que classifiquem os bons ou maus leitores, mas sim a sua atuação, que não seguirá uma linearidade, sendo que não há como prever ou determiná-la. A conduta do leitor trará marcas de uma postura que conduzirá o professor a rever sua prática, as escolhas das obras, as atividades executadas. Não há um modelo de leitor competente como menciona Umberto Eco (1986), há leitores, sendo impossível detalhar os seus passos. Por mais que políticas públicas de leitura objetivem a formação leitora, essa precisa ser priorizada não apenas no momento do planejamento pedagógico. O leitor muitas vezes não é observado diante da sua manifestação de leitura. Quando há uma iniciação recorrente a isso, a prioridade é dada à atividade de leitura e não aos agentes leitores. A ideia de agente necessita ser exposta para contemplar todos os sujeitos, em uma visão de expectativa. Agir socialmente sem desvencilhar-se das ideológicas dos programas de ensino, das atividades planejadas para os educandos é inviável. O ponto em questão é a negociação entre os envolvidos, priorizando todos os polos e compondo um diálogo profícuo.

Jover-Faleiros (2013, p. 124-125), em uma análise de duas leitoras ficcionais e sua apreciação diante do texto apresentadas por Calvino em *Se um viajante numa noite de inverno*, apresenta o termo “gestos de leitura” e o desempenho “de papéis definidos *na* e *pela* relação estabelecida com a obra lida, em cada contexto de leitura. (...) Os ‘gestos de leitura’ designam uma dimensão mais física do ato de ler, elemento que se relaciona ao contexto da leitura, diz respeito à maneira como o

leitor se relaciona com o suporte material da leitura e à intencionalidade que essa maneira reflete”. A abordagem de Jover-Faleiros é direcionada ao contexto em relação à leitura, à relação do leitor com o suporte - seja ele físico ou digital - e com as circunstâncias, como exemplifica, um livro lido nas férias ou lido para realizar uma prova de vestibular. Essa definição do modo como se lê é transfigurada para o espaço docente destinado a uma “Performance de leitura” em uma perspectiva atuante-pedagógica do ato de ler, a manifestação do leitor diante da prática pedagógica de leitura, o contexto de ensino em que ele convive e o letramento correspondente à sua ação, como os autores seguintes abordam como uma “prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” (CHARTIER, 1998, p. 6). São diversidades de ações que divergem a cada situação de uso, a cada manifestação do leitor. Dentre essas, eles se apresentam a depender da prática docente, a depender da sua atuação, ora agindo de acordo com a prática didática proposta, ora contrapondo-se a ela, negando a leitura ou simulando ações que demonstrem uma performance leitora, ora interferindo e contribuindo na realização da atividade. Isso se evidencia desde momentos anteriores na contextualização histórica apresentada por Chartier:

Todos aqueles que podem ler os textos não os lêem da mesma forma. (...) Contrastes, igualmente, entre normas e convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses muito diversificados que os diferentes grupos de leitores investem na prática de leitura. Dessas determinações que comandam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos de formas diferentes por leitores que não partilham as mesmas técnicas intelectuais, que não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto (CHARTIER, 1998, p. 6-7).

Por muito tempo, na sala de aula, o foco se deu na mediação docente e nas suas práticas de transmissão de conteúdo. Pensar a aula menosprezou o principal condutor desse processo, ou melhor, um dos, visto que, na perspectiva interacionista, todos os envolvidos requerem a sua posição e se colocam como responsáveis na composição dialógica do ensino-aprendizagem. A produção de significado, no campo da educação literária, no contexto da sala de aula, se dá com sujeitos que vão tecendo, re/construindo, conectando e compartilhando em espaços cotidianos as “questões do dia a dia”. (CHIZOTTI, 2006, p. 87-88). São os acontecimentos diários que brotam de espaços cotidianos de uma sala de aula e

como cada agente se comporta diante das construções recorrentes; são as práticas de leitura ocorridas no ambiente educacional carregadas de sentidos socioculturais que se expressam no cotidiano com suas contradições e com suas óticas diferenciadas. A atuação dos leitores demonstra o comportamento de acordo com sua posição social, as suas “modalidades de ação”, a sua “formalidade de ação”. Essa atuação refere-se a práticas triviais indicadoras de marcas correspondentes à configuração do leitor literário: diálogos, expressões faciais, gestos, ações características de uma posição do leitor, embora em muitas práticas essas ações não sejam sobressalentes para alguns docentes, sendo que o número de alunos das turmas inviabilizam o acompanhamento individual, visto que, como apresenta Wielewicky (2008, p. 27): “Reconhecer o aluno como agente de fato do processo educacional e em sua própria formação como leitor, assim, é mais difícil do que se pode imaginar.” Nesse sentido, a autora apresenta o conceito de agência que norteará essa compreensão do leitor: “uma ação reflexiva e transformadora, ou seja, pressupõe uma auto-reflexão sobre a experiência e a história pessoais e sociais, envolvendo pensamento crítico e ação.” (WIELEWICKI, 2008, p. 27)

O aluno-leitor-agente reflete na visão de educando e leitor, lê-analisa a obra a ser lida, avalia as atividades propostas. Haverá grupos diversos de agentes a se posicionar, replicando as regulamentações indicadas, outros que contrariados mudarão o seu comportamento e, através de um consenso, se manterão nas margens das solicitações. As marcas enunciativas demonstram sentidos variados das leituras desde a fala, o silêncio, a escrita e os sinais discursivos. Mesmo tendo o professor que fazer a leitura do leitor, este reconhece o que lhe é esperado e:

muitas vezes procura mostrar ao professor aquilo que imagina que alcançará aprovação, mesmo que seja diferente do significado que ele produziu. (...) Para não ser discriminado pelos seus pares, o aluno evita demonstrar sua produção de significado ou até mesmo resiste à participação no processo. Por outro lado, precisa oferecer as respostas “certas” para obter aprovação. Seria ingenuidade o professor acreditar que tudo aquilo que o aluno diz ou escreve é, realmente, o que ele pensa.” (WIELEWICKI, 2008, p. 35)

Mesmo que os leitores atuem diante das práticas de leituras propostas pelo ensino de literatura é necessária a significância no seu âmbito social. Todas as práticas de leitura planejadas no cotidiano da sala de aula são destinadas ao leitor. A atuação do leitor pode ser conduzida por ele na sua aceitação ou negação, diante

das prescrições docentes seguidas de imperativos característicos do fazer literário: leia, selecione, indique; ou de expressões investigativas estruturais: Quais personagens? Qual o enredo? Como acontece o conflito? Quem são os protagonistas?, dentre outras. Administrar as maneiras de ler dos leitores é uma visão utópica, acreditar que é possível supervisionar a leitura, as interpretações de cada obra, direcionada para uma questão relevante: “O que o autor quis dizer?” Essa idealização das práticas de leitura desconsidera o leitor atuante e as possibilidades de ele reverter tudo o que foi proposto, inserindo as suas manifestações como leitores ou não leitores. Ainda que o professor norteie, direcione, esse é o seu papel para promover uma construção leitora dialógica.

As práticas de leitura são recebidas pelos leitores que decidirão como reagir diante delas. Alguns seguirão à risca as proposições docentes, muitos conduzirão a sua atuação, outros, insatisfeitos com o livro escolhido, com a atividade solicitada, com o enredar do sistema de ensino ou questões de ordem identitária, transgredirão as normas e não participarão da atividade. Cada cotidiano escolar trará atores divergentes na sua maneira de ler. Assim, ao processar as práticas de leitura, muitos modos de ler são ignorados, sendo valorizados os resultados das resoluções das atividades. O processo cotidiano, até chegar a essa fase prescrita pela prática docente é o fator de menor relevância.

O olhar para a atuação do leitor durante a realização das práticas de leitura acontecidas no espaço da sala de aula do Ensino Médio traz uma gama de respostas e possibilidades de atuação no contexto de ensino. Esse fazer dos educandos são as práticas cotidianas priorizadas nesta pesquisa. O lugar institucional, a posição pedagógica do docente, a prática de leitura desenvolvida, a obra literária, a identidade do leitor contribuirão para determinar a atuação de cada um. É na não aceitação do que foi mencionado acima, na negligência às atividades estabelecidas que os alunos se posicionam, elaborando modos diferenciados de lidar com as maneiras de ler. Essas atividades são norteadas por normas que objetivam a formação do leitor literário. Entretanto, diante da relação entre os envolvidos nesse conjunto dialógico (professor, aluno, prática pedagógica, texto) os alunos criam diversas formas de fazer que figuram, desconsideram ou reproduzem sua atuação para compor o retrato comportamental dos educandos solicitados pela prática desenvolvida.

Dessa forma, as práticas de leitura têm o objetivo de produzir conhecimento, mapear um mosaico de leitores que compõem a sala de aula e propõe (mesmo tomando como referência atividades lúdicas) determinada leitura, seguida com suas caracterizações, suas bases estruturais ou uma historiografia literária da obra lida. São práticas que se constituem em um lugar próprio, desde a instituição de ensino às bases epistemológicas de que estão impregnadas a uma posição enunciativa do docente e da coordenação pedagógica que as propõem. Os sujeitos leitores se mobilizam nesse campo das PPLL, em um espaço desconhecido, estranho e inoperante para muitos que não condizem com a solicitação exigida. “A prática de leitura tem também sua vida própria. As leituras se sucedem, mas nem sempre se assemelham; elas se influenciam, modificam, agem sobre o leitor, levado a desviar seu trajeto à mercê de seus encontros e de seus desejos.” (HORELLOU-LAFARGE, 2010, p. 124)

Quando não há uma concordância com a atividade a ser realizada e há uma intimidação, o leitor escolhe posicionar-se. Em alguns casos, ao adentrar no contexto cotidiano educacional de leitura, a peculiaridade como ele reage produz diversas possibilidades de resposta à atividade. Os sujeitos articulam habilidades que dissimulam as suas maneiras de ler, arquitetando outros modos de ação capazes de ficar invisíveis ou sobrepostos aos mecanismos utilizados no desenvolvimento das atividades. As práticas de leitura orientam o leitor e direcionam o sujeito nas configurações propostas pelos docentes.

Para se enquadrar como leitor, a visão do aluno é manter-se inserido nesse espaço ou conseguir inserir-se nas solicitações propostas pelo ensino. Mesmo que ele não seja considerado como aquele que perfila as padronizações do leitor literário, mas usa de artimanhas para conectar com esse contexto de leitura. Desvendar esse outro lado do leitor e não apenas a sua formação trará considerações consideráveis para repensar as práticas docentes e as contribuições da leitura no cotidiano educacional. Essa imagem de leitor traz uma realidade inexistente classificada pelo educador através do processo avaliativo.

O aluno é o agente da sua leitura literária considerada como contingente. A produção das ações não é mensurada, as ações são cíclicas e são construídas, correspondendo ao agente da docência. Educadores diferentes produzirão respostas divergentes para suas ações de leitura, assim como alunos-leitores-agentes de contextos outros modificarão esse quadro de comportamento. A atuação

do leitor demanda visibilidade no campo educacional, para que com isso as práticas de leitura sejam reestruturadas, revistas e conectadas com esse sujeito.

5 UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

Eu poderia tentar padronizar um pouquinho, tentar chegar a um percentual, mas essa é a dificuldade, talvez a dificuldade em se aproximar mais, em conhecer mais esse outro lado do aluno, o que é mesmo que ele pensa? Quais são mesmo os interesses que ele tem em relação à literatura e também com relação ao material, porque ele só tem esse universo diferenciado que eu tenho na biblioteca, é a literatura historiográfica mesmo. Uma literatura em pouca quantidade ainda e aí, se eu fugir disso, eu não tenho nada como recurso, buscar outros métodos. (PROF2)

Esta pesquisa foi realizada através da inserção da pesquisadora no ambiente de ensino e o enfrentamento de toda a complexidade desse espaço. O olhar se delineou, partindo da caracterização da pesquisa com natureza qualitativa de abordagem etnográfica, utilizada de forma intensa pela antropologia descritiva.

Etimologicamente a palavra etnografia deriva do grego *ethnos*: estrangeiro, bárbaro, e *graphen*: descrever, caracterizando o ato descritivo de um grupo social (CHIZZOTTI, 2006, p. 65). A descrição de um grupo cultural se centra na observação das idiossincrasias de cada sujeito, em busca do conhecimento de aspectos culturais a serem analisados, comparados e narrados. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 180), “o trabalho etnográfico está ligado a um modo de perceber o mundo do outro ou de ‘treinar’ o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, como uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo”. É o momento de experienciar o objeto a ser investigado. Ou seja, como pesquisador, inserir-se na cultura do outro, com o intuito de observar, vivenciando uma perspectiva de descrição, análise, interpretação e compreensão dos fatos ocorridos. Isso não oportuniza uma fotografia fiel do contexto social, mas apresenta traços cruciais que constroem uma nova realidade a ser visivelmente demonstrada para aqueles que não estão inseridos nesse processo, como enfocam os autores citados: “a pesquisa, mais do que descrever o mundo do outro, precisa explicá-lo para compreender os significados contidos em cada gesto e ação realizados por um sujeito particular ou por ações coletivas”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 181-182).

O olhar para a sala de aula - local da pesquisa - foi detido a **descrever**, ater-se aos detalhes e caracterizações dos leitores (alunos e professores), um olhar científico; **analisar** práticas e crenças culturais com o objetivo de **narrar**. Essas

ações tentaram demarcar o processo etnográfico da pesquisa, que é ilustrado por Dorney (2007, p. 130). Um olhar minucioso para a comunidade de análise, para os seus movimentos diários e para a atuação de cada sujeito.

O motivo que levou à escolha da etnografia, centrou-se em algumas características cruciais que corresponderam ao campo e à forma como a pesquisa pretendia inserir-se nesse espaço. Com algumas diferenças de outras pesquisas qualitativas, Siqueira (2014, p. 34) e Dornyei (2007, p.131) apresentam essas caracterizações que interconectam entre si, não determinando uma linearidade. O tempo é algo a ser valorizado, visto que foi preciso um contato mais longo para que houvesse uma imersão no campo de pesquisa. Nesse sentido, o **tempo** na escola-campo foi todo o período letivo de 2018, observando as minudências desse espaço, desde a proposta inicial no planejamento até a prática de leitura conclusiva. Esse longo contato possibilitou um engajamento nesse cotidiano educacional para observar os fatos, coletar os dados e verificar possíveis modificações nos comportamentos dos sujeitos da pesquisa. Siqueira (2014) intitula-o como um trabalho longitudinal, que precisa de contatos frequentes com o contexto. O outro ponto é o **participante** e o modo como ele interpreta os costumes, os comportamentos em seu entorno, buscando meios de olhar para os eventos a partir do observado. A atuação do educando e como ele interpretava as práticas de leitura, como ela foi desenvolvida pelo docente; os comportamentos dos outros alunos que conviviam no mesmo espaço. Essa postura dos participantes foi percebida na **interação**; mesmo os acontecimentos implícitos verificados através das entrevistas e questionários, ou seja, as práticas de letramento conduziram uma visão para a busca da compreensão das atuações dos alunos/leitores.

O uso de alguns verbos, como descrever, analisar e narrar, apresentou o contexto dessa configuração. A descrição buscou um olhar minucioso para as práticas cotidianas de leitura literária, descrevendo os detalhes, as nuances, as marcas que fizeram visualizar as situações muitas vezes não valorizadas e que foram cruciais para compreender o comportamento desse aluno ou da atividade desenvolvida. A análise realizou-se por meio das práticas de leitura pedagógicas em uma perspectiva do letramento, considerando os eventos de letramento e buscando conectá-los com as práticas de letramento. (BARTON, 1998) A narração apontou os pormenores da cultura do cotidiano. Esses três verbos preliminares delinearam o

processo etnográfico da pesquisa, que pode ser ilustrado com a assertiva de Dornyei (p.130, 2007):

O objetivo principal da maioria das pesquisas etnográficas é oferecer uma 'descrição detalhada' da cultura alvo, ou seja, uma narrativa que descreve ricamente e em grandes detalhes a vida diária da comunidade bem como os significados culturais e crenças que os participantes inserem em suas atividades, eventos e comportamentos.

A prioridade na descrição possibilitou retratar detalhes do contexto observado, possibilitando verificar o comportamento diante das situações vivenciadas. Nesse sentido, Watson-Gegeo (1988, p. 576) evidencia a sua concepção de etnografia como um “estudo do comportamento das pessoas em situações naturais e recorrentes, tendo como foco a interpretação cultural do comportamento humano”.

Na sala de aula da pesquisa realizada, em uma base etnográfica-interpretativa, o foco centrou-se na idiosincrasia de cada sujeito/agente/leitor do cotidiano, as suas identidades visualizadas no contexto observado e as análises realizadas. Isso demonstrou a própria complexidade da etnografia, ao demarcar a multi-interpretação do observado, sendo esse espaço impossível de apresentar neutralidade, permitindo multiplicidades de vozes. De forma implícita há na pesquisa uma intersecção de cultura (pesquisador-observador), resultando de uma construção cultural pelo pesquisado. O investigador etnográfico, através de sua visão, representa o ambiente e demarca uma experiência de pesquisa, inserindo-a no campo de duplicidade. Nesse ângulo, a pesquisa não se posiciona em uma única perspectiva, mas sim é delineada tanto na construção do observado, nas descrições das análises e narrativas quanto nas representações culturais determinadas que se re (construirão) tanto pelo pesquisador como pelo observado.

A etnografia, em uma visão descritiva, baseia-se em dois princípios mencionados por Chizzotti (2006, p. 73); Cohen, Manion, Morrison (2007); Siqueira (2014); Watson-Gegeo (1988); Nunan-Bailey (2009, p. 197). Pike (1964). Os autores deixam sobressalente que esses princípios precisam conceber-se em uma visão dialética e não dialógica.

Sendo o princípio **êmico** como referente à “perspectiva e interpretação dos **participantes**, isto é, à visão local do nativo” (SIQUEIRA, 2014, p.36), (CHIZZOTTI, 2006, p. 73), Cohen, Manion e Morrison (2007) destacam essa abordagem êmica

como o acesso à interpretação subjetiva dos lugares na situação pelos participantes. Cançado (1994, p. 56) delimita esse princípio para o espaço educacional e menciona: “demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob ponto de vista funcional do dia a dia”, sendo um olhar para o cotidiano com todos os seus acontecimentos sem intervir como pesquisador. Observar a sala de aula com suas particularidades, suas dificuldades, seus acontecimentos indiferentes ao que foi planejado, a aula viva e intensa de atuações dos sujeitos, no caso em questão dos alunos e de suas atividades leitoras, dos docentes e suas práticas de leitura. De forma direta, desvincular-se do ambiente para que com isso a pesquisa se efetive e não haja manifestação do pesquisador.

Quanto ao princípio *ético*, de acordo com Siqueira (2014, p.36), está relacionado com o pesquisador, ou, como ele intitula, “observador externo”; e complementa com os dizeres de Nunan; Bailey (2009, p. 197): “a estrutura ontológica e interpretativa externa do observador entra em jogo”. Chizzotti (2006, p.73) considera esse princípio como “categorias científicas do pesquisador”. Já Cohen, Manion e Morrison tratam da abordagem ética em que a intenção é identificar e compreender a interpretação e as construções das situações. Nessa configuração, evidencia a impossibilidade de o pesquisador ser neutro ao observador.

Esses princípios, apesar de distintos, precisam estar interligados, para que haja possibilidade de construir a colcha de retalhos da etnografia. É a partir do ponto de vista, da interpretação, do que o nativo/pesquisado observa e atua no seu contexto cultural que será possível intensificar a visão do pesquisador. Os procedimentos de coleta de dados que foram utilizados (entrevista, questionários, observação das aulas, notas de campo,) oportunizaram ao observador condições de captar esses detalhes da experiência de pesquisa, adicionando como o observado é visto pelo outro (pesquisador) na sua perspectiva interpretativa. Através das notas de campo e dos demais instrumentos de pesquisa foi possível interpretar e construir a narrativa etnográfica com descrições e o ponto de vista sobre a visão holística da situação da pesquisa.

Os princípios expostos pelos autores citados podem ser complementados com um terceiro princípio, considerado por Cançado (1994, p.56) como *holístico* que “examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a

análise da interação”. Por mais que Pike (1964) evidencie o caráter dialógico desses princípios, é mister, em uma abordagem etnográfica pensar o contexto em um aspecto global, buscando identificar os que são interligados (sociais, físicos, pessoais). Isso demonstra a relação entre os nativos e o seu contexto de interação com os membros da comunidade. Hornberger citado por Dornyei (2007, p. 133) destaca a capacidade de a etnografia focar-se no todo, preocupando-se em não deixar nada sem explicação e revelar a inter-relação entre os membros nativos. O autor argumenta que é necessário comparar e contrastar entre o que as pessoas dizem e o que as pessoas fazem no contexto. Destarte, não são suficientes apenas as perguntas a serem feitas, o pesquisador terá uma contribuição indispensável ao observar a ação, “abarcando uma compreensão global que inclua aspectos históricos, culturais, econômicos, religiosos, etc.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 73)

Baker (1994, p. 241) esboça o que pode ser observado na pesquisa etnográfica: **o ambiente, as pessoas e suas relações, os comportamentos e suas ações.**

O **ambiente** de análise constituiu-se de um colégio de Ensino Médio localizado no alto sertão do Sudoeste baiano, na cidade de Guanambi-BA, que dista 800 km de Salvador. O colégio está localizado em um bairro de classe alta, mas os alunos são de várias localidades da região, desde a zona rural do município, até outros municípios circunvizinhos. As análises recaíram sobre as turmas do 1º “D”¹⁴, 2º “A” e 3º “B” anos da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) em que o corpus da pesquisa estava inserido. A escolha das turmas foi aleatória, referente ao horário conveniente com a possibilidade de observação das três turmas. As aulas eram distribuídas tanto no turno matutino quanto no vespertino.

Os **sujeitos** da pesquisa foram os alunos dessas respectivas turmas, os docentes que desenvolveram as práticas de leitura e a interação em que todos se relacionaram no contexto educacional. O contexto com suas idiosincrasias e as relações com os grupos foram observados no momento de experiência da pesquisa.

Os **comportamentos, as ações e atividades** observados foram as práticas pedagógicas de leitura, a mediação docente, e as atividades desenvolvidas, juntamente com as atuações dos alunos/leitores no decorrer delas; as suas manifestações diante das estratégias utilizadas pelos docentes na execução das

¹⁴ Em decorrência de questões de horário houve a mudança de observação dessa turma, mas com a mesma atividade.

propostas de atividades, as suas táticas (CERTEAU, 2014) para representar/simular o seu ato de leitura.

O **comportamento verbal** também foi outro ponto observado, tanto na perspectiva escrita do docente (na lousa, no planejamento pedagógico, nas atividades prévias à leitura), assim como do aluno (no questionário), professor (na entrevista), durante a atuação nas aulas quanto nas atividades discursivas orais que concernem à área da Linguística Aplicada.

As instâncias psicológicas, históricas através da história de vida dos alunos/leitores, os saberes docentes, tanto quanto saberes da profissão, saberes curriculares, saberes da formação nortearam a coleta de dados.

Os **objetos físicos** complementaram as observações feitas e foram usados como um acessório da pesquisa. A forma como o livro estava dimensionado para o educando através de suportes diferenciados, desde o livro físico, quanto o digital inserido nos smartphones, nos tablets, nos computadores. O seu uso no cotidiano da sala de aula, mesmo aqueles que não fizeram parte da indicação docente. O livro didático e sua contribuição diária no ensino.

5.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Mas a cobrança da literatura não é do livro em si, do conteúdo em si, capítulos, autores, personagens essas coisas não, né? A gente tenta fazer uma leitura para ajudar a pensar sobre algumas questões da literatura. (PROF2)

A escolha metodológica da pesquisa se deu a partir da estruturação inicial do projeto de pesquisa do doutorado no momento de reflexão da abordagem e a natureza que mais caracteriza. Com base na pesquisa realizada na dissertação de mestrado, surgiu a necessidade de adentrar o espaço sociocultural da sala de aula e observar algumas questões fundamentais no campo investigativo. Tomando como referência o problema da pesquisa, a fim de compreender as práticas pedagógicas de leitura e a atuação dos alunos em relação a essas atividades é que foi necessário indagar: *De que forma as práticas pedagógicas de leitura literária são mediadas e como se configura a atuação dos alunos/leitores do Ensino Médio durante o desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura literária?*

Esse contexto de indagação foi direcionado a partir das seguintes proposições: a temática de pesquisa, justificativa, metodologia, o ambiente de observação, relevância da pesquisa. Diante disso, foi necessário definir o local a ser investigado, a escola envolvida, a quantidade de sujeitos participantes, o horário dos turnos pesquisado.

A escolha de um colégio do Ensino Médio foi necessária para centrar-se não na diversidade de ambientes, mas na diversidade dos sujeitos (professores e alunos). O colégio escolhido recebe alunos de diversas cidades circunvizinhas do município de Guanambi-BA e a partir disso foi possível traçar uma visão diversificada dos educandos. O acréscimo de outro espaço dificultaria as análises, mantendo um amplo número quantitativo de pesquisados. Foram observadas três turmas, respectivamente, o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Nessas turmas escolheu-se o mesmo número de alunos e três professores um para cada turma. A escolha das turmas não teve uma justificativa específica. Foram escolhidas aleatoriamente sem a contribuição do docente para que não houvesse interferência e preconceitos que direcionassem o objeto de estudo¹⁵. A escola será denominada por um nome fictício, “A revolução dos bichos¹⁶”, e cada docente com o número indicativo (Prof1, Prof2 e Prof3 indicativo da série), assim como os alunos enumerados apenas no processo de realização do questionário, sendo que, no decorrer das aulas, esse fato era inviável, pois a participação não era direcionada.

A opção pela pesquisa etnográfica iniciou-se muito antes da elaboração do projeto, em uma pesquisa de Iniciação Científica, estando como professora orientadora da UNEB - Caetitê/ BA (instituição em que leciono). Após as leituras bibliográficas realizadas, aumentou consideravelmente o interesse na abordagem qualitativa, por abarcar a proposta do trabalho. Com a inserção da pesquisadora em *lôcus*, foi possível verificar a participação efetiva dos sujeitos no seu contexto, a fim de apreender de forma clara o objetivo de estudo, de forma explicativa/interpretativa. Os dados coletados foram direcionados pelos objetivos e pela pergunta de pesquisa,

¹⁵ As professoras do 1º e 2º anos sugeriram que a pesquisadora escolhesse outra turma, devido à indisciplina dos alunos, mas isso não mudou a turma que já tinha sido escolhida.

¹⁶ Título de um dos livros lidos nesse período de pesquisa. A escolha se deu por ser o que mais se aproximava da temática, por se tratar de sujeitos que atuaram e se posicionaram, criticando, questionando, contradizendo e manifestando sua atuação.

porém todos os acontecimentos tidos como relevantes foram registrados para complementar a investigação.

5.2 A JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DA ESCOLA

(...) quando você literariza qualquer coisa, a tendência é que ela não surta muito efeito, (PROF3)

A escola foi selecionada desde a construção do projeto de pesquisa, pois o espaço permitiu uma interação significativa, visto que os docentes não demonstraram nenhuma objeção acerca da inserção da pesquisadora no contexto de investigação. No processo de realização da pesquisa, a pesquisadora tentou duas escolas estaduais localizadas em São Carlos-SP - local onde cursava o doutorado, mas não houve uma boa aceitação pela direção de uma das escolas, esclarecendo que os professores estavam sobrecarregados de estagiários e outros projetos pedagógicos. A outra escola permitiu contato com os professores, ainda que muitos informassem não trabalhar com a leitura integral no Ensino Médio, mas somente com fragmentos textuais, pois não havia tempo suficiente para isso. Apenas a professora do 3º ano, nessa escola, achou pertinente a pesquisa, embora informasse seguir detalhadamente o que rege o livro didático e essa não proposta não condizia à temática da pesquisa. Essa negativa e questões pessoais fizeram com que o pesquisador retornasse à escola inicial, situada no interior da Bahia, e deparasse com uma aceitação maior, justificando a escolha da escola. Como a pesquisa primou para o ensino de literatura, foi escolhido o Ensino Médio. Isso não impossibilitou uma pesquisa no Ensino Fundamental, mas a construção da pesquisa norteou, desde o seu processo inicial, essas questões.

5.2.1 Perfil da escola

A escola possui, no momento da pesquisa, um grupo gestor composto de uma diretora e dois vice-diretores. O grupo docente era composto de trinta e seis professores atuantes, três professores em licença-prêmio e um professor em REDA (Regime Especial de Direito Administrativo); o corpo discente, no ano de 2018, contava com um mil cento e trinta e cinco estudantes; contava também com um

coordenador pedagógico, quatro merendeiras, dois porteiros, uma bibliotecária, oito funcionários administrativos, nove funcionários de serviços gerais. O número de salas de aula em funcionamento era de vinte e oito, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma biblioteca, uma quadra esportiva, uma sala de grêmio estudantil, um auditório, uma mecanografia, uma copa, uma cozinha, uma portaria e dezesseis sanitários.

A modalidade de ensino nos turnos matutino e vespertino era o Ensino Médio Regular; no noturno a modalidade referente ao Ensino Profissionalizante. Os projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo e associados às disciplinas foram AVE (Artes Visuais Estudantis), FACE (Festival Anual da Canção Estudantil), TAL (Tempo de Arte Literária), DANCE, Ciência na escola, JERP (Jogos Estaduais da Rede Pública). Os espaços observados foram: as salas de aula e o auditório. As séries observadas foram o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, não priorizando uma ou outra, pois a leitura literária ocorreu nos três momentos mesmo de forma específica para cada época.

5.3 AMOSTRAGEM

Porque eu gosto muito de questionar também e aí quando parte da prática eu gosto dessa questão de chegar junto, de perguntar, de questionar, de dar oportunidade do aluno perguntar, é, principalmente. (PROF1)

A amostragem é necessária para fazer um recorte da totalidade do observado, não sendo necessária uma amplitude que dificultaria a coleta de dados. De acordo com o número excessivo de alunos das salas de aula, o uso da amostragem foi essencial para a justificativa de seleção dos educandos participantes. Gil (2012, p. 89) define a amostragem como um: “[...] subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.”

A proposição de Gil aponta que, diante da população imensa, é necessário selecionar uma porcentagem de pesquisados. O autor ainda reitera: “as pesquisas sociais abrangem um universo tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. (...) nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”.

(GIL, 2012, p. 89). A escolha foi a “amostragem aleatória simples” considerada como básica: “atribuir a cada elemento da população um número único para depois selecionar alguns desses elementos de forma casual” (GIL, 2012, p. 91).

As aulas selecionadas foram as de literatura de acordo com o planejamento específico de cada professor. Na proposta de planejamento de ensino, os professores distribuíram os conteúdos separados entre produção textual, gramática e literatura, de acordo com o especificado nos PCNs. A leitura literária de romance estava inserida na parte conclusiva do conteúdo literário: no 1º ano, no final de uma das três unidades escolares, no 2º e 3º quiçá no final das unidades, embora seja no término de um dos conteúdos literários. Contos e poemas foram distribuídos durante a unidade de ensino.

A opção pelo turno: inicialmente era o matutino, em virtude de a pesquisadora acreditar que estaria tendo uma visão geral da pesquisa com turmas do mesmo nível. No início da pesquisa, ela deparou com a problemática da escola, que não possuía professores em todas as séries. O 3º ano estava com ausência de professor, e apenas no vespertino havia um professor que ministrava as aulas. Dessa forma, a pesquisa fixou-se no matutino (1º e 2º ano) vespertino (3º ano). Na fala de uma das docentes, a diversidade cultural dos alunos ocorreu nos dois turnos, sendo alunos de escolas públicas e privadas, das regiões circunvizinhas e do município da pesquisa. No turno noturno houve o funcionamento da modalidade profissional de ensino: Técnico em dança, Técnico em Multimídia, Técnico em Processos Fotográficos, que não caracterizam o estudo em questão.

A amostragem dos professores ocorreu de acordo com uma conversa e convite para que eles participassem da pesquisa. No momento introdutório algumas professoras estavam afastadas de licença-maternidade ou motivos de doença, deixando apenas um pequeno grupo para ser selecionado.

Destarte, o quantitativo de alunos de cada turma foi selecionado dez por cento por meio de um sorteio. Tendo em mãos as listas nominais de frequência, os nomes de alunos foram enumerados e, diante do depósito em um recipiente fechado, realizou-se um sorteio, extraindo a porcentagem prevista para a totalidade de cada turma.

5.4 A INSERÇÃO NA COMUNIDADE PEDAGÓGICA DISCURSIVA LETRADA

Deve ser uma atividade em que o aluno se envolva e sinta prazer pra fazer isso, sinta curiosidade de fazer isso. É um desafio, não posso dizer que eu consigo fazer isso, às vezes eu consigo, (PROF2)

O contato inicial ocorreu com a gestora através do WhatsApp (aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamada de voz) em 2017, em virtude da necessidade da assinatura da Carta de autorização (em anexo) para fazer a adesão do projeto no Comitê de Ética de Pesquisa, e também para verificar a disponibilidade da escola. A dirigente manifestou interesse e indicou alguns possíveis professores que poderiam aceitar a pesquisa. Iniciando o ano letivo de 2018, no planejamento pedagógico ocorreu a inserção nessa comunidade, no dia 05 de fevereiro de 2018. Foram três dias de planejamento, voltados para a organização escolar e o planejamento dos projetos estruturantes mencionados. A pesquisadora participou de uma reunião conjunta, na sequência nas ACs (Atividades Complementares) que aconteciam às terças-feiras, turno matutino e vespertino. O planejamento foi base para dialogar com o corpo docente e verificar como seriam organizadas as aulas.

5.4.1 A coleta de dados

Após todos os passos citados, a próxima etapa foi a coleta de dados. Essa fase da pesquisa etnográfica é fundamental para compor um cenário metodológico. Há para Chizzotti(2006, p. 72) :

uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes e contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado.

Dentre as técnicas de coleta, deparamos com dois blocos a serem analisados, partindo de dois tipos de sujeitos (alunos e professores). Utilizamos as entrevistas, questionários, observação das aulas e notas de campo. O objetivo foi fornecer informações da mediação das práticas de leitura e da atuação do aluno/leitor. Isso será mais observável e descrito *a posteriori* através da triangulação metodológica dos dados. Para Brown e Rodgers (2002, p. 244), a triangulação: “Nas

ciências sociais, (...) refere-se à tentativa de entender alguns aspectos do comportamento humano ao estudá-lo a partir de mais de uma perspectiva, geralmente utilizando dados quantitativos ao fazer isso.”¹⁷

5.4.1.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental contribuiu para complementar os outros instrumentos de coleta, justamente para aperfeiçoar o triangular dos dados. Como a prática docente se iniciou antes mesmo de o professor inserir-se na sala de aula, o plano de curso da disciplina LPLB foi o documento orientador das proposições feitas para todo o período letivo, assim como o livro didático foi o instrumento complementar de algumas práticas, tanto para o educador quanto para o educando. Como evidencia Medeiros (2003, p. 47), a pesquisa documental “compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa”.

Dos planos de curso, buscamos verificar os objetivos, as bases metodológicas referentes ao conteúdo da literatura, as práticas de leitura e o tratamento dado ao educando. A verificação do conceito de leitura literária adotado também foi uma questão-chave. Os conteúdos de gramática e produção textual não contemplavam esta pesquisa. A partir da observação do planejamento docente em que os professores selecionavam os conteúdos a serem trabalhados, ficou notória a contribuição do LD como material complementar acessório às aulas. A organização e a seleção dos conteúdos foram norteadas de forma prioritária pelo uso do sumário desse material didático, sendo este o material que os alunos tiveram como suporte pedagógico no seu cotidiano da sala de aula, e em um segundo momento pelos projetos educacionais. Essa percepção fez surgir a necessidade de inserir o livro didático no campo da pesquisa documental. O uso retrata uma prática constante com um dos mais importantes letramentos que circundam o espaço pedagógico. Os planos curriculares da disciplina não se encontram disponíveis neste trabalho, para garantia do anonimato da escola.

O livro didático também contribuiu frequentemente para o processo de ensino, desde o planejamento pedagógico à atuação docente, à aprendizagem do

¹⁷ In the social sciences, (...) refers to the attempt to understand some aspect of human behavior by studying it from more than one stand point, often making use of both quantitative data in doing so.

educando. Esse gênero discursivo foi fulcral para o desenvolvimento de ensino/aprendizagem, embora para a temática da pesquisa ele tenha sido usado como referência no desenvolvimento das atividades de interpretação de texto com os fragmentos de textos literários. A análise em questão é superficial, verificando o seu uso nas práticas de leitura desenvolvidas. Não determinaremos uma atenção detalhada, mas foi base para a construção do contexto de ensino do aluno e do professor.

Outro documento utilizado, mas que contribuiu apenas para seleção das amostras, foram as relações nominais dos alunos investigados. Isso fez com que tivesse acesso ao número de alunos de cada turma, o nome completo de cada aluno e a data de nascimento (informação necessária para ser informada no processo de análise dos questionários).

5.4.1.2 Um olhar detalhado para o campo de estudo: o processo de observação

Observar um ambiente de pesquisa é traçar, através do olhar do pesquisador, uma visão de como acontecem as práticas cotidianas de determinado grupo social. No caso deste estudo, a sala de aula foi o nosso objeto a ser observado, juntamente com as manifestações dos agentes discursivos diante da proposição de pesquisa. Para Gil (2012, p. 100), a observação envolve “(...) o uso de sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano (...) apresenta como principal vantagem (...) a de que os fatos são percebidos diretamente sem qualquer intermediação”. Os detalhes precisam ser observados pelo pesquisador, que está à disposição para se ater às minudências indiretas (o olhar periférico, o ouvir atenciosamente); são fundamentais para a percepção da comunidade educacional rodeada de sujeitos múltiplos.

A observação ocorreu em três momentos: **Introdutório**: No planejamento inicial da disciplina; **Atividades Complementares**: Realizadas semanalmente, a fim de se organizar o planejamento diário das atividades desenvolvidas; **Aulas**: Observação das práticas pedagógicas de leitura e atuação do aluno/leitor no desenvolvimento das atividades em todo o período do ano letivo de 2018.

5.4.1.2.1 Observação do planejamento pedagógico

O primeiro contato com a escola foi no planejamento docente ocorrido na Semana Pedagógica, no momento em que os professores analisaram a prática pedagógica de 2017 e tendo como atribuição a elaboração do plano de curso anual de Língua Portuguesa. Os docentes fizeram uso do plano anterior e o livro didático foi escolhido para ser utilizado nesse período letivo de 2018 para nortear o currículo da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB). Esse procedimento foi feito antes de os professores terem conhecimento da turma determinada para esse período de ensino, pois nesse momento isso é inviável, visto que o planejamento é necessário. No decorrer do ano letivo, quando tiveram contato com as turmas, o plano diário era modificado e relacionado com o seu contexto de sala de aula. A primeira posição tomada por uma das docentes foi delimitar a área considerada como mais relevante e significativa - a produção textual - verificada a grande dificuldade de escrita dos educandos no ano anterior. Houve a seleção de conteúdos nessa área, aderindo-os aos projetos estruturantes da escola (AVE, TAL, FACE).

No segundo momento, os conteúdos de literatura foram listados, seguindo a linearidade proposta pelo livro didático e a leitura foi sugerida, sendo complementada no momento dedicado ao planejamento da atividade. Uma das docentes mencionou que a leitura devia ser inserida sem se preocupar com a historiografia literária para que o aluno tivesse um contato inicial (PROF1).

No terceiro momento de planejamento, seguindo por série, a proposta de leitura em alguns casos seguiu as indicações de vestibulares anteriores da (UESB) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em outro instante foi escolhida pelo professor, e no desenvolvimento da atividade o aluno também participou dando a sua contribuição.

5.4.1.2.2 Observação das aulas de literatura

Os espaços observados foram aqueles relevantes à investigação. No espaço externo às aulas, ocorreu, anteriormente à coleta de dados, a solicitação da assinatura dos docentes para autorizar esse momento. As aulas foram observadas com o intuito de ter contato com o sujeito de pesquisa para selecionar os pesquisados. Cada observação foi confirmada com os docentes para verificar os dias em que a temática seria abordada. As salas de aula se confirmaram como

espaços primordiais para a coleta de dados. Nas três turmas participantes da pesquisa, foram observadas as aulas de literatura¹⁸. Inicialmente, buscou-se observar apenas as atividades com livros paradidáticos de literatura, mas isso estava muito limitado e não trouxe dados significativos. Dessa forma, todas as aulas de literatura passaram a ser analisadas. Esse posicionamento será perceptível no número de aulas das turmas. A opção de escolha foi a observação simples, visto que o pesquisador permanecia alheio à comunidade de ensino, considerando o seu contato como espontâneo ao que ocorria no seu entorno, sendo muito mais “um espectador do que um ator” (GIL, 2012, p. 101). Na sequência da observação houve como continuidade o processo de análise e de interpretação de uma forma planejada e não aleatória para que fosse possível triangulá-los. Desde as primeiras visitas, as observações seguiram com registros constantes, detalhando todos os fatos observáveis nas notas de campo (data, número de aula, temática e sujeitos observados). À medida que as visitas aconteceram, foram delimitados os itens a serem observados: os sujeitos (professores e alunos), cenário de pesquisa (espaço docente em sala de aula) e comportamento coletivo (contexto de ensino).

O registro das observações foi recorrente por acreditar que isso contribuía para as etapas posteriores. A pesquisa foi explanada para os professores e como os dados seriam coletados. Para complementar a observação, foram feitas: anotações de campo e registro fotográfico de alguns momentos. Para os alunos seguiu-se o mesmo procedimento: explicação da pesquisa e das técnicas de coleta de dados através dos questionários.

Muitos fatos registrados não contribuía para a temática da pesquisa, mas, como se tratava de uma pesquisa etnográfica, foram cruciais para traçar uma visão do ambiente etnográfico. As salas de aula foram primordiais para observação das aulas, mas, diante do planejamento do professor, outros espaços foram inseridos, como o auditório, especificamente no dia da realização das atividades com práticas pedagógicas de leitura, na turma do 1º ano.

No decorrer do processo de observação, a postura do pesquisador foi de distanciamento do ambiente de interação diário, a fim de ter uma realidade não modificada por alguém que não é constante nesse contexto. Dessa forma, a sua

¹⁸ Não há uma disciplina específica que delinieie esse ensino, mas os professores dividem a programação da disciplina LPLB. Isso oportunizou a pesquisa detida apenas para essa prática de ensino de literatura.

posição era frequente no fundo da sala de aula, de maneira discreta, ou nas laterais na entrada, isso dependia da carteira vaga no momento. O registro foi feito através de anotação esquemática que facilitava o detalhar dos pormenores. Para melhor acesso aos materiais didáticos utilizados, era feito o registro fotográfico¹⁹ com o intuito de visualizar com clareza as práticas didáticas realizadas e os comportamentos dos sujeitos da pesquisa no seu cotidiano.

As aulas não eram observadas semanalmente, visto que o planejamento docente fragmentado entre as temáticas de Literatura, Linguagem e Produção Textual direcionava o percurso. Isso não permitia um controle, mas sim práticas que eram flexíveis e possíveis de interferência a partir do desenrolar das aulas. Não houve condições de determinar anteriormente um número preciso das aulas a serem observadas, pois cada professor tinha um planejamento próprio de acordo com a série e a prática elaborada e, com a mudança na estrutura da observação houve uma variação. Fixar um número de aulas demonstraria uma prática repetitiva e padronizada, sendo isso inviável. Cada turma tinha sua particularidade, tanto no planejado, quanto no desenvolvimento das práticas didáticas.

5.4.1.3 Processo de organização das entrevistas

As entrevistas ocorreram fazendo uso de um roteiro de questões elaboradas anteriormente ao contato com os sujeitos da pesquisa - educadores. Essa esquematização não foi fixa, mas norteou o pesquisador. A depender da temática da pesquisa, surgiram novas questões e algumas foram excluídas. Gil (2012, p. 109) apresenta um ponto relevante e contribuidor que “é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

No caso em questão, configura-se como uma das principais técnicas de coleta de dados. Para isso foram selecionados os professores das turmas participantes da pesquisa. A organização foi estruturada por temáticas com objetivo de relacionar a base teórica com o campo de investigação, favorecendo a triangulação. Podemos seguir essa postura, pois, como esclarece Gil (2012, p. 112) ao adotar o termo “entrevista por pautas”:

¹⁹ O registro fotográfico ocorreu nos primeiros momentos, visto que muitas vezes chamava a atenção dos alunos e isso poderia mudar o seu comportamento.

[...] apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira sutil, para preservar a espontaneidade do processo.

As entrevistas foram delimitadas em dois momentos configurados: no primeiro instante, um contato geral para identificar a posição do leitor/professor e sua visibilidade referente ao ensino de literatura. No segundo contato, a parte específica conduziu as atividades desenvolvidas e as propostas pedagógicas. A entrevista não oportunizava observar com precisão o contexto, foi necessário adentrar no âmbito de ensino de forma direta para conhecer o perfil do leitor literário. Desse modo, a entrevista nos auxiliou na construção de respostas preliminares ao que foi necessário descobrir desde o início da pesquisa.

Os professores foram entrevistados apenas no horário das ACs para não comprometer a sua organização diária. Havia um dia específico semanal para essa atividade, destinado ao planejamento por parte de todos os docentes da escola. Cada área de ensino possuía um dia específico, definido por área de conhecimento de acordo com a proposição dos PCN+ Ensino Médio²⁰ (Parâmetros Curriculares Nacionais). Na área Linguagem, Códigos e suas tecnologias estava inserida a disciplina LPLB. O dia destinado a essa área era a terça-feira, turno matutino. As temáticas das discussões foram elaboradas com o objetivo de conhecer qual a posição dos docentes acerca do conceito de literatura, ensino de literatura, leitura literária, prática pedagógica. Em contraparte foi possível comparar com outros elementos analisados: plano de curso da disciplina, livro didático, observação das aulas e entrevista. Na entrevista houve uma voz discursiva que se manifestou de forma subjetiva e apresentou as suas inquietações.

O recurso utilizado foi a gravação de áudios e para isso os professores se dispuseram a deixar um espaço do seu planejamento para a entrevista. Foi escolhido um local reservado, para evitar ruídos no áudio, e a duração dependeu da disposição dos docentes nas respostas apresentadas para cada questão. Após essa etapa de coleta de dados, a entrevista foi transcrita²¹ no site *dictation*. No primeiro

²⁰ Atualmente essa área é considerada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por Linguagens e suas Tecnologias. A BNCC estava sendo instaurada no momento da pesquisa e não interferiu diretamente no planejamento pedagógico, por isso ela não foi mencionada.

²¹ <https://dictation.io/speech>

instante verificou-se uma certa dificuldade, visto que a transcrição não era precisa e isso fez com que fosse necessária uma releitura e correção dos textos. Em outro momento, a transcrição foi realizada no modo tradicional.

5.4.1.4 Questionário dos alunos/leitores

Através do processo de “Amostragem aleatória simples”, foram selecionados 10% dos alunos das três turmas investigadas. Na totalidade doze alunos responderam ao questionário. Os participantes menores de 18 anos necessitaram da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), em que os pais consentiam a sua participação em todo o processo. Os alunos maiores de idade assinaram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Esses documentos estão expostos nos anexos.

Os educandos receberam o questionário na aula e entregaram em data posteriormente agendada. Essa era a proposta inicial, mas houve dificuldades em ter acesso a todos os questionários, pois muitos alunos não se lembraram de trazê-los para a aula, alguns informaram que tinham deixado em casa, outros a família não autorizou a participação. Dessa forma, foi necessário o sorteio de outros alunos. Esses não foram apenas aqueles selecionados na amostragem, detendo assim um aspecto mais amplo e impreciso, pois muitos desistiam devido à não aprovação dos pais. Dessa forma, há um número maior de corpus; visto que uma aluna estava doente e não compareceu a algumas aulas, isso fez com que outra aluna fosse sorteada.

Os questionários foram elaborados, solicitando dados pessoais, formação dos pais, práticas culturais (ocupação no tempo livre), práticas e hábitos de leitura (tipo de livro, quantidade de livros em casa, relação dos familiares com a leitura hábitos de leitura, acesso aos livros, espaço de leitura, livros preferidos, compartilhamento de leitura, leitura solicitada pelo professor, leitura e suportes digitais) e representação de leitura (importância da leitura de literatura e leitor literário).

Para análise, interpretação dos dados, os questionários foram separados por turma em envelopes, depois foi feita a leitura, iniciando-se pelo 1º e seguindo pelo 2º e 3º anos. Todas as questões foram lidas para que com isso fossem organizados os quadros para registro dos dados. Segue abaixo a estrutura:

Quadro 2: Categorização dos questionários 1

Nº	HÁBITOS DE LEITURA				
	a) Livros em casa	b) Tipo de livros	c) d) Familiares e hábito de leitura	e) O que costuma ler	f) Acesso aos livros
1					
2					
3					
4					

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Categorização dos questionários 2

Nº	HÁBITOS DE LEITURA				
	g) Lugar preferido para ler	h) Livros de que gostou	i) Compartilha leituras	j) Ler livros solicitados pelo professor	l) Suportes digitais
1					
2					
3					
4					

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4: Categorização dos questionários 3

Nº	DADOS PESSOAIS		FORMAÇÃO DOS PAIS		PRÁTICAS CULTURAIS
	Idade	Sexo	Formação do pai	Formação da mãe	Tempo livre
1					
2					
3					
4					

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5: Categorização dos questionários 4

Nº	REPRESENTAÇÃO DE LEITURA	
	a) Importância da leitura de livros	b) Considera-se um leitor literário
1		
2		
3		
4		

Fonte: Elaborado pelo autor

5.5. OLHANDO PARA A REALIDADE ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O importante é que você entenda o livro, né? E aí eu procuro (PAUSA) eu procuro selecionar atividades que sejam prazerosas pra o aluno, que trazem conhecimento, que ele possa mostrar o que ele aprendeu com relação à leitura dele e diversificar. (PROF1)

Após a coleta e o registro dos dados primários, na sequência foram selecionados os dados secundários a serem analisados e interpretados,

relacionando-os com o referencial teórico sugerido nesta investigação. As entrevistas foram transcritas, as observações realizadas, seguidas das anotações, os questionários aplicados, selecionando os aspectos relevantes para a temática da pesquisa. Essa fase pode ser bem sumariada na assertiva de Gil (2012, p.15) ao mencionar a sua concepção de “análise e interpretação”, mesmo sendo diferente é necessária uma inter-relação entre ambas:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilita o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

O autor ainda prossegue, dividindo essa etapa em: estabelecimento das categorias, análise e interpretação dos dados.

5.5.1 Estabelecimento das categorias

Logo após as observações, registro das aulas, realização das entrevistas com professores e questionários com os alunos, chegou o momento de construir as categorias de análise com o intuito de transformar dados primários em secundários. Os dados primários foram os registros das observações, os documentos escolares (plano de curso e livro didático), os questionários dos alunos e as entrevistas. Nesse sentido, o letramento literário foi visualizado a partir da concepção do leitor/aluno e do leitor/professor, atendo-se às práticas pedagógicas de leitura e à atuação do leitor, na perspectiva dos eventos de letramento e práticas de letramento.

5.5.2 Análise de dados

O processo de análise de dados foi escolhido, deixando evidente a relação com a base teórica. A abordagem da pesquisa qualitativa não prescreve caminhos, mas possibilita definir os seus procedimentos. Para tanto, a proposição de Gil foi tomada como referência, selecionando as etapas de **redução**, a **apresentação**, **conclusão** e **verificação**. O autor as descreve e nesse sentido são expostas para maior compreensão da pesquisa:

A *redução* dos dados consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo. Esta etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. [...] A *apresentação* consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. [...] A elaboração da *conclusão* requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. A *verificação* [...] requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes. (GIL, 2012, p. 176-177) (grifo nosso)

A partir da coleta de todos os dados (observação das aulas e dos planejamentos, notas de campo, transcrição das entrevistas, análise dos questionários), foi necessário delimitá-los, utilizando a etapa de **redução**, transpondo os dados primários com o objetivo de detalhá-los para obtenção dos dados secundários, selecionando apenas os que fazem referências às práticas de leitura e atuação do leitor literário, definindo-os de acordo com a temática específica dos objetivos; após a coleta foi feita a organização dos dados; na **apresentação** foram verificadas as semelhanças, diferenças e inter-relações entre os sujeitos da pesquisa, estabelecendo uma sequenciação, percebendo os aspectos relevantes e prioritários para verificação; a **conclusão** permitiu expor as regularidades, considerando os dados e propondo explicá-los à luz da prática de letramento e evento de letramento, posição do leitor; a **revisão** dos dados foi pertinente para conferir visibilidade ao que foi observado na conclusão.

5.5.3 Interpretação dos dados

Interpretar os dados é olhá-los com o direcionamento da base teórica, construindo conceitos que fazem referência ao estudo. Associada, a análise é fundamental para a interpretação. A análise permite uma amplitude, conectando os dados com as teorias, não apenas com a leitura dos dados. A revisão da literatura foi pensada em consonância com a proposta metodológica, ao associar constantemente desde o planejamento. Desse modo, a interpretação de dados foi processada, dialogando com as reflexões esboçadas nas seções teóricas desta pesquisa.

5.5.3.1 Os planos de curso: o planejamento das Práticas Pedagógicas de Leitura Literária

A análise e interpretação dos dados a partir dos planos de curso foi necessária por ser o documento crucial e que acompanha a prática docente no momento das aulas. A elaboração do plano de curso foi norteada pelo planejamento do livro didático escolhido. O pesquisador participou dos dois dias de planejamento e depois solicitou aos docentes o acesso aos planos para uma análise mais detalhada, a fim de verificar todas as etapas apresentadas nesse documento educacional. Partindo das categorias de análise, o foco foi a unidade temática.

De acordo com a análise documental, o plano de curso foi estruturado em temáticas, tendo o período compreendido o ano letivo de 2018. Foi claramente perceptível a contribuição do LD no momento de planejamento, sendo esse o principal articulador da seleção dos conteúdos programáticos. Apesar da prática diária esse material pedagógico foi um dos recursos utilizados, dando lugar para outros gêneros dos discursos (poesia, HQs, contos, crônicas) e para outras propostas. O acesso aos planos de curso se iniciou no seu processo de construção na Semana Pedagógica que aconteceu nos dias 06 e 07 de março de 2018. Após esse período, os docentes tinham uma data específica para entregá-los à Secretária de Educação do Estado (SEC). Os planos de curso foram solicitados a cada professor, embora a coordenadora da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias os tenha enviado por e-mail para a pesquisadora. Um plano para cada série que o docente acompanhou no seu planejamento semanal. O formato dos planos foi padrão e apresentava logomarca do governo do estado da Bahia: “Educar para transformar: um pacto pela educação”. No cabeçalho do plano havia os dados que identificavam a escola, o curso, a área, o componente curricular e o nome do professor.

São integrantes do plano os itens: Objetivos do componente curricular, Unidade, Competências e Habilidades²², Conhecimento/Conteúdo, Estudos Transversais, Orientações Didáticas, Recursos Didáticos, Processo Avaliativo subdivididos em Instrumentos e critérios. A análise dos planos curriculares

²² Nos planos observados é especificado, na nota de rodapé, no que concerne às Competências e Habilidades, que devem ser consultadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos.

possibilitou a visualização da perspectiva de ensino de cada docente, sendo feita através da observação de todos os itens selecionados, dentre o Componente Curricular Literatura, o que faz referência ao tema da pesquisa. Em uma visão geral os Conhecimentos/Conteúdos foram apresentados como: Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e Produção Textual; Língua e linguagem²³. Como foco no objeto de estudo, as outras áreas não foram fundamentais e não contribuíram para a pesquisa. Do plano analisado foram extraídas as unidades temáticas correspondentes à leitura e à literatura.

5.5.3.1.1 Análise e interpretação dos planos de curso como gêneros do discurso

Analisar os planos de curso traz uma visão preliminar das práticas pedagógicas desenvolvidas. Uma das atividades discursivas que circunda esse ambiente é o uso de múltiplos eventos de letramentos, considerados na visão de Bakhtin (1997) como gêneros discursivos. Esses gêneros estão no contexto diário de cada sujeito, no caso em questão na sala de aula, como enunciados (orais e escritos). Nessa esfera da atividade humana há condições específicas, com finalidades do campo temático (conteúdo), um estilo de linguagem adequado para cada gênero e uma construção composicional que emerge e faz desse gênero próprio de suas caracterizações.

Na perspectiva de Bakhtin: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (1997, p. 280). Logo, os documentos utilizados no contexto de ensino são particulares com suas especificidades, tendo marcas que os padronizam. O plano de curso é um enunciado escrito produzido coletivamente no início do ano letivo e utilizado como recurso orientador no decorrer do ano. Sua finalidade é manter um direcionamento das proposições feitas, sendo flexível e passível de alteração a depender da interação entre os sujeitos.

Para mobilizar sobre os planos de curso do componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira promoveu refletir sobre as três categorias expressas por Bakhtin (1997). Primeiramente o **conteúdo temático** desse gênero é

²³ Essa distribuição é feita apenas nos planos do 2º e do 3º ano. A professora do 1º ano não faz essa divisão, embora sejam observados os três Componentes Curriculares distribuídos sequencialmente.

diferenciado de acordo com a área de conhecimento, nesse caso Linguagens, códigos e suas tecnologias, dividida no plano de curso em três especificidades: Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e Produção Textual; Língua e linguagem. O foco dessa observação delimitou-se na leitura de literatura, na forma como o ensino de literatura é tratado nesse documento oficial. A abordagem referente ao **estilo** desmitifica um direcionamento gramatical para manter um posicionamento referente à essência comunicativa, ou seja, “a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica”.(BAKHTIN). A compreensão do estilo justifica a funcionalidade dos usos linguísticos diante dos efeitos de sentido que os gêneros esboçam na sua conjuntura discursiva. O estilo da linguagem se diferencia de outros gêneros do discurso, com recursos lexicais diferenciados (desde o uso dos verbos no infinitivo para expressar as habilidades e competências desejadas, expondo a representatividade de um manual didático), expressões nominais nas orientações didáticas e no processo avaliativo. Nos recursos didáticos há o uso variado de expressões lexicais específicas. A **construção composicional** é organizada de forma esquemática em quadros que facilitam a visibilidade do sujeito/professor, demonstrando uma conexão/interação entre as unidades temáticas (competências, habilidades, conhecimentos/competências, estudos transversais, orientações didáticas, recursos didáticos e processo avaliativo).

Essa análise, na perspectiva bakhtiniana, apresenta relações e posições comunicativas diárias e a intersecção com outros gêneros discursivos produtores de sentido, visto que os planos são produzidos tomando como referência as OCEM, os Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove anos e o Livro Didático adotado ‘Esferas da linguagem’, de Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção. Não há possibilidade de estagnação da língua e da vida, sendo que ambas se interconectam para sua produção constante. As relações e posições refletem e refratam a vida, apresentando transformações diárias e abrem possibilidades para outras interpretações e manifestações de acordo com cada contexto dialógico de uso.

Buscando o exposto nos objetivos específicos: “Identificar e analisar no planejamento pedagógico as práticas pedagógicas de leitura e o tratamento atribuído ao leitor literário”, verifica-se que os planos foram sintetizados a partir das bases temáticas e direcionados para os dados encontrados na área da pesquisa,

tomando como foco as seguintes categorias - prática pedagógica de leitura e a posição do educando na visão do educador. Vale ressaltar que as práticas pedagógicas foram analisadas a partir do que foi planejado. Isso evidencia uma impossibilidade de visualização do que ocorre efetivamente no cotidiano de uma sala de aula de Ensino Médio através dos planos de curso. Nesse caso, as observações serão cruciais para uma relação entre esses objetivos de análise.

Quadro 6: Plano de Curso do 1º ano

UNIDADE/ PERÍODO	UNIDADES TEMÁTICAS	DADOS ENCONTRADOS
I Unidade 19/02/2018 a 21/05/2018	Competências	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Habilidades	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Conhecimento/Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros literários; • LEITURA: Sherlock Holmes; • Seminário, Canção, Cordel, Crônica.
	Estudos Transversais	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos literários; • Análise da obra Sherlock Holmes; • Debate acerca das características da obra em estudo.
	Recursos Didáticos	Livros paradidáticos.
	Processo Avaliativo	Avaliação do livro em estudo.
UNIDADE/ PERÍODO	UNIDADES TEMÁTICAS	DADOS ENCONTRADOS
II Unidade 22/05/2018	Competências	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Habilidades	Não faz referência específica a literatura e a leitura.
	Conhecimento/Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso narrativo, Epopeia; • Leitura: Os Lusíadas, A Carta de Pero Vaz de Caminha, Odisseia.
	Estudos Transversais	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Orientações Didáticas	Leitura e discussão de textos diversos.
	Recursos Didáticos	Livros paradidáticos.
	Processo Avaliativo	Avaliação de Produção Textual e livro em estudo (4,0)
UNIDADE/PE	UNIDADES TEMÁTICAS	DADOS ENCONTRADOS

RÍODO		
III Unidade 31/08/2018 a 14/12/2018	Competências	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Habilidades	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Conhecimento/Conteúdos	Discurso poético, Gênero dramático e narrativa contemporânea.
	Estudos Transversais	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Orientações Didáticas	Aula expositiva dialogada.
	Recursos Didáticos	Livros paradidáticos
	Processo Avaliativo	Avaliação de Livro em estudo e atividades de participação (3,0)

Fonte: Elaborado pelo autor

Na exposição sintetizada do Plano de curso, o ensino de literatura segue o roteiro proposto pelo LD, sendo organizado através do estudo dos Gêneros literários. Como essa configuração diferenciada do ensino foi uma proposição do LD, os professores, mesmo trabalhando anteriormente com uma prática pedagógica direcionada para os movimentos literários, aderiram a essa inovação. A **Prática Pedagógica de Leitura Literária (PPLL²⁴)** foi enfatizada apenas nos Conhecimentos/Conteúdos, nas Orientações Didáticas, nos Recursos Didáticos e na Avaliação. Nos *Conhecimentos/conteúdos* nas duas primeiras unidades com a exposição dos nomes dos livros a serem lidos de forma específica e na última unidade em uma abordagem geral. Houve uma exposição de três gêneros discursivos: canção, cordel e crônica. Nas *Orientações Didáticas* a leitura do paradidático foi proposta com leitura, discussão e análise, expondo a metodologia do seminário, debate direcionados para caracterização das obras. Nos *Recursos Didáticos* houve a indicação dos livros paradidáticos. O *Processo Avaliativo* informou a avaliação do livro em estudo, mas nas duas últimas unidades não foi especificado o procedimento didático que seria utilizado. No Plano de curso não se especificam as habilidades e competências, assim como os estudos transversais. Refletir sobre o que foi negado nesse planejamento proporcionaria ao docente um olhar para o aluno, verificando suas inquietações, particularidades e oportunizando a composição de metodologias que dialogam entre si e entre os sujeitos envolvidos.

²⁴ Essa sigla será utilizada quando fizer referência a uma PPLL de forma geral. Em caso específico de leitura de textos integrais ou fragmentos, a sigla será modificada por uma questão estética e de melhor compreensão, ficando assim representadas: PPLLI e PPLLF.

Diante do analisado no plano de curso, verificando as regularidades, padronizações, constatou-se que, após a identificação das práticas de seminário, produção textual de cordel, crônicas, aula expositiva dialogada, a leitura foi distribuída em atividades, e no plano de curso não é possível verificar a construção de um letramento literário, tanto que a atuação do aluno/leitor só pode ser visível em seu processo de participação da atividade. Na elaboração do plano, ele pode ser visualizado pelo professor durante todo o processo de planejamento de atividade de leitura literária, mas isso não pode ser verificado no registro desse documento de pesquisa.

Quadro 7: Plano de Curso do 2º ano

UNIDADE/ PERÍODO	UNIDADES TEMÁTICAS	DADOS ENCONTRADOS
I Unidade 19/02/2018 a 22/05/2018	Competências	<p>Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;</p> <p>Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p>
	Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho de produção dos artistas em seus meios culturais. • Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. • Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. • Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
	Conhecimento/Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Literatura: Trovadorismo; Humanismo; Classicismo; Barroco; Arcadismo. • Livros: Os Cavaleiros da Távola Redonda; Contos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Texto, Gênero do discurso e Produção textual: Gênero dramático; Lenda; Conto; Poema.
	Estudos Transversais	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos literários; • Compartilhamento de experiências com leituras optativas. • Análise de poemas; • Debate acerca das características do conto
	Recursos Didáticos	Livros paradidáticos.
	Processo Avaliativo	Análise comparativa entre o livro Os Cavaleiros da Távola Redonda e o filme O Rei Arthur (2004) (grupo).
UNIDADE/ PERÍODO	UNIDADES TEMÁTICAS	DADOS ENCONTRADOS
II Unidade 22/05/2018 a 30/08/2018	Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. • Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
	Habilidades	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Conhecimento/Conteúdos	Leitura e Literatura: Romantismo: poesia, prosa. Livros: Romances: Senhora - José de Alencar. Noite na Taverna - Álvares de Azevedo. A Moreninha- Joaquim Manoel de Macedo. Iracema- José de Alencar.
	Estudos Transversais	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos diversos; • Compartilhamento de experiências com leituras optativas; • Discussão sobre temas

		românticos da atualidade; <ul style="list-style-type: none"> Análise de poemas: Juca Pirama, Espumas Flutuantes, Cadernos Negros; Debate acerca das características das novelas e suas semelhanças com os romances e folhetins.
	Recursos Didáticos	Livros paradidáticos.
	Processo Avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> Produção de texto: resenha dos livros (individual) Análise de poemas (grupo).
UNIDADE/PE RÍODO	UNIDADES TEMÁTICAS	DADOS ENCONTRADOS
III Unidade 31/08/2018 a 14/12/2018	Competências	Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
	Habilidades	Não faz referência específica a literatura e a leitura.
	Conhecimento/Conteúdos	Leitura e Literatura: Realismo, Naturalismo. Livros: Romance: Dom Casmurro-Machado de Assis. O Cortiço- Aluísio de Azevedo. O Primo Basílio- Eça de Queirós.
	Estudos Transversais	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
	Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e discussão de textos literários; Compartilhamento de experiências com leituras optativas; Debate acerca das características da sociedade/papel da mulher na época.
	Recursos Didáticos	Livros paradidáticos.
	Processo Avaliativo	Júri simulado: a mulher nas obras literárias trabalhadas. (grupo).

Fonte: Elaborado pelo autor

No 2º ano, a **Prática Pedagógica de Leitura Literária (PPLL)** é direcionada ao componente Leitura e Literatura expressa na *Competência*, a literatura como saber cultural e estético (1ª, 2ª e 3ª unidades), seguida de proposições de textos relacionados com contextos de produção e recepção (1ª, 2ª unidades); as *Habilidades* (mencionadas apenas na 1ª unidade) abordam a função da arte e produção dos artistas no contexto sócio-histórico; a organização dos *Conhecimentos/Conteúdos* se dá através da tradicional presença das escolas literárias. Há uma didatização do Ensino de literatura que não foi apresentado para o 1º ano. O contato com esse LD é recente, pois foi o seu primeiro ano de uso, as turmas do 2º ano terão uma revisão de algumas escolas literárias, ao passo que no ano posterior a organização curricular será diferenciada. Nos *Conhecimentos/conteúdo* houve também a inserção dos paradidáticos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo. No primeiro momento apenas uma obra literária: “Os Cavaleiros da Távola Redonda” e contos; na 2º unidade quatro livros são mencionados: “Senhora”, José de Alencar; “Noite na Taverna”, Álvares de Azevedo; “A moreninha”, Joaquim Manoel de Macedo; e “Iracema”, José de Alencar; enquanto que na 3ª unidade os romances “Dom Casmurro”, Machado de Assis; “O cortiço”, Aluísio de Azevedo; e “O Primo Basílio”, Eça de Queirós. A leitura também é utilizada como recurso de produção textual. As *Orientações Didáticas* apresentaram a leitura e discussão de textos, a análise de poemas e o compartilhamento de experiências com leituras optativas. Nos *Recursos Didáticos* os livros mencionados nos conteúdos foram expostos de forma generalizada como livros paradidáticos. E no *Processo Avaliativo* a forma metodológica de como a PPLL será trabalhada é mencionada: comparação do livro com filme, produção textual do livro, análise de poemas e júri simulado.

Diante da descrição acima, verifica-se que a prática de leitura apareceu no Plano de curso nos: conhecimentos/conteúdos, na orientação didática, nos recursos paradidáticos e no processo avaliativo. Os livros foram mencionados duas vezes, a primeira especificando o nome da obra e o do autor a ser trabalhado e a segunda de forma generalizada. Foram apresentados para os alunos de forma introdutória (um livro) e em pequena quantidade, divergindo das duas últimas unidades (quatro na 2ª unidade e três na 3ª unidade). A leitura é feita como processo de análise de poemas, e discussão das obras trabalhadas, assim como o compartilhamento de experiências com leitura que não são apenas as canônicas, mas também de acesso ao

educando. As práticas de leitura diferiram no processo avaliativo, sendo cada uma das atividades propostas divergentes.

Quadro 8: Plano de Curso do 3º ano

Unidade/ Período		Unidades Temáticas	Dados Encontrados
I Unidade 19/02/2018 a 21/05/2018		Competências	C4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
		Habilidades	C4 H17 ²⁵ Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho e da produção dos artistas em seus meios culturais.
		Conhecimento/Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Parnasianismo; • Simbolismo; • Pré-Modernismo; • Vanguardas. Paradidáticos: Cidadela de Deus; A última quimera.
		Estudos Transversais	Articular os conhecimentos de Língua Portuguesa, relacionando-os com as outras ciências, como História, Artes e Sociologia.
		Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos literários; • Análise de poemas; • Romances. • Aula expositiva dialogada; • Discussão sobre temas voltados para o pré-modernismo, vanguardas, modernismo; • Debate sobre: Os sertões e Triste Fim de Policarpo Quaresma; • Análise de poemas • Debate acerca das

²⁵ Fazem referência às Competências e Habilidades.

			características da escola literária; <ul style="list-style-type: none"> • Romances.
		Recursos Didáticos	Livros paradidático;
		Processo Avaliativo	Análise de Poemas. (grupo).
Unidade/ Período		Unidades Temáticas	Dados Encontrados
II Unidade 22/05/2018 a 30/08/2018		Competências	Não faz referência específica à literatura nem à leitura.
		Habilidades	C5/H20 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos; H22 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político; H25 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
		Conhecimento/Conteúdos	Leitura e Literatura: -Modernismo Português; -Modernismo Brasileiro(1ª fase). -Modernismo Brasileiro(2ª fase). Paradidáticos: - Sentimento do mundo; - Vidas secas; - O Quinze; -A Morte e A Morte de Quincas Berro d'água; -O Largo da Palma.
		Estudos Transversais	- Articular os conhecimentos de Língua Portuguesa relacionando com as outras ciências, como Artes. - Atribuir sentido a textos literários, a partir de inferência e pressupostos, compreendendo que a produção literária é também reflexo do que ocorre social e historicamente.

		Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos literários; • Aula expositiva dialogada; • Realização de atividades escritas e orais; • Compartilhamento de experiências com leituras optativas.
		Recursos Didáticos	Livros paradidáticos.
		Processo Avaliativo	Seminário; Exposição/ sarau literário; Avaliação sistemática da unidade.
Unidade/ Período		Unidades Temáticas	Dados Encontrados
III Unidade 31/08/2018 a 14/12/2018		Competências	
		Habilidades	H30 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
		Conhecimento/Conteúdos	Leitura e Literatura: - Modernismo (3ª fase); - Literatura Contemporânea. Paradidáticos: - Laços de família; - A hora da estrela; - Primeiras estórias; - A audácia desta mulher
		Estudos Transversais	Reconhecer os cânones literários, as marcas de autoria no que diz respeito à identidade do autor, a partir de recursos utilizados.
		Orientações Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos literários; • Aula expositiva dialogada; • Realização de atividades orais e escritas.
		Recursos Didáticos	Leitura e discussão de textos literários;
		Processo Avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Poemas; • Avaliação e sistematização da

			unidade(Individual); <ul style="list-style-type: none"> • Jogo de Dominó (grupo); • Autódromo; • Romances 4,0.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Verificou-se, analisando de forma específica a temática literária, que o Plano de curso seguiu alguns padrões do planejamento do 2º ano. Isso ficou claro no momento de observação do planejamento, pois as duas docentes mantiveram um diálogo constante, diferente da docente do 1º ano, que organizou o seu plano sem a interação entre os grupos. No plano havia *Competências* semelhantes na 1ª unidade, enquanto as *Habilidades* se sobressaíram em relação ao 1º e 2º ano, visto que a docente lhes deu uma atenção maior, especificando a função da arte, produção dos artistas, inter-relação do texto literário com o momento de produção, patrimônio literário/linguístico e preservação da identidade nacional. No que tange aos *Conhecimentos/conteúdos*, apresentaram-se, de uma forma linear em todas as unidades, os nomes dos estilos literários que seriam trabalhados e os nomes dos paradidáticos (não foi especificado o nome do autor de cada livro). Os *Estudos Transversais* também foram apresentados nas 1ª e 2ª unidade, abordando a interação entre o ensino de Língua Portuguesa e outras Ciências; a atribuição de sentido ao texto literário, associado ao contexto sócio-histórico e aos cânones literários, marcas de autoria, identidade do autor. Nas *Orientações Didáticas* houve a exposição da leitura, análise, debate e discussão de textos literários; compartilhamento de experiências com leituras optativas (assim como no 2º ano). Nos *Recursos didáticos* os livros paradidáticos aparecem novamente (1ª e 2ª unidade), mantendo o padrão das outras séries, enquanto na 3ª unidade houve uma especificação da leitura e discussão de textos didáticos, visualizando um fato isolado e sem conexão. No *Processo avaliativo* verificou-se novamente a análise de poemas e o acréscimo de seminários, exposição, sarau literário, jogo dominó, autódromo e romance.

Como referência-base foi apresentado o LD Esferas da Linguagem, de autoria de Maria Inês Batista Campos (2016), e a observação final informou que o planejamento proposto dependia de recursos financeiros da escola.

5.5.3.2 Entrevistas

A análise das entrevistas foi feita baseada nos objetivos da pesquisa: *“Identificar e analisar, por meio das entrevistas, a mediação docente nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer das atividades de leitura.”* Em seguida o propósito foi manter uma triangulação entre os dados analisados posteriormente. Foi analisada isoladamente cada questão, verificando o foco na mediação docente, ensino de literatura, formação do leitor/professor, leitura de literatura, escolha das obras trabalhadas, interferência do LD na sua atuação, memórias pedagógicas, prática pedagógica de leitura, planejamento pedagógico, contribuidores para a elaboração das práticas, atuação do aluno/leitor. O roteiro das entrevistas está disponível no apêndice da pesquisa.

5.5.3.3 O livro didático: suas marcas nas práticas de ensino

O livro didático adotado inicia-se com uma apresentação direcionada aos alunos, convidando-os a participar do diálogo com os autores acerca da língua portuguesa, a leitura e a escrita. O texto literário foi mencionado como relevante, a forma como ele se relaciona com outros textos e outras épocas. Na sequência, há uma exposição de como o livro é organizado, sendo nove unidades, cada unidade composta de três capítulos distribuídos em eixos: Leitura e literatura; Gênero do discurso e produção; Língua e linguagem.

As unidades se iniciam com o uso da imagem e do texto, contextualizando-os e apresentando um tema norteador, seguido de uma sinopse do capítulo. Cada um apresenta seções específicas de acordo com o eixo temático e, no ensino de literatura, a temática Leitura e literatura foi delimitada. Assim se distribui em: A) **Oficina de imagens** (momento de sensibilização, fazendo uso de imagens para o tema de leitura ou o texto literário). Há uma atividade de grupo envolvendo “o cognitivo, sensitivo e o social” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p.5). B) **Astúcias do texto** (leitura e compreensão de textos de vários gêneros). C) **Na trama do texto** (diálogo entre os textos literários e outros gêneros). D) **Em atividade** (proposta de atividades de vestibulares e do Enem).

Inicialmente, os capítulos de Leitura e literatura do livro do 1º ano foram analisados e feito o registro dos dados. No decorrer da pesquisa verificou-se que

essa análise não contribuiria no percurso da abordagem etnográfica, mas sim em alguns posicionamentos da prática desenvolvida.

5.5.3.4 Observações das aulas

O processo de observação das aulas se insere na categoria de análise-apropriação, relacionada por Santos (2017, p.140) como práticas de leitura, visto que foi o momento em que o pesquisador se inseriu no contexto de ensino para observar as aulas das professoras participantes da pesquisa, atentando às **operações de construção de sentido**, essas também verificadas como letramento literário. Esse processo teve como finalidade constatar como se organizavam as práticas pedagógicas de leitura literária no ensino de literatura e como os alunos/leitores atuavam durante a execução dessas práticas. A partir desse instrumento foi possível responder ao objetivo geral da pesquisa: *“descrever e analisar as práticas metodológicas de leitura literária no Ensino Médio, assim como investigar e analisar a atuação dos educandos do Ensino Médio no desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura literária”*.

Os letramentos nos espaços educacionais são diversos e se particularizam a depender do sujeito e da situação de comunicação que o envolve, referindo-se aos aspectos da vida cultural de cada um. Dessa forma, no contexto pedagógico as práticas de leitura, consideradas também como práticas de letramentos, promovem uma relação entre leitura e escrita inseridas na estrutura social em que os leitores (alunos e professores) estão imersos, evidenciando o uso cultural do letramento. De forma abstrata e ampla, as **práticas de letramento** estão envoltas em relações de interação entre os sujeitos e moldadas por regras sociais que as regulam, estipulando preceitos para o uso e funcionamento da produção e acesso aos letramentos. Em um contexto de ensino, as práticas pedagógicas de leitura são produzidas, analisadas, refletidas, determinadas pelos sujeitos e cada um fará o uso diferenciado correspondente a sua condição de produção como aluno. Todo o processo se modificará sem objetivações determinantes. Não são observáveis, pois envolvem não só o comportamento como as atitudes, sentimentos, e relacionamentos sociais.

Diante da complexidade das práticas, os **eventos de letramento** são identificados nas práticas pedagógicas de leitura e a partir delas se inscrevem. Eles

têm a sua funcionalidade e cada docente, ao propô-los, traz consigo objetivações diferenciadas no contexto de ensino. Ao olhar para os eventos de letramento, observáveis, eles permitirão uma visão de como foram configurados e quais as práticas imersas neles. O que é feito com os textos, pelos sujeitos-alunos-leitores, e qual o significado dessas atividades construirão o foco na pesquisa. Destarte, os eventos foram o ponto crucial na construção desta pesquisa na área de letramento, as frequentes atividades com o livro/texto literário, ou seja, foi um estudo da maneira como os textos literários foram usados e produzidos.

Após a observação das aulas, foi realizada a interpretação dos dados coletados, verificando o processo em que a história social estava inscrita nas práticas específicas de leitura. Para isso, tomou-se como base para análise as proposições de Gil (2012) citadas anteriormente, assim como a teoria utilizada na pesquisa. Nesse sentido, a etapa de **Redução**²⁶ promoveu a seleção e simplificação dos dados registrados nas notas de campo no período de observação. As notas de campo configuraram-se, enumerando as observações, especificando a data e o número de aula de cada dia observado. Sempre que a pesquisadora identificava algo que direcionava a pesquisa, isso era destacado com um grifo ou com uma cor diferenciada. Palavras ou expressões-chaves como leitura, livro, livro didático, leitor, dentre outras eram o foco da delimitação. Esse recurso foi escolhido para facilitar uma análise a *posteriori*. Para tanto, as **práticas pedagógicas de leitura** foram o ponto inicial, vistas não como prioridade, mas sim como direcionadoras da mediação do professor e da atuação do aluno/leitor. Dentre essas práticas, identificaram-se momentos divergentes que só foram observados quando todas as aulas de literatura passaram a ser o foco da análise. Assim, visualizaram-se atividades com leitura de textos integrais, desde poemas, crônicas e o foco central, que eram as obras literárias. Cada docente tinha uma prática própria e a organizava no decorrer da unidade. Foram três unidades no ano letivo, considerando nesse caso três atividades com leitura integral dos textos, tanto romances como contos, poemas²⁷ - esse era o objetivo do docente. As demais não foram classificadas com o mesmo valor das anteriores, embora também tenha contribuído para a investigação.

²⁶ A redução foi-se configurando a partir do contato com cada turma específica. No 1º ano a organização foi diferenciada, não apresentando os dados mencionados. Depois, verificou-se a necessidade de esmiuçar os pormenores. A redução fez perceber a necessidade de reduzir ainda mais para elaboração de dados mais precisos.

²⁷ Nesse caso, os romances. Houve outros textos integrais que foram analisados visto a contemplação dos objetos de análise.

Através da leitura das notas de campo, cada aula foi tematizada para facilitar o processo, possibilitando a escolha ou exclusão das temáticas. Em seguida foram estabelecidas categorias para verificação, dentre as duas centrais - Práticas Pedagógicas de Leitura - Práticas Pedagógicas de Leitura Integral (PPLLI) e as Práticas Pedagógicas de Leitura de Fragmentos (PPLLF)²⁸ e atuação do aluno/leitor literário.

Na etapa de **Apresentação**, cada categoria foi organizada, verificando os aspectos relacionados às práticas de letramento e aos eventos de letramento. As caracterizações do ambiente, localização, número de aula e horário especificaram os detalhes e promoveram uma melhor visualização. Para análise, enfatizou-se a separação dos dois grupos de acordo com o corpus pesquisado: as práticas pedagógicas e a atuação do leitor. Essa diferenciação não permitiu pensá-las isoladamente, mas houve uma melhor possibilidade de análise, deixando evidente que são práticas de letramento em que os eventos de letramento estavam inseridos.

As **práticas pedagógicas de leitura** foram observadas em todo o processo de desenvolvimento: desde o planejamento no plano de curso, à execução da prática, às constituições de atividades referentes ao livro didático, ao processo avaliativo. Durante esse processo verificaram-se:

- Execução da prática;
- Elaboração da prática em relação à leitura;
- Atuação do docente em relação à atividade;
- Preocupação do docente com o educando.

Quanto à **atuação do aluno/leitor**, dedicou-se atenção à:

- Relação do educando com a leitura;
- Relação do educando com a prática;
- Relação do educando com outros alunos/leitores;
- Relação do educando com professores.

Na etapa de **conclusão** foram analisadas as regularidades e singularidades percebidas tanto nas práticas pedagógicas de letramento quanto na atuação do aluno/leitor. No primeiro caso, após a análise e interpretação dos dados, foram

²⁸ Os fragmentos foram identificados no momento de observação das aulas ao perceber que eram utilizados com frequência. Eles foram pesquisados por achar que era outra forma de leitura bastante utilizada no espaço docente. Nesse sentido, negligenciá-lo era deixar de visualizar outra perspectiva de prática de leitura e de atuação do leitor.

averiguados os eventos de letramento associados à representação do ensino de literatura praticado na instituição. A ação das docentes foi diversa e refletiu eventos próprios da sua prática. Foram práticas que:

- Incentivaram os alunos a associarem o texto literário ao seu contexto;
- Propuseram reflexões sobre as práticas sociais a partir da leitura literária;
- Promoveram explicação dos estilos de épocas, fazendo uso do livro didático.

6. A REALIDADE DA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: AS AULAS E OS ASPECTOS DIÁRIOS QUE AS CONSTROEM

Quando a gente trabalha essa questão do trovadorismo, trabalha as cantigas, relaciona com as músicas atuais, mas eu falo como era a mulher daquele tempo, né? Por que essa mulher que fala desse sentimento dela de amor, mas ela falou e um homem escutou pra escrever, né? E assim quando você vai relacionando e contando história.... É assim que eu faço. Isso pra mim é tão gratificante. Eu sou apaixonada nesse sentido, eu senti falta nisso no primeiro ano, não talvez na questão do tradicional, mas tá relacionando essa história do passado com essa história do presente. Isso pra mim é muito emocionante. (PROF1)

Inicialmente os relatos que se desenvolveram procuraram traçar um perfil das turmas pesquisadas para que com isso houvesse uma compreensão do processo pedagógico investigado. Uma prática educacional não transcorre isolada, há várias interrupções, imprevistos que fazem parte da interação entre todos os sujeitos envolvidos. A complexidade do espaço, com suas práticas e crenças particulares, promove uma construção do perfil dos sujeitos e suas relações, seus comportamentos e ações.

O contato direto com o ambiente de pesquisa trouxe uma visão da maneira como ocorre o ensino-aprendizagem mediado pelas ações e movimentos culturais que acontecem no cotidiano. De forma semelhante, as turmas observadas estavam inseridas em ocorrências normais de uma sala de aula. Isso interferiu na realização da prática pedagógica, viabilizando desconforto para aluno e professor ou contribuindo para o processo de ensino. A conversa paralela consistiu em algo que prejudicou o desenvolvimento das atividades. Em alguns casos entre casais de namorados, entre colegas tentando permanecer discretos, mexendo no cabelo de um colega e não interrompendo a aula, em outros, mantendo o foco em determinado assunto e não se preocupando com a presença do docente, mesmo quando ele solicitava o silêncio para prosseguir a aula.

O uso do celular era proibido na escola, mas uma hora ou outra era visível um aluno usando-o com a mão embaixo da carteira. Em alguns momentos foi um recurso que contribuiu como suporte no desenvolvimento da aula, ao recorrer às pesquisas sobre significado de palavras, poemas ou fotografar páginas do LD, devido ao fato de não o levar para a sala. Em algumas turmas o grupo da rede social WhatsApp era um recurso de continuidade das atividades, pois o professor mencionava que os poemas foram postados no grupo. Em outras situações, o

celular era um objeto que interferia na aula, provocando desconforto entre professores e alunos, causando interrupções e até atitudes do docente de recolher o objeto. No que tange ao educador, houve uma situação em que ele sentiu necessidade de usar o celular, devido a questões de saúde de familiares.

Também se observou a presença de algumas pessoas que solicitavam informar algo aos alunos, interrompendo a aula, desde a direção, alunos de outras turmas ou membros do Grêmio Estudantil. Assuntos como participação em alguma atividade extraclasse, uso do pirulito na sala de aula, informação da data de avaliação paralela, solicitação de algum material pedagógico. Uma das aulas foi interrompida por um barulho no corredor; a professora dirigiu-se ao local para separar a briga de duas alunas. O ocorrido não foi presenciado pelos alunos, pois esses mantiveram na sala, observando o tumulto causado e os alunos em euforia total, querendo sair da sala para presenciar o fato.

Como a pesquisa foi etnográfica, os fatos citados possibilitaram uma visualização dos espaços observados, a fim de analisar o ambiente e as ocorrências comuns de um espaço educacional. Não são fatos direcionados ao objeto de estudo, embora sejam categóricos para compreensão do processo em sua complexidade. As aulas foram construídas de acordo com a personalidade pedagógica de cada sujeito pesquisado. Havia aulas expositivas, tendo como base slides de power point para direcionar o docente, o livro didático como contribuidor da prática principalmente nos momentos de resolução das atividades, atividades diferenciadas e as práticas pedagógicas de leitura, foco da pesquisa. Todos os fatos citados estavam imersos no processo, não houve como negá-los, mas sim refletir sobre sua contribuição, mesmo que de forma indireta, para esta pesquisa.

Após esse olhar geral sobre a interação do contexto em estudo, organizou-se um esquema estrutural baseado na parte introdutória desta seção, para facilitar a interpretação dos dados, conduzida pela teoria central da pesquisa. O uso de unidades temáticas permitiu uma melhor organização e identificação do pesquisado, assim listadas nos quadros que seguem. Partindo do foco central da pesquisa, o conceito de letramento literário citado por Paulino e Cosson (2009, p 68) alude ao “processo de construção de sentidos”, assim como Chartier (1998) menciona a apropriação como “processos (...) que determinam operações de construção do sentido”, nesse caso, práticas de leitura desenvolvidas no espaço pedagógico. A participação dos sujeitos em suas atividades culturais diárias demonstra a presença

frequente da produção de práticas de letramento, pois envolve processo de leitura e escrita de forma mais ampla e heterogênea. Como as práticas de letramento não são diretamente observáveis com certa precisão, pois envolvem valores, atitudes, sentimentos, há uma dificuldade de prescrição, embora elas sejam visíveis na descrição dos eventos de forma indireta. Logo, o que foi analisado e interpretado foram os eventos de letramento, devido a sua possibilidade explícita e perceptível no processamento metodológico.

6.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA E A ATUAÇÃO DO ALUNO/LEITOR NOS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Eu procuro tá fazendo questionamento, levantando questões, e às vezes dou algumas informações extras que eu acho que pra mim são relevantes pra ajudar eles entenderem melhor a questão do trabalho, o que eu quero, (...) como é que eles estão fazendo. Tem aluno que chega e questiona, tem gente que questiona. (PROF1)

Nessa vertente, é mister pensar nas práticas pedagógicas de leitura e na atuação do educando na constituição da sua formação como aluno/leitor literário. Essas práticas consistem em atividades de leitura literária desenvolvidas no contexto pedagógico, perfilando por um processo que se inicia antes da inserção da sala de aula e se desenvolve com a interação entre a comunidade de leitores. A depender do contexto de sala de aula, podem ser práticas de leitura literária que primam por respostas objetivas em avaliações escritas, ora por apreciações críticas/subjetivas, ora por produções textuais que representam contextos memorialistas. Cada professor escolheu as suas práticas, seguindo os seus critérios de escolha, não sendo prescritas por uma coordenação pedagógica, mas sim relacionadas com o componente curricular, perceptíveis como possibilidade de reflexão para os alunos/leitores, indicações de vestibulares/ENEM, indicação do livro didático, dentre outras.

Para uma contribuição no campo da pesquisa qualitativa, alguns elementos constitutivos direcionaram a abordagem etnográfica das práticas e eventos de letramento, direcionando para a formação do aluno/leitor literário no espaço de sala de aula. Hamilton (2003 apud VIEIRA, 2007, p. 128) apresenta um panorama explicativo, expondo algumas particularidades facilitadoras da pesquisa com intuito

de descrever os eventos e práticas de letramento. O autor caracteriza-as como: **a) participantes; b) ambientação; c) artefatos; d) atividades**. A categorização apresenta seus pormenores e delimita para fins de pesquisa esse campo de estudo, mantendo essa interação. A fragmentação exposta tornou-se facilitadora da compreensão da discussão realizada. As especificações foram analisadas e, a partir da temática de leitura, foram elaborados novos termos correspondentes ao contexto. Há uma exemplificação de práticas de leitura na sala de aula, remetendo ao professor e ao aluno. Isso não é uma prescrição, mas sim uma análise etnográfica.

Cada contexto de letramento terá suas visibilidades e oportunidades de estudo. O que segue no quadro 9 foi elaborado de acordo com a observação das aulas no processo da pesquisa. Para tanto, as notas de campo foram descritas, analisadas e interpretadas, sendo na sequência categorizadas de acordo com as unidades temáticas especificadas abaixo:

Quadro 9: Pesquisa em práticas de letramento e eventos de letramento

EVENTOS DE LETRAMENTO	PRÁTICAS DE LETRAMENTO
<p>a) Sujeitos: pessoas envolvidas no contexto de uso do texto literário. (alunos, professores)</p>	<p>a) Sujeitos: os outros envolvidos na interação social (produção, interpretação, circulação textual)</p> <p>Professor: contribuição no planejamento pedagógico de outros colegas, coordenação, circulação do livro no contexto pedagógico.)</p> <p>Aluno: outros leitores do livro, outras interpretações. (familiares, amigos, outros leitores)</p>
<p>b) Contexto: espaços em que a interação acontece (sala de aula, auditório)</p>	<p>b) Contexto: refere-se ao propósito social da leitura.</p> <p>Professor: de acordo com as escolas literárias trabalhadas, dessa forma se justifica a escolha do livro²⁹, a proposta de atividade, incentivando a formação do aluno/leitor, baseada na leitura dos clássicos.</p> <p>Aluno: Motivo da utilização de determinada estratégia de desenvolvimento da atividade</p>
<p>c) Dispositivos: artifícios materiais e complementações usados na interação - tanto pelo professor, no momento da realização da atividade de leitura, quanto pelo aluno. (data</p>	<p>c) Dispositivos: “Recursos incorporados à prática de letramento” (VIEIRA, 2007)</p> <p>Professor: Representatividade do aluno/leitor.</p>

²⁹ Na maioria das atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula a escolha do livro foi feita pelo professor, entretanto o aluno na prática de letramento também teve espaço para indicar e escolher os livros lidos. Caso essa prática seja diferenciada, o contexto será diferenciado.

show, notebook, caixa de som, maquetes, fichas com questões)	Aluno: Compreensão da leitura, sentimentos adquiridos, aprendizagem, atuação como leitor no seu contexto social.
d) Procedimentos: as atitudes desenvolvidas pelos sujeitos no evento de letramento de leitura literária. Professor: mediação de atividades com as práticas de leitura. Aluno: Participação ou não na atividade de leitura.	d) Procedimentos: Atividades ocorridas a priori dos eventos de letramento. Professor: Planejamento e elaboração das ações, procedimentos para organizar a ação da prática pedagógica. Aluno: Artefatos que contribuem ou não para a leitura do livro, a realização da prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hamilton (2000)

Partindo da categorização feita no quadro acima sobre eventos e práticas de letramento, algumas verificações foram apresentadas, especificamente no campo da leitura literária de forma ampla.

Quadro 10: Visualização de atividades desenvolvidas em sala de aula

EVENTOS DE LETRAMENTO (Atividades observáveis no espaço pedagógico)	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA	ATUAÇÃO DO ALUNO/LEITOR
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de livros, poemas, contos, fragmentos, Power point; • Proposta e aplicação das atividades (dominó literário, autódromo, seminários, questões do ENEM, seminário, maquetes, dramatizações, produção textual, desfile.) • Escrita na lousa (pauta das aulas, atividades, data das avaliações); 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação de livros para leitura; • Leitura do livro (celular, xerox, livro físico); • Escrita de textos diversos (poemas, paródia, jornalísticos, HQ, contos, crônicas. • Atuação na atividade de leitura desenvolvida pelo professor;
PRÁTICAS DE LETRAMENTO (Atividades não observáveis no espaço pedagógico)	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA	ATUAÇÃO DO ALUNO/LEITOR
<ul style="list-style-type: none"> • Bases teóricas e metodológicas para elaboração da prática de leitura; • Estratégias de escolha e leitura do livro literário; • Estratégias de elaboração da atividade; • Elaboração do planejamento pedagógico; • Seleção das atividades no LD para serem realizadas no espaço docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento sobre leitura; • Apreciação crítica; • Atuação do aluno/leitor em outros contextos; • Onde o livro foi adquirido; • Incentivo para a leitura por amigos ou familiares; • Diálogos no decorrer da leitura; • Estratégias de leitura utilizadas no espaço

	residencial; <ul style="list-style-type: none"> • Inferências anteriores à leitura do livro; • Posicionamento sobre a prática pedagógica no decorrer da elaboração das atividades.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Essas possibilidades permitiram à pesquisadora inserir-se no contexto de letramento, em um viés sociocultural. Olhar para a formação do aluno/leitor literário necessita não apenas verificar os eventos de letramento desenvolvidos na sala de aula; as ocorrências de leitura aconteceram muito antes das proposições didáticas a serem evidenciadas e prosseguem após o término. O envolvimento do leitor com a comunidade precisa ser visto, valorizado, para que as práticas de letramento e os eventos de letramento sejam interligados. Cada sujeito, contexto, dispositivo e procedimento ocorridos foram pensados a partir de um contexto de sala de aula direcionado ao professor e ao aluno em um viés do letramento, um letramento cíclico e com observações detalhadas não só do que acontece na sala de aula, mas também das interações envolvidas no contexto de ensino, ou, como enfatiza Street (2014, p.65), “com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar”. As atividades de leitura literária, partindo do que foi abordado, aderiram ao modelo ideológico do letramento, visto que se concentraram não apenas no contexto de ensino, mas sim nas intercorrências das práticas pedagógicas e da atuação do leitor.

As observações das aulas aconteceram no ano de 2018, em uma instituição de Ensino Médio. As aulas registradas foram de três professoras de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. As aulas da professora 1 (responsável pela turma da 1ª série do Ensino Médio) e da professora 2 (responsável pela turma da 2ª série) foram ministradas no turno matutino. No turno vespertino, foram observadas as aulas da professora 3 (docente da turma da 3ª série). De cada docente, o número de aulas observado não foi determinado, pois cada realidade foi única e possuía suas particularidades.

Após a leitura e categorização dos dados, de acordo com as temáticas listadas, as notas de campo foram reestruturadas através de indicativos com canetinha hidrocor colorida para separar e didatizar uma melhor possibilidade de análise. Isso não consiste em uma fragmentação, pois a interpretação se deu

através da observação de todo um contexto interacional e não específico. Inicialmente a proposta foi analisar apenas as práticas pedagógicas de leitura de livros, que aconteceram em um momento determinado pelo professor na unidade. Assim como são três unidades, deveriam ser três propostas de atividades com livros, isso era o previsto no planejamento, mas no decorrer das aulas, surgiram outras que flexibilizaram as atividades. Em alguns momentos, era indicado um livro para toda a turma, em outros era escolhido mais de um livro e divididos entre a turma. Diante da não possibilidade de dados observados apenas nesse momento da aula, o pesquisador definiu que todas as aulas de literatura seriam observadas, com isso foi possível ter um contato maior com a realidade e interação ocorridas no ensino-aprendizagem de literatura.

Cada atividade foi planejada antes do desenvolvimento da prática em sala de aula. Alguns docentes elaboraram um roteiro inicial para que os alunos acompanhassem, outros explicaram a atividade oralmente.

6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA LITERÁRIA: A MEDIAÇÃO DOCENTE E A ATUAÇÃO DO ALUNO/LEITOR

a) A mediação docente: a arte de conduzir o encontro;

Uma ação docente se concretiza diariamente em âmbito pedagógico. Esse atuar do educador é o norteador do processo de ensino-aprendizagem. A disposição da prática pedagógica objetiva encaminhar, mediar as aprendizagens dos sujeitos envolvidos, pensando nesse sentido tanto no educando quanto no educador, embora para a configuração de uma prática seja necessária toda uma construção histórica e social. A formação do educador é resultante da coletividade de aprendizagens docentes que ele acumula no seu percurso pessoal, tendo marcas da sua identidade e da sua memória educativa desde a sua tenra idade. Ser educador não se processa apenas no prelúdio de uma vida acadêmica universitária, mas também no seu percurso educativo, familiar, na atuação de todos os professores na sua formação educacional, a sua formação docente, desde a inicial à continuada.

Nessa pesquisa, os educadores entrevistados informaram que na graduação ficaram muitas lacunas que foram refletidas e sanadas na prática da aula, no

encontro com os sujeitos, nas suas construções pedagógicas. E a partir da sua inserção no espaço pedagógico, a prática docente foi organizada, sendo diferenciada a depender de cada sujeito da docência. Nesse sentido, vale fragmentar essa prática em três momentos: aspectos relevantes da constituição da docência destinados ao planejamento pedagógico; a atuação docente, a partir do momento de inserção na sala de aula; e a *posteriori* os atos que acontecem após a atuação didática. Na formação docente, de acordo com a exposição dos docentes, as práticas universitárias do literário foram limitadas nas bases teóricas e pouco cuidado foi dado às reflexões sobre literatura e ensino, ou seja, a elaboração de projetos de ensino, de práticas pedagógicas, de momentos reflexivos específicos ao ensino de literatura.

A mediação das práticas pedagógicas de leitura no Ensino Médio demonstra a didática de cada educador. A atividade planejada, livros escolhidos, cada dinâmica executada, atuação no processo de sala de aula dependem de uma diversidade de aspectos que contribuem para a elaboração desses momentos. O que foi visualizado na pesquisa, através da análise dos Planos de curso, do discurso das docentes, das observações das aulas, representou quem é aquele professor, naquele momento ao atuar numa PPLL com aqueles alunos/leitores específicos. O escrito, o dito e o feito trouxeram uma visão pedagógica da leitura literária na sala de aula e da sua relação com os leitores professores e alunos. A formação docente contribui, mesmo de forma indireta nesse processo, visto que os saberes da profissão, saberes curriculares e saberes pessoais, construirão esse educador com suas diversas performances.

Nas **Práticas Pedagógicas de Leitura Literária (PPLL)** foram analisados os eventos de letramento no viés do uso e produção de textos, verificando a relação das atividades com a leitura, com a prática pedagógica e com a posição do professor. No Plano de Curso os livros foram especificados em cada unidade³⁰, assim como as práticas a serem desenvolvidas; foram descritos a proposta de ler e discutir os textos e o livro como direcionador de um processo avaliativo. Ao analisar as observações das aulas, verificou-se como o plano foi usado como orientação e como o professor manteve o que foi programado.

³⁰ Vale salientar que, como o planejamento é flexível, houve uma modificação na indicação dos livros expostos nos planos de curso em relação aos livros utilizados no desenvolvimento das atividades.

Desde as observações das aulas foram elaboradas notas de campo. Apenas as PPLLI (Práticas Pedagógicas de Leitura Integral) e algumas PPLL (Práticas Pedagógicas de Leitura de Fragmentos) foram analisadas. A partir da distribuição das ações dos sujeitos passou-se para o processo de interpretação dos dados assim especificados de acordo com a quadro abaixo:

Quadro 11: Prática pedagógica de leitura literária³¹

EVENTOS DE LETRAMENTO		Relação à Atividade		Relação à Leitura
		Prática Pedagógica	Posição do Professor	
	Produção de textos			
	Uso dos textos			

Fonte: Elaborado pelo autor

b) A voz do aluno/leitor e sua atuação na Prática Pedagógica de Leitura.

Não há PPLL sem leitor e, no caso em estudo, eles são diversos, com suas particularidades: leitor/professor, leitor/aluno. O primeiro foi visto em uma perspectiva didática, não como leitor apenas, mas como professor/leitor que segue suas padronizações de um ensino de linguagem. O leitor/aluno é o produto dessa configuração e também sujeito de uma formação de leitura. Mencionado nos planejamentos de ensino, nas formações continuadas, nas teorias literárias, o leitor passa por um processo que precisa ser trilhado para ser captado. Aqui está o leitor do nosso estudo. Nesse momento será analisado apenas o aluno/leitor de literatura, pois os outros leitores personificados em outras categorizações não serão necessários para essa tessitura. O aluno/leitor foi observado na perspectiva da leitura, da prática pedagógica, dos outros leitores no processo de interação e sua relação com o professor (especificado no quadro seguinte).

³¹ Esse modelo de quadro foi necessário para organizar todas as práticas desenvolvidas. Diante da extensão das produções não há possibilidade de expô-las no texto, muito menos nos anexos da pesquisa. O demonstrativo será apresentado em forma de análise nas páginas seguintes. As práticas foram categorizadas, resumidas, selecionando-se o que mais interessa, e simplificadas com marcadores textuais.

Quadro 12: Atuação do aluno/leitor

		RELAÇÃO COM A LEITURA	RELAÇÃO COM A PRÁTICA	RELAÇÃO COM ALUNOS/LEITORES	RELAÇÃO COM PROFESSORES
EVENTOS DE LETRAMENTO	Produção de textos				
	Uso dos textos				

Fonte: Elaborado pelo autor.

O modo como os alunos/leitores se relacionam de acordo com as práticas pedagógicas de leitura, os suportes utilizados, como livros, recursos metodológicos, e o que esse comportamento reflete geram gestos de leituras próprios de cada um. São performances diferenciadas e impossíveis de serem mobilizadas, mesmo com a padronização da atividade realizada. Através das modalidades de ação, eles agem, ora mantendo um diálogo, ora contrapondo, negando ou simulando as formalizações. O aluno/leitor/agente (ALA) analisa o lido, as atividades e reage com intencionalidades particulares. Verifica-se abaixo como o ALA, através de suas marcas enunciativas, como discurso, silêncio, escrita, leitura, atuação gestual, se manifestou através dos objetos de coleta de dados: questionário, observação das aulas registradas nas notas de campo, como as suas maneiras de ler são demonstradas através das modalidades de ação (diálogo, gestos, expressão facial, ações).

6.2.1 - A prática pedagógica de leitura do 1º ano do Ensino Médio;

A turma do 1º ano pesquisada estava situada no primeiro piso do colégio, no turno matutino, sendo que as aulas se distribuíram na terceira e quarta aulas da segunda-feira e terceira aula da sexta-feira. A lista nominal de alunos do 1º ano D, observada no processo de seleção para os questionários, especificava 40 alunos. Foram observadas aulas em duas turmas, sendo três aulas do 1º B e dezesseis aulas do 1º D, totalizando 18 aulas observadas.

A formação docente é especificada na entrevista: formada em Pedagogia e Letras em Português, com Pós-graduação em Letras e Informática, a professora

ênfatiou sobre o conhecimento: “te faz enxergar outros meios, outras visões, outras perspectivas...”, “Toda vez que você estuda consegue aprender mais”(PROF1Entrevista).

O quadro abaixo expõe, para melhor visualização, os livros que foram utilizados no desenvolvimento das atividades:

Quadro 13: Livros utilizados no desenvolvimento das PPLL -1º ano

PPLLI1 Maquete, desfile, noticiário, narração	PPLLI2 Produção de paródia, jornais, poesias, cordel	PPLLI3 Questões: personagens, moral da história, desfecho
Livros variados de Sherlock Holmes	Odisséia, Homero	<ul style="list-style-type: none"> ◆ O Xangô de Baker Street, Jô Soares; ◆ A culpa é das estrelas, John Green; ◆ Como eu era antes de você, Jojo Moyes

Fonte: Elaborado pelo autor

Acima foi exposto o conjunto de livros que mesclaram a indicação do professor (PPLLI 1 e PPLLI 2) com as sugestões dos alunos (PPLLI3). Ambos, professor e aluno, construíram essa possibilidade do entrecruzar de leitura literária. Essa proposição mostra uma prática não prescritiva.

a) Relação às atividades: a prática pedagógica e a atuação do professor

Essas ações foram divididas na organização do quadro 13 para uma delimitação das temáticas, embora seja incongruente separar a prática pedagógica da atuação docente. Isso demonstra por que elas não foram separadas. Dessa forma, observar os eventos de letramento vinculados diariamente ao âmbito de uma sala de aula, ao uso e produção dos textos, demarcou um espaço de interação constante entre os educandos e os docentes, mediados por dispositivos diversos, e esses eventos inseriram-se em uma prática pedagógica de leitura. As atividades observadas foram de Práticas Pedagógicas de Leitura Integral e Práticas Pedagógicas de Leitura de Fragmentos.

As PPLLI focaram-se em leitura de romances, cordéis, crônicas, canções, poemas, e as PPLLF foram feitas com fragmentos de livros. Há uma priorização das práticas integrais, considerando os textos curtos, enquanto os romances foram propostos apenas em um momento final de cada unidade. Em alguns casos a prática pedagógica de leitura foi realizada através da produção textual em grupo, como foi feito nas atividades com crônicas, cordel e com os romances de Sherlock Holmes

(HQ, narração da história, jornal) e a Odisseia (produção de paródia, jornais, poesias, cordel). Caso o aluno não apresentasse o trabalho (PPLLI 1 e 2), era solicitada a produção de relatórios para culminância, a fim de “provar” para o professor que a leitura do livro foi realizada. Nas atividades diárias de leitura, o professor as acompanhou, priorizando o ato de realização. Isso foi visível nos vistos dos cadernos dos alunos e no registro do professor para monitoramento.

A programação curricular do ensino de literatura do 1º ano organizou-se de acordo com o sumário do LD adotado e isso fez com que a prática pedagógica fosse estruturada através dos gêneros textuais. As escolas literárias não eram pré-requisitos, mas havia uma inquietação do professor por esse ensino e eventualmente ele mencionava alguns aspectos sobre elas de acordo com o gênero literário, assim como sua manifestação do quanto estava insatisfeito com essa quebra da padronização do ensino. Isso não desvaloriza em nenhum momento a prática docente, pelo contrário demonstra identidade pedagógica com uma prática já realizada nos anos anteriores que valorizava a historiografia literária. Quanto aos gêneros literários estudados, foi percebido um extremo destaque na estrutura textual (*Os Lusíadas*) e na sua produção sem significado, pois não houve um incentivo à construção do sentido, apenas o professor era o leitor que avaliava os textos produzidos. Na entrevista com a docente, ela expôs a sua satisfação quando se referiu à produção textual sobre crônica, visto que: “gosto dessa questão da leitura e depois da produção e depois da exposição, porque assim você vai vendo como o aluno vai aprendendo, como é que ele vai expondo essa aprendizagem” (PROF1Entrevista)

A organização das aulas foi visualizada eventualmente em registros na lousa, informando o gênero trabalhado, data e valor atribuído às avaliações. Essa prática pedagógica orientava o aluno/leitor, informando o que seria realizado, como e quando seria feita a atividade, oportunizando um acompanhamento. Em outro momento, de forma mais constante, aula expositiva fazendo uso do Power point como um dispositivo didático para apresentar a estrutura do gênero e do livro (*Os Lusíadas*, *Odisseia*). O LD complementou as aulas no momento da realização das atividades com conteúdo explicativo, como acréscimo acerca dos livros de literatura lidos e fragmentos textuais, portanto o livro didático se mostrava como mais um complemento colaborador das atividades do docente, assim como mais um gênero discursivo de uso do aluno/leitor em que o texto literário circulava.

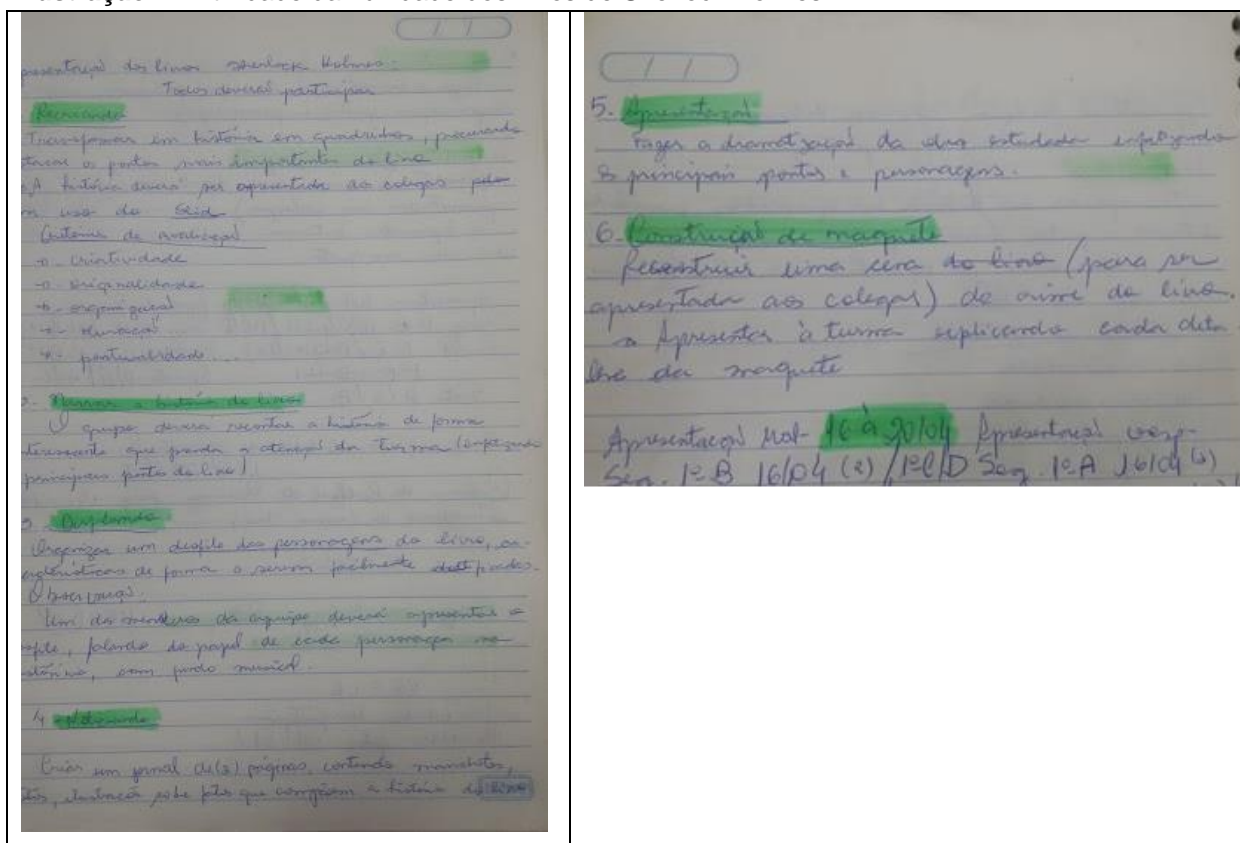
Verificou-se uma constância de eventos de letramentos (uso e produção de textos) que foram assim organizados para facilitar a análise da pesquisa: pré-atividade, atividade e pós-atividade, que seguem abaixo:

1) Pré-atividade: Na sala de aula houve o momento de indicação dos livros a serem lidos, mesmo que os alunos escolhessem, dentre os escolhidos havia um direcionamento para o romance que deveria ser lido. O professor comentou brevemente sobre a leitura a ser feita, sobre o local onde o livro era encontrado e disponibilizou fragmentos para facilitar a leitura. Diante da preocupação com a compreensão textual, com a linguagem diferente, o professor informou que o livro *Os Lusíadas* era complicado e isso justificava a leitura dos fragmentos. O próximo passo foi planejar o processo de execução da atividade, no primeiro caso pelo professor - de acordo com o que foi mencionado acima. O que a professora informou na entrevista foi que as experiências são cruciais para a elaboração das atividades, assim como a interação com outras professoras. Ela ainda reforçou que procurava atividades que fossem prazerosas para o aluno, “que eles possam mostrar o que ele aprendeu com relação à leitura dele”. (PROF1Entrevista). Nessa PPLLI1 a professora afirma que a variedade de títulos de livro (seis livros de Sherlock Holmes) oportunizou seis atividades diferentes: “porque uma que são muitos alunos, às vezes se torna monótono quando você coloca a mesma coisa” (PROF1Entrevista); e no segundo instante o professor propôs aos alunos que organizassem a apresentação do livro, este sendo escolhido pelo docente, que colabora com algumas sugestões de produção textual. A prática docente preocupava com o desenvolvimento da atividade e com o prazer da leitura. Com isso evidenciou uma proposição de elaboração das práticas pelo Agente-Leitor-Aluno. Pensar uma atividade pedagógica, tomando o aluno como agente colaborador, sendo que o pedagógico é planejado por aquele que aprende e, que nesse momento, é orientado a refletir o contexto educacional de ensino/aprendizagem. O professor solicitou para os alunos que queria a história integral e não cópia da internet. No terceiro momento o professor selecionou um livro e deixou que os alunos apresentassem de acordo com a sua escolha. O professor chamou a atenção dos alunos para a leitura do livro, incentivou, fez questionamentos sobre se leram ou não, quem começou a ler, se a história é interessante, solicitou não deixar para a última hora e reforçou: “Leiam porque vou avaliar”. (PROF1Observação). A intensificação desse discurso da leitura

avaliativa na sala de aula faz-se necessário para que os alunos deem mais significado ao que é desenvolvido. Muitos realizam atividades sem essa cobrança, enquanto outros não se preocupam com as práticas propostas. Refletir sobre isso é necessário, para que nós professores possamos criar situações rotineiras que estejam desvinculadas do processo avaliativo. A avaliação é uma cobrança das instituições de ensino, faz parte do sistema de organização educacional, mas infelizmente muitos alunos só realizam as atividades se for através de uma cobrança avaliativa.

2) Realização da atividade: Antes do início da apresentação, os alunos informaram ao professor o nome dos integrantes do grupo. A PPLLI1 estava exposta no caderno do professor, elaborada em um esquema, intitulado “Apresentação do livro Sherlock Holmes” (apresentada na imagem abaixo), especificando a forma como seria a atividade (recriando, narrar a história do livro, desfilando, noticiando, apresentação, construção da maquete). De início nos critérios da avaliação (criatividade, originalidade, organização, duração, pontualidade) e em cada atividade, constava o objetivo a ser alcançado. Notou-se o foco na atividade, no planejamento do professor, sendo que os critérios priorizavam aspectos da prática pedagógica que direcionava a leitura do livro. A PPLLI1 foi apresentada no auditório, fazendo uso de slides, cenário, vestuário, produção de maquetes. Algumas equipes não se apresentaram e, em algum caso, os alunos fizeram uso de um papel para ler a fala da apresentação. A organização das atividades foi fundamental para uma prática significativa, pois foram apresentados: os objetivos a serem alcançados, os critérios de avaliação e as atividades propostas. Com isso os alunos sabiam do que se tratava e tinham condições de refletir, estruturar, dialogar e interagir com os envolvidos no processo (professor e outros alunos). Nesse contexto, eram visíveis os eventos de letramento através do uso e produção dos textos. Em cada evento visualizado estavam subjacentes as práticas de letramento com seus valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. As atividades desenvolvidas foram direcionadas para produção textual de textos narrativos, jornalísticos; aspectos corporais, gestuais ao caracterizar personagens; produção artística abordando uma construção do contexto social, situacional dos personagens vivenciados no âmbito literário.

Ilustração 1 - Atividade da I unidade dos livros de Sherlock Holmes



Fonte: Anotações do professor

Na PPLLI2 do livro *A Odisseia* o aluno/leitor descreve a narrativa, personagens, há apresentação de cordel e jogral. O que se percebeu nas duas práticas foi que o professor não se posicionou durante a atividade, deixando os comentários para serem feitos posteriormente. Isso foi visível na sua entrevista: “eu gosto dessa questão de chegar junto, de perguntar, de questionar, de dar oportunidade do aluno perguntar” (PROF1/Entrevista). A atuação do professor foi algo que ele construiu com seus alunos, podendo ser durante ou depois da atividade. Essas reflexões sobre a leitura foram conduzidas e produzidas pelo leitor/aluno e leitor/professor, mobilizando as inquietações surgidas e as manifestações discursivas.

A PPLLI3 foi elaborada através de questões de três livros: *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, *A culpa das estrelas*, de John Green (indicado pelo alunos), e o *Xangô de Baker Street*, de Jô Soares (esse foi indicado pela professora). As questões foram sobre personagens, moral da história, relação metalinguística entre o personagem e a leitura de um livro, desfecho da obra. Após a explicação a professora solicitou o nome dos alunos para anotar no caderno e,

posteriormente ou durante a atividade, atribuir uma nota. A turma foi organizada em círculo na sala de aula. Houve questionamentos que incentivaram a participação do aluno/leitor, mas uma preocupação com uma fala individual de cada um. No livro 'A culpa das estrelas', a professora foi fazendo as perguntas e os alunos respondiam. Não houve interferência da docente durante as falas. A docente incentivava a interação ao informar que os alunos que não participaram deveriam falar e, quando um aluno se empolgava para expor sua opinião, ela pediu que ele parasse de falar para dar oportunidade a outro colega, promovendo uma constância no diálogo. No livro 'O xangô de Back Street', ela perguntou quem leu o livro e visualizou que muitos alunos não leram e mencionou: "Tem muita gente sem ler", "Sobre o primeiro livro tem muita coisa sem ser dita", "Nem metade da turma comentou", "Marquei há dois meses atrás", "Valendo dois pontos", "Podem voltar para o lugar de vocês".(PROF1/Observação) Como essa prática foi diferente das anteriores, as respostas dos alunos/leitores também foram. Isso deu ao professor a possibilidade de analisar, refletir, questionar cada gesto de leitura.

A mediação do professor referente ao livro 'Como eu era antes de você' foi baseada em questionamentos, em que alguns alunos respondiam a suas indagações, sobre se leram ou não o livro, e diante disso surge a confirmação da docente: "Então quer dizer que muita gente não leu livro nenhum" (PROF1/Observação). Isso foi reforçado em uma conversa com a docente no momento conclusivo da pesquisa, em que ela reitera:

Você percebe que nem todos leram realmente, alguns leram resumos, alguns ouviu o comentário dos colegas, (...) porque assim você percebe que uma grande parte também leu e quem leu realmente participou de forma efetiva. Deu pra eu perceber o interesse, a participação, muitos você às vezes tem até que interromper pra dar espaço pros outros (...) eu achei que quem leu, quem fez a leitura participou bem das atividades, quem não participou você percebe que ficou de fora da leitura mesmo. (PROF1/Conversa)

Essa constatação trouxe informações significativas da não leitura, da leitura de resumos, da contribuição de um aluno/leitor com outro, da leitura integral efetiva. A PPLL não se refere apenas ao momento conclusivo de uma atividade, mas ao instante em que se verificam aspectos das maneiras de ler de cada sujeito. O docente não é apenas um mediador da atividade, mas um pesquisador tanto da sua atuação docente quanto da atuação do aluno/leitor diante das práticas.

Não apenas os livros de uma tradição literária foram apresentados para a turma, mas também outras propostas de leitura. Essa prática foi direcionada com objetivo de fazer com que tanto o professor quanto os alunos pudessem demonstrar o seu interesse pela leitura, dando espaço para a literatura contemporânea na sala de aula. Para a professora:

Além de levar os autores que eu quero que ele leia outros que eles pudessem citar também, que eles tivessem o interesse de ler. (...) alguns alunos demonstram interesse por autores que eles já conhecem, mesmo que ele não vai ler de novo ele indica pra outros colegas (...). Eles estão lendo mais principalmente essa leitura contemporânea agora, porque quando a gente pede pra eles lerem uma leitura adaptada, a literatura que a gente tá trabalhando, a gente vê, por exemplo, as mais antigas, né, as mais clássicas, a gente vê uma maior resistência. (...) (PROF1Entrevista)

Esse diálogo entre escolhas literárias promoveu uma interação no âmbito pedagógico. A adaptação foi considerada pela docente como uma vantagem e exemplifica com a leitura proposta de Dom Quixote, pois, segundo ela:

Quem foi lá e pegou um clássico, pegou aquele livro bem mais antigo, teve dificuldade de entender, mas quem pegou as adaptações atuais eles amaram o livro, entenderam (...) Tem essa vantagem que a maioria dos clássicos hoje são adaptados e são adaptados já com a linguagem deles. (...) Eu não acho que tem que ficar só no atual. Como é que a gente vai poder mudar o nosso futuro se a gente não conhece o nosso passado, né? (PROF1Conversa)

Na mediação houve um direcionamento para o que o professor quer saber nas suas perguntas. Há uma interação que possibilita aos alunos se manifestarem e proporem temáticas variadas que possam surgir no momento da discussão. Esse processo é melhor estruturado na fala da docente do que na prática da sala de aula, sendo a construção dialógica de sentido dos textos literários lidos visualizada de acordo com a efetivação dos diálogos ocorridos.

3) Pós-atividade: A atuação do docente era manifestada de forma mais engajada no término das práticas. O professor evidenciava a sua preocupação sobre a não exploração da atividade pelos alunos aos aspectos formais (fonte do texto, organização, caracterização, personagens quanto à época, uso do slide, tom de voz). Assim também chamou a atenção para os alunos que estavam apegados a um papel durante a apresentação. A educadora elogiou a equipe que melhor se

apresentou e expôs as notas aos grupos, comentando a fragmentação do trabalho, comunicando algumas dificuldades no momento de uma apresentação em grupo. A professora expôs que vai comentar as apresentações e que quem não apresentou deve fazer algo para apresentar depois. Percebeu-se no discurso da docente uma valorização da realização da atividade, sobrepondo-a à leitura do livro: “Vocês estão falando sobre o livro. É bom!!! E sobre o trabalho?” A docente, ao informar que sabe quem leu o livro, ressaltou o desenvolvimento de uma atividade que objetivava a atribuição da nota, mas também a construção de alunos/leitores literários. Diante da organização curricular pedagógica, a avaliação foi mais uma etapa do processo didático e deve ser valorizada.

As atividades mencionadas foram o objeto de estudo da pesquisa, mas todas as aulas de literatura foram observadas e outros aspectos visualizados. Uma das mediações que chamou bastante atenção dos alunos e que foi uma prática focada pela docente foi a contação das histórias de Inês de Castro e Édipo. Ela as utilizava para fazer um resumo de alguma obra literária. Era notória a empolgação da docente nesse momento e isso transmitiu visivelmente um interesse dos alunos/leitores em continuar ouvindo sobre o livro. A professora mencionou na entrevista que adorava ouvir histórias da sua avó e que isso contribuiu muito para a paixão que ela tem pelo ensino de literatura:

Eu estou sempre relacionando com o fato. É por isso que eu estou falando a época, o que vivenciei e tudo mais. Eu tenho essa paixão por literatura, porque é algo que está dentro de mim. (...) quando a gente trabalha essa questão do Trovadorismo, trabalha as cantigas, relaciona com as músicas atuais. (...) eu senti falta disso no primeiro ano, (...) ta relacionando essa história do passado com essa história do presente. (...) Eu fico imaginando aquelas pessoas lá naquele passado, como é que eles viviam, de acordo com as características daquela época e vou fazendo essa ligação, eu amo, e os meninos amam também. (PROF1/Conversa)

Essa assertiva da professora retrata a forma como ela trabalha literatura e a sua inquietação acerca de como o LD utilizado não correspondia com a sua expectativa pedagógica, pois focava a literatura através da priorização dos gêneros literários, em detrimento do ensino tradicional. Para ela a forma como o livro didático trabalhava não era condizente, pois não trazia uma estrutura direcionada para a historiografia literária. Mesmo trabalhando com obras canônicas e contemporâneas, isso não impedia de fazer um trabalho trazendo abordagens históricas e culturais de

um determinado período para relacionar com o atual, mas sem o aval do LD, houve uma inquietação na prática pedagógica de literatura dessa docente. Como mencionado na sua fala:

Eu senti, como professora, que foi um trabalho totalmente diferente, foi válido, porque essa questão de gênero, como eu disse eu já trabalhava o gênero, mas não nessa intensidade. Eles tiveram oportunidade de trabalhar muito mais, mas assim a parte literária ficou vaga. É como eu estar falando de um autor, eu estou falando de um livro, eu... mas quando estou falando de um período não encaixa na mente dele, aí eu percebo todo mundo... Sabe? É como se eu estivesse falando só pra mim. Os meninos de boca aberta, os meninos sem saber o que estou falando, não dá pra eu aprofundar uma coisa que eles não viu falar, que eles não sabem a respeito. Eu senti essa falha, eu senti muito essa falta, eu não sei se você como observadora, você pode perceber. (PROF1/Conversa)

Abaixo seguem os capítulos do LD para verificar a possibilidade de diálogo entre a prática docente e o material pedagógico:

Quadro 14: Distribuição dos conteúdos de Leitura e Literatura no Livro Didático

Capítulo 1	Capítulo 7	Capítulo 10	Capítulo 13
Texto e gênero do discurso TROVADORISMO	Gêneros literários HUMANISMO	O discurso narrativo: histórias de aventuras e desventuras CLASSICISMO	Crônica como gênero narrativo
Capítulo 16	Capítulo 19	Capítulo 22	Capítulo 25
Epopéia: gênero narrativo CLASSICISMO	Discursos brasileiros: narrativas verbo-visuais CLASSICISMO	Discurso poético na contemporaneidade BARROCO	Gênero dramático e narrativa contemporânea ARCADISMO

Fonte: Livro Didático Esferas da linguagem

É visível a possibilidade de diálogo entre o que propõe o LD e o que a professora deseja trabalhar como conteúdo de literatura do Ensino Médio; assim como os livros escolhidos tanto pela professora quanto pelos alunos, o conteúdo tão mencionado nos seus discursos pode ser inserido na prática pedagógica. A preocupação da docente centrou-se no fato de os alunos não terem material para estudar para as avaliações, algo que concretize como documento de estudo, sendo que seria necessário que ela preparasse recursos pedagógicos para isso. A perspectiva de diálogo foi esboçada por ela nas suas observações:

Então como é que vou tá falando sobre uma obra e não vou tá falando pra eles mesmo tentando colocar, por exemplo, eu trabalhei Os lusíadas, que eu falei sobre Camões, a questão do período que ele estava vivendo, Classicismo e tudo mais, mas não deu uma aprofundada, mas na minha mente eu tenho impressão que eles ficam voando, né? (PROF1/Conversa)

Segundo o comentário da prof1 podemos observar um processo reflexivo constante da sua prática e manifestou a preocupação sobre o trabalho com o LD e com sua atuação. A proposta era dialogar com os outros educadores, interagindo e verificando possibilidades de adaptação para os próximos anos na mudança do currículo. A literatura para ela consiste nessa valorização do contexto histórico, das relações que se pode ter para conhecer e relacionar diversas culturas, para discutir temáticas do contexto atual com o passado. Isso demonstra as aprendizagens com a cultura do outro e a associação com a sua cultura. A proposta de adaptação é viável e contemplada pela docente pensando na linguagem diferenciada e no aluno/leitor do contexto contemporâneo, que prima por textos mais sucintos.

b) Prática pedagógica em relação à leitura;

Nessas práticas verificou-se uma preocupação com a estrutura textual no que se refere a atividades com interpretação de poemas ou resenha de livros, e, quando se referia à leitura, essa era feita no espaço da sala de aula seguida das atividades expostas acima. O foco era dado à resolução das atividades direcionadas para interpretação de textos ou fragmentos - constatada no momento em que o professor dava visto - e correção.

Na PPLL dos romances a leitura foi promovida através do uso de fragmentos ou de indicações de filmes “para que o processo fosse mais interessante” (PROF1), visto como facilitadores de leitura. Quanto à biblioteca, foi mencionada pelo professor para que os alunos tivessem acesso aos livros. Em alguns momentos, com intuito de concretização da atividade, a nota era o ponto de incentivo para alguns alunos/leitores. Em alguns casos, o LD complementou a atividade de leitura. A preocupação com a leitura era para ser confirmada durante a participação da atividade, mas a professora usou de perguntas indiretas para verificar o ato de ler e outras diretas perguntando quem leu determinado livro.

Como um evento de letramento, observou-se uma priorização do uso e produção de texto diversos no que concerne às atividades. A valorização do sentido

do texto priorizou a leitura literária na perspectiva de imersão textual em relação ao contexto do aluno/leitor.

6.2.2 O aluno/leitor do 1º ano do Ensino Médio

No que se refere ao questionário, foram quatro alunos/leitores de quinze anos, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, tendo seus pais com formação em Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. No contexto das práticas culturais, as redes sociais foram demarcadoras do tempo livre desses leitores, assim como o youtube (uma plataforma de compartilhamento de vídeos). Os jogos, músicas, séries, filmes, esporte também são indicativos de práticas diárias para os leitores. Isso demonstra alunos que leem outros gêneros e que estão imersos em textos variados. Dessa forma, os diálogos com esses textos contribuíram para uma interação entre os leitores e mantiveram uma relação de discursividade mais significativa. Essa observação deu uma visão de quem era o aluno/leitor que tivemos contato, pois oportunizou refletir sobre a possibilidade do docente pensar em PPLL que não pode deixar de evidenciar esse contexto. Aproveitar esse fato dá margem para usar as redes sociais como plataformas de divulgação, análise e publicação dos eventos de letramento, assim como identifica quais práticas de letramentos se manifestam. Em relação aos livros disponíveis em casa, dos alunos que responderam aos questionários, 50% possuem de 1 a 50 livros em casa, 25% possuem de 50 a 100 e 25% nenhum livro. A presença dos livros em casa não é demarcadora de leitura, mas demonstra um aluno/leitor imerso nessa realidade. O ato de ler dependerá do seu contato com os livros e/ou com outros leitores que incentivem a sua atuação e maneiras de ler, promovendo essa prática.

Nos hábitos de leitura são alunos/leitores de romances, contos, HQs, blogs/textos da internet, whatsapp, instagram, facebook, livros didáticos, livros religiosos e têm acesso aos livros emprestados de amigos, comprados pelos pais, pelas livrarias virtuais. Esses hábitos de leitura não podem ser negligenciados. O olhar para o que pulsa no âmbito tecnológico permite uma interação direta entre leitores. Diminuir essa curva é dar autonomia para os alunos/leitores para que eles insiram a leitura no seu cotidiano. O espaço de leitura é diversificado: 75% prefere a casa, e os alunos/leitores ainda especificam o “meu quarto”, “na rede da área”

(QUEST/AL2 e 4) e os outros 25% a escola. A leitura foi vista como o momento da acolhida entre o leitor e o livro, sem muita coletividade, mas com a individualidade e subjetividade de cada leitor. Mesmo preferindo um lugar para ler, 50% dos educandos afirmaram que compartilham suas leituras. Isso evidencia que o momento do leitor é um diálogo com ele, mas que dividir o que leu é uma forma de troca de aprendizagens, de culturas, valorizando outros espaços que devem ser pensados como continuadores da prática docente. O compartilhar de leituras é fazer uso da voz do aluno/leitor como mais um formador de leitores.

No questionário os alunos apresentam os livros de que eles gostam e justificam a sua preferência. Conhecer o interesse do aluno/leitor é uma possibilidade para compreender a história de leitura desses alunos, a fim de que elas conversem entre si ou se contraponham uma com a outra. A justificativa dada pelos alunos por essas escolhas já demonstra isso.

- ◆ 1º e 2º coleção de Percy Jackson e a trilogia de A seleção, **pois gosto de ficção**; (QUEST/Aluno1)
- ◆ O quinze, Vidas secas, Ana Terra. **Gostei deles porque retratam bastante o ambiente em que vivemos sobre o Nordeste.** (QUEST/Aluno2)
- ◆ A menina que roubava livros. **É um livro que fala da segunda guerra mundial onde as pessoas não podiam ler livros.** (QUEST/Aluno3)
- ◆ Ilha Perdida. **Por que a história me chamou a atenção.** (QUEST/Aluno4)

O gosto por ficção, valorização do seu contexto cultural, aspectos históricos retratam uma fotografia desse aluno/leitor. Essas escolhas têm caminhos diferentes. Ao perceber também como as leituras propostas pelo docente são visualizadas pelo aluno isso dá margem para dialogar com todos os envolvidos, para que eles possam expor sua visão, esboçando propostas diversas.

- ◆ Não ler. Pois geralmente não correspondem com o meu gosto literário. (QUEST/Aluno1)
- ◆ Sim. Gosto bastante quando pedem para ler certos livros, pois passam livros interessantes com histórias divertidas. (QUEST/Aluno2)
- ◆ Sim. Livros ótimos de ler. (QUEST/Aluno3)
- ◆ Não. Muitas das vezes não são livros de gêneros que eu gosto. (QUEST/Aluno4)

As informações do aluno/leitor sobre a leitura realizada nas práticas pedagógicas trazem uma realidade muitas vezes desconhecida. Não é necessário

apenas ter o seu “gosto literário”, mas conhecê-lo e convencê-lo de que novas leituras complementarão o seu repertório e oportunizarão outras.

a) Relação como a leitura;

O aluno/leitor, na maioria das vezes, se apresentou participando das atividades. Atividades que solicitavam a identificação da narrativa, personagens, enredo, desfecho. Para complementar ou substituir a leitura dos livros, ele mencionou o uso de resenhas na internet. A prática pedagógica ressignificou o aluno/leitor, a fim de que ele se moldasse para uma leitura didática. Esse leitor considerado como um **leitor/aluno/orientado** segue a linearidade de uma PPLL. No questionário, dois grupos se manifestaram afirmando que: não leem o livro indicado pela professora, “pois geralmente não correspondem com o meu gosto literário.” (QUEST/AL1), “Muitas das vezes não são livros de gêneros que eu gosto.” (QUEST/AL4). Já a outra metade se posicionou positivamente: “Gosto bastante quando pedem para ler certos livros interessantes com histórias divertidas” (QUEST/AL2). Uma discussão sobre essas escolhas é pertinente tanto por professores quanto por alunos que precisam compreender que a leitura de literatura demarca aspectos muito além de particularidades de preferência de leitura. Ler literatura é um processo de aprendizagem da leitura, de conhecer outras formas de ler, relacionar com outras culturas, outras linguagens, outros aspectos sócio-históricos que não nos será oferecido em outros gêneros textuais. O gosto do literário, claro, não deve ser menosprezado, mas não pode ser evidenciado a ponto de negar ao educando essa oportunidade. Essas vozes anunciam uma necessidade de reflexão e de discussão entre os pares, para que percebam que conhecer novas leituras é ressignificar as já lidas, ou seja, propiciar o encontro com o desconhecido.

Para tanto, quando o leitor se posicionou fora da atividade, ele se colocou como leitor e retirou a sua personificação de aluno. Um aluno/leitor/atuarante na apresentação incentivou a leitura como um dos objetivos da atividade, fez indicação de livros para dialogar com a prática pedagógica, valorizou a contação de história ou resumo dos livros, ao solicitar que o momento de término não devia ocorrer, manifestou-se diante da extensão de um texto no LD e de sua não compreensão, pois queria participar da atividade de forma intensa. Por mais que o fragmento tenha sido indicado pelo professor, o aluno/leitor indagou se o livro não seria lido. A prática

de leitura e a sua motivação foram apresentadas pelo aluno na leitura da obra trabalhada (Odisseia) e no indicativo de que não conseguiu parar de ler.

Percebe-se um trio de leitores que são constituídos em consequência de atuações docentes, o leitor orientado é configurado pelo professor, enquanto o atuante consiste em um sujeito com autonomia diante das práticas (indicando livros, incentivando outros leitores, valorizando as atividades, demonstrando interesse em ler o livro após conhecer o fragmento). Em alguns momentos, o aluno/leitor participou da atividade, cumprindo as exigências do professor, avaliou o processo e demonstrou os pontos que o fizeram ficar tenso e as dificuldades do trabalho de equipe. Houve ainda os alunos/leitores que não se posicionaram - não-leitor-atuante. Esses conversavam durante a atividade, silenciavam ou participavam, tentando simular sua leitura com informações não condizentes com o livro.

Dos alunos/leitores citados tem-se na prática observada: o orientado, o atuante, “Gosto de ler e já li muitos livros” (QUEST/AL1, e também o leitor que se nega em ser leitor literário. “Não me considero como leitor literário. Gosto bastante de ler, mas de vez em quando pois com muitos trabalhos escolares não tenho muito tempo para tá podendo ler.” (QUEST/AL2). “Porque não tenho o costume de ler sempre” (QUEST/AL3). Nesse sentido, o leitor/aluno demonstrou atuante durante o processo de desenvolvimento das atividades.

b) Relação com a prática;

O olhar-foco da pesquisa é justamente verificar a atuação do aluno/leitor em relação à PPLL. Diante do registrado nas notas de campo e observado nas aulas, percebem-se alunos/leitores diversos, ora complementando o desenvolvimento da atividade, ora ignorando-a. Isso aponta alguns fatos concretos da relação desse leitor com a leitura do texto literário. Negar o aluno/leitor não se processa, pois a leitura abarca o campo sociocultural em que os leitores estão envolvidos e são consumidores de outras leituras.

No caso da leitura de uma obra literária, ora escolhida pelo professor ora pelo aluno, em um contexto de sala de aula com sujeitos diversos, foram identificados dois grupos de leitores: *Um que se contrapõe* e *outro que interage* com a atividade. O primeiro manteve uma conversa paralela; não participava da apresentação, lendo um papel complementar; interferiu na atenção do colega; fazia

uso do celular; negava a participação na atividade; permanecia de cabeça baixa, chorava durante a apresentação, outro disse que não ouviu falar; não levou o LD ou o deixou fechado; informou que a atividade ficou boa, mas que tinham trabalhos mais importantes, manteve em silêncio, não se manifestou.

O outro inseriu-se no processo, seguindo os caminhos da prática pedagógica: indicou filmes, novelas, séries, músicas e livros ³²; demonstrou a tensão no momento de apresentar a atividade e a complicação de um trabalho de equipe; elogiou a prática de contação de história, solicitando ao professor que continuasse quando a história finalizasse; elaborou a atividade para apresentação do livro diante da solicitação do professor (paródia, cordel, contação de histórias através dos personagens); falou sobre a obra, o autor e o enredo; levantou a mão para solicitar a sua participação na apresentação, ficou eufórico querendo falar, conversou sobre o livro com a professora fora do espaço da aula. (PPLLI3). Muitos realizaram as atividades propostas, mesmo tendo que usar meios para demonstrar que a leitura foi feita, ou seja, faziam uso de estratégias de simulação de leitura. Quando a nota não era satisfatória para o leitor (o grupo), eles pediam outra oportunidade para melhorá-la. Essa duplicidade de leitores (o que se contrapõe e o que interage) é comum, embora necessite de pensar o porquê os alunos atuam dessa forma. O atuar do aluno/leitor clama por análises, questionamentos, diálogos, reflexões da prática realizada. A ação do leitor possibilita, conseqüentemente, a manifestação do docente ao promover reflexão sobre a atuação e o desenvolvimento de outras práticas. Nesse diálogo com o aluno é o momento de ressignificar a prática docente.

c) Relação com outros alunos/leitores;

Essa prática entre os alunos/leitores deve ser valorizada, pois o leitor tem em sua voz o poder de compartilhar, analisar, acrescentar, propor. Entre leitores/alunos a leitura se reconfigura, ressignificando a visão da leitura. A perspectiva de interação e diálogo foi demonstrada na apresentação do trabalho quando o aluno/leitor que participava usou de um discurso pedagógico, incentivando e convidando os outros leitores a lerem o livro (PPLLI2). Houve um complemento

³² Essa prática ocorreu durante uma das aulas e não especificamente no momento de concretização da atividade de PPLLI. Foi citada para demonstrar que o processo de ensino era dialógico e que os alunos participavam, complementando e enriquecendo as aulas.

dos diálogos, ora acrescentando, ora substituindo, no caso de leitores que se negavam a apresentar. Alguns acharam interessante a apresentação do colega e filmaram. Mesmo quando muitos se ausentaram, outro aluno manifestou interesse em chamá-los para obter a nota. Visualizaram-se também alunos corrigindo outros colegas no momento de apresentação da resposta ao questionamento do professor e outro leitor que pedia para complementar a fala de outrem (PPLLI3).

d) Relação com o professor;

O aluno/leitor apresentou ao professor, após a realização da atividade, seu posicionamento sobre a leitura do livro de Sherlock Holmes (PPLLI1), expondo fatos que evidenciaram a sua leitura. O diálogo natural e não planejado ocorreu, apontando, nesse momento, uma relação com a literatura vivaz em que ambos se expressavam. Não houve nesse contexto amarras do currículo que aprisionassem os leitores (professores e aluno), houve liberdade de fluir discursos, opiniões e leituras. Na PPLLI3 os alunos indagaram ao professor se podiam levantar a mão para participar. Essa relação é constante e fundamental para que ambos (professor e aluno) tenham a oportunidade de ler, de dialogar, manifestando-se.

6.2.3 A Prática Pedagógica de Leitura do 2º ano do Ensino Médio;

A realização de uma prática pedagógica se estabelece por vários fatores preponderantes: uma mediação significativa, discursiva e dialógica, permitindo a interação entre todos os envolvidos. Para concretizar um olhar para essa prática, foram observadas 24 aulas do componente LPLB. Nesse sentido, conhecer quem é o leitor/professor fez-se necessário para montar esse mosaico educacional e atribuir diversos contribuidores para uma prática literária condizente. Para tanto temos uma professora com formação em magistério, graduada em Pedagogia, Letras, três pós-graduações na área de Metodologia do Ensino Fundamental, Gestão Escolar e Educação a distância e mestrado em Letras pela UESB (Universidade Estadual do Sudoeste Baiano). Sua experiência profissional é de vinte e cinco anos de serviço com um ano e meio na rede particular de ensino e o restante na rede estadual. Trabalhou como professora de Educação Infantil, primeiras séries do Fundamental I e em seguida no Fundamental II e Ensino Médio. A docente não considerou sua

formação leitora significativa ao relatar fatos de sua memória (como leitora como professora e formadora de leitores):

(...) não foi uma experiência muito positiva, não, tanto que eu tenho o livro Memórias de um Sargento de Milícias, foi o livro que eu *mais detestei*, desses cânones da Literatura Brasileira. Quando eu era sétima série, a professora passou o livro pra gente fazer, **eu fiz prova** não sei quanto eu tirei, *mas eu não li o livro*, porque eu comecei, não consegui terminar. Depois, quando eu terminei, eu achei um desaforo eu comprar o livro, né, e não ter lido um livro. Aí eu comecei a ler de novo, não consegui, a história não me agradava, eu não li. Eu li o livro completo depois que eu tava fazendo Letras, aí eu falei: não, agora é desaforo, eu tô fazendo Letras, **eu tenho por obrigação de ler**. Li por obrigação, mas não... A minha experiência primeira com este livro não foi uma experiência positiva, não, assim como várias outras acabei lendo mesmo por curiosidade, por necessidade, mas não por incentivo. (PROF2/Entrevista)

A leitura como cobrança, como dívida a ser paga está clara no discurso da prof2. A inserção desse livro na sua prática não nos dá uma visão de como foi o momento de contato do leitor com essa literatura, mas retrata as consequências de como essa obra literária foi recebida pela professora/aluna. É um relato que demarca experiências múltiplas de vários leitores que vivenciaram situação similar e que guardam em suas memórias traços semelhantes. Esse registro demonstra que a professora vivenciou a experiência com que muitos alunos deparam no seu cotidiano como leitor. Esse relato faz-se necessário para uma reflexão sobre como cada leitor se posiciona diante de uma indicação de leitura que só oportuniza ler para realização de uma atividade avaliativa, e o destaque da citação acima deixa evidente a não leitura do livro. Diante disso, é necessário um diálogo com esses leitores para dar voz à sua manifestação de leitura, para que eles se pronunciem sobre as leituras feitas, a (não) aceitação de algumas leituras e a contribuição que elas podem ter no seu processo de aprendizagem. Ser leitor/professor traz consigo suas representações de leitura que remetem às memórias literárias que podem contribuir para rever o que se desenvolve na prática atual. Esse fato não provocou uma negativa generalizada nesse leitor, visto que a professora relata na entrevista que atualmente ela consegue encaixar no seu tempo livre o espaço da leitura literária.

Sobre o ensino de literatura, o direcionamento central foram as cobranças realizadas pelo ENEM e os vestibulares, como apresentado:

Então se acaba trabalhando literatura pensando na prova do ENEM, pensando no vestibular, pensando no resultado imediato e não no prazer

literário, no deleite que ele pode ter em descobrir no texto. Encontrar um texto algo que seja prazeroso e a gente encontra dentro da sala de aula muitos meninos com livros, livros volumosos inclusive, gente que... ontem nos jogos, por exemplo, uma menina do segundo ano que ela tava lá na biblioteca, em frente a biblioteca sentada lendo, certamente o jogo não interessava muito. Ela trouxe o livro dentro da mochila, sentou lá e foi lendo, ou seja, é falsa a ideia de que o menino não lê, de que ele não gosta de ler, eu acho que a gente não encontrou o caminho, a ponte certa para chegar nele, esse é o grande desafio. (PROF2/Entrevista)

O gosto pela leitura, a preocupação com o aluno/leitor e suas escolhas, tudo isso é, na maioria das vezes, negligenciado. E isso faz com que a leitura aconteça como um simulacro, uma camuflagem para se encaixar nas práticas pedagógicas e resultar em uma nota. Ou para ser direcionadora dos exames institucionalizados e norteadora das práticas pedagógicas de leitura que visam à conclusão de um processo avaliativo. A docente continuou ao enfatizar que é preciso:

estudar mais, conhecer mais, entender mais talvez o universo do adolescente, que é o público com que eu trabalho, para a gente poder chegar mais próximo dele, talvez seria mais interessante a gente desvincular um pouquinho esse ensino da literatura dessa obrigação porque, se é algo pra despertar prazer, não pode ser obrigatório, né? Tem que ser algo que mexa mesmo com o gosto dele, que mexa mesmo com essa vontade dele de ler. (PROF2/Entrevista)

Nas práticas observadas foi possível verificar grandes contribuições para o aluno/leitor literário. Contrapondo-se a isso, temos, na visão do professor, o discurso do aluno/leitor. A prática pedagógica precisa ser ampla no sentido de não apenas ser direcionada para um único objetivo. É necessário atentar-se para toda uma conjuntura, desde a construção dessa atividade com seus requisitos necessários ao processo de planejamento, de execução do docente, juntamente com o diálogo entre os envolvidos e especificamente as respostas discursivas do aluno/leitor literário:

Essa semana passada eu li pros meninos um conto (...) “Crianças à venda tratar aqui”, é de Rosa Extraus, e todas as quatro turmas onde eu li o conto eles estavam parados assim, olhos arregalados, cê via na Expressão do menino que ele tava acompanhando, ele tava curioso, era conto de terror, mas ele tava ali, a reação dele, você via na expressão do corpo dele, no rosto, no olhar que ele tava acompanhando, ou seja, é algo que desperta ele. (PROF2/Entrevista)

O olhar do professor para o aluno/leitor é um dos meios que o fazem perceber a sua relação com o que foi lido. Esse leitor diverso precisa de um direcionamento para conseguir captar, nos seus gestos, seu discurso, seus

movimentos e com isso desvendar um pouco da caixa-surpresa que cada um traz consigo. Mediar uma prática demanda muito mais que uma atuação docente particularizada, mas sim de uma coletiva intervenção e redirecionamento para o aluno/leitor que está em evidência.

É perceptível a presença dos clássicos no desenvolvimento das atividades. Os best-sellers eram visualizados em práticas de leitura extra atividade, sendo indicados por colegas ou por escolhas próprias. Dessa forma, a presença da literatura ocupa espaço e momentos diversos. Cada aluno/leitor se encaixa nas leituras indicadas, selecionadas para cada situação. Não há determinações nem regras que desvalorizam os clássicos, muito menos os best-sellers, há sim uma valorização de ambos para que o aluno/leitor tenha um repertório variado e múltiplo. Segue o quadro com os livros utilizados no desenvolvimento das atividades com leitura, tanto de textos integrais como de fragmentos.

Quadro 15: Livros e textos usados no desenvolvimento das PPLL - 2º ano

PPLLI1 Diálogo com o filme	PPLLF2 Interpretação detalhada	PPLLF3 Sequenciação
O Cavaleiro da Távola Redonda e o filme Rei Arthur	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Juca Pirama, Gonçalves Dias; ◆ Noite na Taverna, Aluísio de Azevedo; ◆ A Moreninha, Joaquim Manuel de Macedo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ A Moreninha, Joaquim Manuel de Macedo; ◆ O Guarani, José de Alencar; ◆ Inocência, Visconde de Taunay.
PPLLI 4 Jogos das placas	PPLLI5 Interpretação textual	PPLLI³³ Júri Simulado
Senhora, José de Alencar	Missa do Galo, Machado de Assis	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dom Casmurro, Machado de Assis; ◆ O cortiço, Aluísio Azevedo; ◆ Primo Basílio, Eça de Queirós.

Fonte: Elaborado pelo autor

a) Relação às atividades: prática pedagógica e a atuação do professor

³³ Essa PPLLI não foi realizada em decorrência do término da unidade e de os alunos se dispersarem nesse período, embora muitas atividades prévias tenham sido feitas como preparatórias para a atividade final.

Para a elaboração dessas práticas houve toda uma pesquisa em outros LDs, revistas literárias, consulta na internet e interação entre os docentes para organização das atividades. A pesquisa é fundamental nas dinâmicas da aula. Conhecer e inserir outros gêneros discursivos, relacioná-los com a literatura selecionada, indagar os alunos/leitores sobre qual prática conduz melhor aprendizagem. É uma interação entre professor, aluno, texto, contexto, atividade. Essa relação permite conduzir uma prática significativa. Cada docente seguirá a sua didática de ensino. A proposta acima não é determinante da atividade, mas uma proposição para educadores que querem modificar, atualizar o que já elabora. A mediação da atividade foi determinante para a interação entre professores e alunos, visto que o diálogo e a dinamização da didática foram constantes e marcantes. Para a professora, o que ela considera como uma prática pedagógica de leitura: “Deve ser uma atividade em que o aluno se envolva e sinta prazer pra fazer isso, sinta curiosidade de fazer isso. É um desafio, não posso dizer que eu consigo fazer isso, às vezes eu consigo” (PROF2/Entrevista). Nesse sentido, reitera como é o direcionamento da mediação dessas práticas, organizando-as em:

- ◆ Indicação ou escolha do livro;
- ◆ Período de realização da atividade;
- ◆ Estilo da atividade avaliativa (escrita ou oral);
- ◆ Espaço onde o livro será encontrado;
- ◆ Momento de pré-leitura. Registrado como os momentos em que o professor retoma e chama os alunos para a leitura:

(...) em alguns momentos a gente vai lembrando: Como está a leitura? O que você já leu até agora? Do que trata? (...) A mediação vai acontecendo assim, vou incentivando, perguntando, quem já leu, quem não leu, o que está acontecendo pra gente chegar no último dia, garantir que todo mundo leu e que todo mundo tá inteirado do assunto.” (PROF2/Entrevista)

Verifica-se já de início na PPLI1 a orientação da leitura do livro em outro recurso, não apenas no livro físico. Logo na parte introdutória da atividade, os procedimentos de desenvolvimento foram expostos para que houvesse uma compreensão. A partir desse momento a professora realizou o processo de mediação: orientou a conversa entre os membros do grupo; incentivou a participação dos alunos, solicitando a recontagem da história; fez indagações sobre personagens do livro; contextualizou a história com crenças religiosas, política; questionou se

perceberam diferença entre as leituras e solicitou que os alunos se posicionassem em relação a uma crítica sobre filme. Essas atuações da docente se justificam na citação anterior: “pra gente chegar no último dia, garantir que todo mundo leu e que todo mundo tá inteirado do assunto.” (PROF2/Entrevista). Ou seja, a necessidade de formar leitores, de fazer com que todos estejam interconectados na prática a ser desenvolvida e na leitura a ser feita. Claro que a educadora sabe que não consegue atingir a todos, mas é um dos objetivos pertinentes no seu planejamento. Em contexto de uma PPLL a mediação é crucial para promover aprendizagens. A metodologia objetiva traçar os passos para o aluno/leitor desenvolver-se como leitor, compreendendo o que foi lido, discutindo sobre temáticas e respondendo de acordo com sua visão de leitor.

Em outros momentos de aula, os fragmentos foram indicados, assim como outros livros. O incentivo ao aluno/leitor foi um dos marcadores das aulas de leitura, assim como o uso dos fragmentos, e também a indagação da professora sobre como estava a leitura do livro. O que se observou foi que o fragmento não é apenas um substitutivo para facilitar a leitura, mas sim uma forma de trazer outras leituras desconhecidas e incentivar a leitura integral. Por mais que muitas vezes os fragmentos são utilizados como pretexto para o ensino de língua, nessa prática o seu uso foi discursivo, não analisando de forma fragmentada, mas valorizando o texto integral, oportunizando um caminho para se chegar as leituras desconhecidas.

A perspectiva do professor sobre a sua prática pedagógica fez-se crucial para que ele percebesse os pontos negativos observados e os ressignificassem em posicionamentos didáticos reflexivos. Para a professora do 2º ano do Ensino Médio, uma prática de leitura de qualidade demanda:

A reação, não a nota, a reação dos meninos, o envolvimento deles é o termômetro, quer dizer valeu a pena *fazer a atividade*? Ele gostou de fazer *atividade*? Ele se envolveu na *atividade*? É mesmo a reação durante o dia da discussão, o dia da apresentação, o dia da *atividade* que a gente realizou sobre o livro, sistematizando sobre o livro. (PROF2/Entrevista) (grifo nosso)

A avaliação não é um determinante nessa atuação, é sim uma resposta ao sistema burocrático da instituição. O que se observa também é que a atividade em si tem um valor preponderante, e também valoriza o essencial da leitura. A pedagogização da leitura contribui para a interação entre os alunos/leitores; a

discursividade iminente sobre o que se leu é substituída pelas respostas solicitadas pelo professor, seja de questões fechadas, seja de ponto de vista frente às apresentações das atividades. Considerada como um desafio, a PPLL objetiva chegar até os leitores de uma forma significativa:

Quando a gente planeja, a gente quer que ele se envolva, a gente pensa nisso, como que ele vai reagir, como que ele vai discutir, como que ele vai poder falar nesse momento, mas não sabe que o resultado vai ser o mesmo que a gente deseja. (PROF2/Entrevista)

O aluno/leitor é a peça-chave para essa configuração e deve ser visualizado para que sua responsividade seja algo que direcione outras práticas, demonstrando envolvimento, reação e discussão, tanto que para a docente o leitor é o misto de:

(...) universos diversos, nem todo mundo se envolve da mesma forma na mesma leitura. Eu acho que algo pessoal que desperta nele o gosto ou não. Leitura é gosto e se é gosto é muito particular. Eu tenho como referência de maneira geral esse debate que a gente fez o ano passado com essas duas leituras, mas não necessariamente todo mundo que tava na sala tava com o mesmo entusiasmo, todo mundo tava envolvido do mesmo jeito, possivelmente nem todo mundo leu a obra, as duas obras por completo. Será que é porque ele não leu que ele não conseguiu se envolver ou eu penso que é porque o gosto é muito particular, ou então ele pode ter, como eu desisti de ler enquanto estudante, desisti duas vezes de ler Memórias de um Sargento de Milícias, ele pode ter pego Dom Casmurro, "um negócio chato, que linguagem é essa que a gente já tá séculos à frente não vou ler esse negócio não", e pronto. (PROF2/Entrevista)

Para a docente, essa multiplicidade de leitores, assim como o gosto pela leitura não devem ser priorizados como resultados cristalizados. O envolvimento pela obra não os desclassificam na sua atuação, mas sim registra a realidade de um ensino e suas adjetivações a serem enfrentadas, gostos particulares que norteiam a posição docente.

1) Pré-atividade: É constantemente observado na prática da prof2 um planejamento das suas atividades, pensando em todo o processo de execução. Assim, como a organização e acompanhamento: as pautas das aulas demonstraram isso e a execução de todas as etapas do processo. As pautas foram expostas para que os alunos acompanhassem e tivessem conhecimento do que será realizado desde o conteúdo, capítulos, atividades, livros lidos.

Os livros da PPLLI1 e da PPLLI4 foram indicados desde o início da unidade, assim como o filme para que os alunos tivessem acesso anteriormente. A professora perguntava constantemente como estava a leitura do livro, quando o aluno mencionava que a leitura era chata ela concordava, mas salientou que, no decorrer da leitura, ficaria melhor. Essa atitude responsiva da professora permitia com que o aluno/leitor tivesse autonomia para se manifestar em qualquer situação.

Na PPLLI5 a professora faz toda uma preparação para organizar o júri simulado com antecedência, inclusive mencionou a atividade semelhante que fez no ano anterior, referindo-se ao posicionamento dos alunos:

Foi a atividade mais interessante que eles participaram porque discutiu o comportamento delas (referindo as personagens femininas), a atitudes delas na história, precisava que eles tivessem lido, e pela argumentação dos grupos que tava fazendo defesa ou acusação, dava pra ver que eles tinham lido e que ele sabia se posicionar em relação às personagens, tanto que no dia da avaliação, na jornada pedagógica, você estava no dia, não tava? uma aluna citou como referência esse júri, né? esse debate, porque certamente foi uma atividade que envolveu não só pra ter nota, fez porque achou que era prazeroso, significativo, interessante. (PROF2/Entrevista).

A pauta da aula apresentada foi:

- ◆ Realismo, capítulos 19 e 22;
- ◆ Naturalismo, cap. 25;
- ◆ Livros: O Cortiço; Dom Casmurro e O Primo Basílio.

Foram três livros indicados: “Dom Casmurro”, de Machado de Assis; “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo; e o “Primo Basílio” de Eça de Queiroz. A professora comentou que, no início da unidade, três livros foram indicados e levou comentários e fragmentos do livro que estava no LD, questionando e comentando sobre o livro Dom Casmurro: “Sobre o trecho do velório. Todos choraram (homens, mulheres), mas ele não chorou” e questionou: “E em O Cortiço? Quem já leu? É Rita que é responsável pelo comportamento” (PROF/Obs.). O quadro abaixo é registrado na lousa para anotar quem do grupo ia representar a acusação ou a defesa. A professora começou a incentivar a participação dos alunos: “Não sei quem vai ser advogado de defesa” (PROF2/Obs.) Os papéis foram enumerados e a professora oportunizou a troca dos papéis.

Quadro 16: Indicação dos advogados do Júri simulado

1 - Acusação de Capitu	2 - Defesa de Capitu
3 - Acusação de Juliana	4 - Defesa de Juliana
5 - Acusação de Rita	6 - Defesa de Rita
ACUSAÇÃO	DEFESA

Fonte: Registro do professor na lousa

O júri foi explicado e a professora informou: “Pode trazer prova no livro. Podem trazer testemunhas. Se quiser caracterizar, fique à vontade. Pode encenar” (PROF/Obs.). Em outra aula os livros foram agendados na pauta diária, marcando quando seria a atividade. Uma atividade do LD foi indicada e verificou-se a proposição de questões sobre textos já trabalhados ou mencionados, como “Missa do Galo” e a “A Moreninha”. Esses foram interpretados e motivados, assim como comparados com outros romances. O livro “O Cortiço” foi mencionado e associado com questões históricas. Os alunos foram indagados e participaram, indicando o nome de uma novela que a professora desconhecia: “O tempo não para”. Voltou a discussão sobre o velório de Escobar e os alunos eufóricos: “Bentinho matou Escobar” (ALUNO/Obs.) A professora enfatizou: “Eu não sei por que Dom Casmurro agita tanto vocês” (PROF/Obs.). E diante de um comentário de um aluno sobre o fato de Escobar não ter morrido, ela disse: “Acho que você vai escrever o próximo volume”. (PROF/Obs.)

Mesmo com: comentário sobre a avaliação, anotação de características sobre realismo x naturalismo, a professora retomou os livros: “Algumas questões são sobre os livros que vocês leram” (PROF/Obs.) O livro “O Ateneu” foi comentado e a professora perguntou se os alunos já tinham lido. Fragmentos de O Cortiço foram lidos no LD e comparados com a realidade local, assim como uma bebida que é citada no livro e de que ela gosta: caipirinha, e a planta Flamboyant, seguida de uma lenda da roça do tio: “Quando ela dorme, o dono morre” (PROF/Obs.). Perguntas do LD foram lidas, atitudes dos personagens são explicadas, trechos do livro lembrados. Ela trouxe um fragmento para os alunos identificarem características dos personagens. Mencionou o livro “Vidas secas” e indagou se o trecho era semelhante a realidade que eles conheciam. O livro “O Xangô de Baker Street” foi citado novamente. Ela comentou a respeito de um aluno do 3º ano que é escritor e dos escritores da época que morreram novos.

O que se observou foi que a atividade com leitura não se restringiu a um momento conclusivo da unidade. Houve todo um desenvolvimento que contribuiu

para o incentivo à leitura, para o diálogo entre texto, autor, educador e aluno. E nesse percurso os fragmentos literários dos livros lidos, que estavam no LD, foram um sustentáculo para essa prática. Não era apenas mais um fragmento para introduzir uma escola literária (embora isso também acontecesse), mas na maioria foram condizentes para um diálogo preciso e compacto para as discussões. Nesse momento foi perceptível o estímulo da docente, promovendo curiosidade, realizando inferências, incentivando a apresentação artística dos personagens. A atividade foi descrita detalhadamente, os papéis distribuídos e a busca de indícios no livro era um incentivo à leitura e à pesquisa do aluno/leitor. O contexto se evidenciou, associando aos aspectos históricos e memorialísticos referidos pela docente. Os fragmentos eram usados com uma manifestação inicial da literatura, dando ao leitor um prenúncio do que seria lido.

2) Realização da atividade: O que se verificou como uma das regularidades da prática docente foi o registro na lousa da pauta diária da aula. Na PPLL11 com o livro “O Cavaleiro da Távola Redonda” e a análise do filme Rei Arthur, a professora fez uso de perguntas temáticas sobre relacionamento, papel da mulher, amizade, traição, objeto simbólico, cristianismo, confronto do vocabulário do livro com a atualidade, heroísmo. O uso de gêneros diferentes trouxe a possibilidade de ampliar as discussões temáticas e de comparar a perspectiva do filme e do livro. O uso de linguagens e recursos oportunizou ao aluno a visualização de novos gêneros discursivos. As fichas estavam em um recipiente fechado e o tempo era cronometrado. Os fragmentos textuais foram distribuídos para que relacionassem ao que foi indagado. A turma foi dividida em grupos. O trabalho em grupo é outra prática constante na sala de aula do Ensino Médio, que enriquece a prática docente, sendo que oportuniza a troca de opiniões, o incentivo à leitura pelos alunos/leitores, a construção de olhares diversos que se conectam uns aos outros produzindo variadas perspectivas. A literatura nesse viés passa a ser vista no âmbito solidário, em que vários olhares, juntos, construam inferências sobre o lido, associando com o contexto situacional subjetivo de cada agente leitor.

Para ilustrar a leitura de algum conteúdo foi frequente a indicação de séries (13 reasons), assim como uma prática de leitura com poema e uma tela, sendo que isso trouxe como comentário o livro “A Noite na Taverna”. O poema foi relacionado com músicas atuais e a análise organizada em grupos focou-se na estrutura textual,

no sentido, na semântica, no eu lírico vivido e imaginado, assim como em temáticas de sonho, realidade, vida, morte e sexualidade. Durante essa atividade, um aluno mencionou: “Eu ainda acho que teve relação”, “Gostei da aula de hoje”. (ALUNO/Obser.) A professora solicitou aos alunos que anotassem o que foi analisado e apresentou as respostas das questões no slide. O uso diversificado de gêneros dá ao leitor a oportunidade de contato com outras leituras, mantendo a possibilidade de associação com o literário.

Na leitura do fragmento do poema I Juca Pirama (PPLLF2), ficou evidente o valor dado ao fragmento. Não apenas como algo acessório na mediação, mas sim valorizado desde o início, quando se visualizou: a professora solicitou a leitura do poema por uma aluna; fez a leitura compassada, questionou o significado das palavras desconhecidas, analisou detalhadamente o poema; questionou afirmações; completou a leitura com interpretação; comparou a temática textual com outras culturas; resumiu a história, associou índios com homem bomba; identificou tipos de herói e indagou se os alunos se lembravam do filme; propôs a leitura de outro poema: ‘*Se eu morresse amanhã*’ (exposto no LD); comentou curiosidades do autor; sugeriu a relação entre dois textos e indicou a leitura do texto integral. O fragmento complementou o ensino. Associou a textos integrais: “Navio Negreiro”, e apresentou discussões que não foram viáveis em decorrência da gama de leitura que deve ser feita ou de outros aspectos não visíveis na observação. À leitura de um poema integral seguiu uma mediação semelhante, desde a inferência antes da leitura, discussão, comentários, associação a contextos históricos, relação com poemas anteriores. Por fim, a conclusão da aula direcionou-se através de: palavras desconhecidas juntamente com análise e características dos poemas. O fragmento do poema promoveu uma prática de interações, uma atuação intensa e significativa, mediada por leituras, curiosidade sobre o autor, questionamentos, assertivas, complementações, comparações temáticas, textuais e entre personagens. Uma prática é múltipla, pois ela se reconfigura em outras, interconectando, dialogando. Nesse prisma, leitores se produzem, se enunciam e se misturam produzindo novos textos na investigação de outrem.

Outra prática que a professora desenvolveu foi a organização dos romances pelo título e fragmento textual ou indícios (PPLLF3). Após a exposição da aula sobre os tipos de romances do romantismo, com uso de slide para apresentar características e contexto histórico, foi questionado se os fragmentos das atividades

se enquadraram no romance citado. Ela expôs um mapa literário sobre os romances. Na pauta dessa aula foi especificado:

- ◆ Romantismo: prosa;
- ◆ Características do romance;
- ◆ Tarefa da página do LD.

Na lousa foram apresentados os seguintes dados: título, autor, temática, cenário, estado/região do Brasil. A professora fez o resumo de cada livro, chamando a atenção para as pistas e na sequência a exposição da atividade foi apresentada:

- ◆ Grupo de 4 pessoas;
- ◆ Fichas com fragmentos de um resumo de um romance;
- ◆ Colocação do texto em sequência;
- ◆ Preenchimento do quadro mencionado (a professora explica cada coluna);
- ◆ Quando uma equipe terminou um romance, outras fichas de outro romance foram distribuídas;
- ◆ A professora passa em cada grupo para explicar;
- ◆ Um slide é exposto com o título: “A prosa romântica: o romance urbano, indianista e regionalista”.

O que se observou foi que, mesmo no trabalho com obras integrais, estas foram desenvolvidas fazendo uso de fragmentos, mas para isso a professora trouxe sinopses dos livros, e outros livros que não estavam nessa atividade foram mencionados, como “Senhora” e “A Moreninha”. Aqui o foco foi nas características de cada tipo de romance, na temática abordada. O direcionamento na historiografia e na preocupação em cumprir com um conteúdo a ser trabalhado ilustrou muito bem esse momento. As aulas e suas configurações permitiram uma didática que fez com que os alunos interagissem, construindo o conhecimento antes de ser este apresentado pelo professor, um ponto significativo e viável para manter os pés fincados nas standardizações do currículo de linguagem literária, embora a configuração da atividade já demonstrasse um querer alçar voos. Uma prática discursiva se evidencia diante do processo de interação e diálogo.

Outra prática com fragmento foi com o livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (PPLL3). A professora comentou sobre o fragmento que está no LD, fez um resumo do livro e relacionou-o com a história contada. A posição da docente é de questionamento, reorganização das questões e complementação da fala dos alunos,

contribuindo. O enredo de “Inocência” também foi retomado. Como foi uma atividade com o LD, a professora questionou se só havia uma pessoa com o livro na aula e solicitou que os demais não ficassem de conversa paralela. Na sequência questionou se alguém já tinha lido “Iracema”. O indagar na prática sobre os livros lidos permitiu a continuação do diálogo, o manuseio do fragmento, assim como o complementar com o LD promove a construção literária não permitida no momento. Mesmo quando não há leitura integral do livro há possibilidade de promover a curiosidade, o desejo de ler, desde que a prática seja conduzida com esse objetivo.

A PPLLI4 do livro “Senhora” foi feita em grupo de cinco alunos e foi apresentada logo no início da aula na pauta:

◆ Avaliação 2,0;

◆ Jogo das placas.

Um quadro foi exposto, identificando as questões enumeradas de um a dez e os grupos até oito. Fichas foram entregues com as letras de A à E. Apenas uma pessoa do grupo ficou com as placas. A professora informou que esse jogo já tinha sido realizado antes, durante uma atividade de concordância. Um slide foi apresentado com fragmentos do romance e cinco alternativas. A leitura das questões ficou a cargo da professora, e ela atribuiu um tempo para os alunos responderem. A resposta foi apresentada em fonte vermelha. A professora comentou a questão e retomou-a para verificar se houve uma compreensão maior. A professora contou até três e incentivou os alunos: “Mantenha o nível. Não é pra errar mais, não” (PROF2-Obs). Os acertos das questões fizeram com que os alunos também comemorassem. A professora indagou: “E se estiver errada? ”. No final ela evidenciou que na prova haveria questões dos livros “Noite na Taverna” e “Iracema”. Aqui o fragmento muda de configuração, atentando para a interpretação. Nesse jogo, a mediação foi rodeada de incentivo e o objetivo dessa leitura desse evento de letramento era conduzido para a resolução de uma atividade, observando aspectos do texto.

Outro texto entregue na aula anterior foi retomado, refletindo o título e as seguintes temáticas de “Missa do Galo” - PPLLI4: mulher/esposa; homem/marido; casamento; sociedade; indícios de adultério, e associado a questões históricas, papel do narrador. Alguns alunos participaram da discussão. O texto foi comparado com “Os braços” e especificou qual a intenção do autor. A tarefa indicada pela professora solicitou aos alunos que trouxessem o livro e pediu que lessem o

fragmento: “Primo Basílio”. O texto Missa do Galo foi retomado na próxima aula, revendo contexto histórico e aspectos do romantismo, e a professora comentou: “A função da literatura é ensinar e corrigir” (PROF2/Obs). E questionou: Quem leu “O Xangô de Baker Street?”, comentando a história sem fazer referência ao final. Voltando ao texto trabalhado, ela pediu a um aluno que lesse um parágrafo e disse: “Nesse parágrafo tem muita coisa interessante pra gente pensar” (PROF2/Obs). O livro O Primo Basílio é retomado, juntamente com comentário de Missa do Galo e O Cortiço. A professora questionou uma aluna que é escritora: “Qual o papel da literatura pra você?” Quando uma aluna chegou atrasada, a professora procurou atualizá-la do que foi feito. Os questionamentos prosseguiram: “O que o autor quer ensinar e corrigir nessa época?”; “Quem manipula Luíza?” “A gente vai encontrar uma personagem adúltera no romantismo? O enredo da Moreninha foi recontado.

De acordo com o preparo para a execução da PPLL14, devido ao término das aulas e da ausência da maioria dos alunos nas turmas, a professora cancelou o desenvolvimento da atividade. Nas práticas pedagógicas de leitura foram focadas as discussões por temáticas. Essa abordagem trouxe a possibilidade de associar contextos históricos, de possibilitar discussões de várias áreas, não especificamente a literatura, mas também sociologia, filosofia, história, mantendo a interação e interdisciplinaridade entre elas.

3) Pós-atividade: Esse momento não foi tão enfático, pois a participação da mediação foi durante a atividade. O que ficou para a parte conclusiva foi a apresentação das notas dos grupos em momento a *posteriori* do término da apresentação. Houve também presença das obras lidas ao serem mencionadas pelo professor em outro momento da aula, sendo ilustrações de períodos literários ou diálogos com outros livros.

Diante do desenvolvimento das atividades, a professora enfocou que o que contribuiu para a sua formação docente foi direcionado muito mais por inquietações profissionais do que pela formação universitária. Os incômodos surgiram diante do que é visível, do proposto e da atuação de cada aluno/leitor durante o processo. A atuação de uma prática é também o momento de aprendizagem, realizando atividades que dialogam entre os leitores e respondem ao docente as suas inquietações frente aos desafios surgidos. Como bem enfoca a docente: “Cada dia

você tá tentando uma coisa pra ver se descobre uma caminho melhor.”
(PROF2/Entrevista)

b) Prática Pedagógica em relação à leitura;

Das leituras propostas pela professora, as PPLL nessa turma do 2º ano, foram focadas as que direcionaram a pesquisa, referentes aos livros literários, embora os momentos que envolveram a leitura de literatura de outros gêneros também tenham sido mencionados ao se visualizar a mediação docente de forma significativa e que merece destaque. A leitura foi verificada no cotidiano, pois livros estavam presentes na sala de aula, alguns foram citados, algumas liam no decorrer da aula e outros livros que não foram indicados pela professora encontravam-se sobre a mesa de uma aluna, tais como: “O homem invisível - H. G Wells” e outros.

Foi visível como os livros foram citados no decorrer das aulas, assim como a narração sucinta de muitos feitas pela professora: “As Brumas de Avalon”, “O Xangô de Baker Street”, “Dom Quixote” (a professora dramatizou a voz de Dom Quixote), “O Sofrimento do Jovem Werther”(comparado a uma série), “A noite na Taverna”. Verificou-se a leitura nesse ambiente de ensino, partindo tanto dos leitores/alunos como do leitor/professor, mas percebeu-se que cada estilo ocupou o seu espaço. Foram as tentativas que a professora encontrou para driblar o que ela mencionou na entrevista:

a gente vem tentando não ser tão tradicional na cobrança em relação à leitura. É, eu penso que os meninos saem do Ensino Médio, eles precisam ter pelo menos uma base, o mínimo de literatura, de leitura da literatura brasileira para ele também não sair daqui sem nada, né? porque, se a gente não, se a gente não oferecer oportunidade, ainda que seja com alguma cobrança dele ler alguma coisa, ele sai também sem nada, porque ele pode de repente ter um gosto que não seja em relação aos escritores da literatura brasileira e ele sai daqui, termina o Ensino Médio sem conhecer nada.
(PROF2/Entrevista)

A professora observou a necessária importância do conhecimento dos clássicos da literatura brasileira, mesmo diante das angústias, “desafios e inquietações” (expressão utilizada veementemente na sua fala) que ela tanto mencionava em driblar essa relação entre o prazeroso e o obrigatório.

No discurso ela comentou com seus alunos:

Olha, nem sempre a gente lê somente aquilo que nos dá prazer, somente porque é prazeroso, às vezes a gente tem que ler por uma necessidade, (...) E às vezes a gente vai ler para ter conhecimento mesmo de quem foram os escritores, o que eles pensaram, em que época eles pensaram e por que os acontecimentos históricos influenciaram aquele escritor a pensar daquele modo, escrever daquele modo. E aí a gente tem algumas leituras que a gente faz mesmo por necessidade, que são de literatura também. (PROF2/Entrevista)

A leitura por necessidade apresenta ao aluno/leitor o que era por ele negligenciado, isso porque desconhece ou não permite a possibilidade de novas leituras. Essa foi uma das preocupações da docente em incentivá-los a conhecer outros gêneros literários. A preocupação em romper com o ensino tradicional mesclou-se com o desejo de inovação. “A leitura dos livros de literatura que a gente tem, ela tá mesmo voltada para a orientação que a gente faz. Ela acaba sendo voltada de alguma forma para a historiografia mesmo” (PROF2/Entrevista). Leituras compartmentadas foram visualizadas: a leitura da escola, a leitura do prazer. Um diálogo entre elas permitiria uma discussão mais envolvente entre os leitores (alunos e professores) e enriqueceria a didática de ensino. Quando se mencionou na entrevista a possibilidade de romper com essa linearidade do ensino, a professora reforçou:

Eu acho que é um desafio que a gente ainda não conseguiu superar, não. Poderia ser por temática, a gente poderia estudar a mulher, como a mulher é vista na literatura através do século, né, poderia ser, mas acho que a gente... é a insegurança de não ter um modelo como referência que a gente tem medo de se aventurar por esse campo e de não dar conta, acho que o medo é esse de não dar conta. Talvez a gente até fizesse melhor do que a gente tá fazendo hoje, mas acho que o medo, a insegurança... (PROF2/Entrevista)

As práticas foram construídas de forma a se relacionarem com os sujeitos que as envolviam. Insegurança, desafios serão sempre enfrentados no âmbito educacional e isso demonstra os processos construtivos necessários de reflexão constante.

6.2.4 O aluno/leitor do 2º ano de Ensino Médio;

Outros alunos/leitores se configuram a depender do contexto que se evidencia. São marcas que surgem em virtude do diálogo dos envolvidos. Aqui entra

em cena um outro educador que interagiu com outros leitores do 2º ano A e consequentemente produziram novas leituras.

À observação, análise e interpretação do questionário seguiu a mesma configuração do questionário anterior, diferindo apenas das respostas discursivas de cada aluno/leitor. A turma continha 40 alunos. Houve uma divergência no número de questionários realizados devido a um contratempo com uma aluna que se ausentou por motivos de doença. Isso fez com que a pesquisadora sorteasse outro leitor, mas, depois do questionário respondido, a aluna mencionada trouxe os dados que havia informado no questionário, ficando cinco questionários para essa turma. Dessa forma, foram: um aluno/leitor de dezessete anos e cinco de dezesseis anos, quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, tendo seus pais com formação em Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Nível Superior e pós-graduação.

No contexto das práticas culturais, verificaram-se as redes sociais com 40% do tempo livre desses leitores, assim como o youtube (plataforma de compartilhamento de vídeos). Os jogos com 20%, músicas com 80%, séries com 100%, filmes com 60%, esporte com 20%, atividade física (academia) 20%, atividade artística (desenho) com 20% e leitura com 40%. Analisar esses dados demonstra uma visão de como esse aluno/leitor é diverso e que o professor precisa levar em consideração essa diversidade no seu planejamento. Conhecer o leitor é conhecer as oportunidades que possibilitam leituras, modificar as práticas pedagógicas, otimizar os recursos desse ensino. Dos alunos que responderam aos questionários, 60% possui de 1 a 50 livros em casa, 20% possui mais de 100 e 20% nenhum livro. Os familiares foram categorizados como leitores que leem às vezes, ou seja, 60%, geralmente antes de dormir, na igreja ou na escola, sendo livros de autoajuda, livros de ação, a Bíblia. Os hábitos de leitura são de romances, contos, HQs, blogs/textos da internet, whatsapp, instagram, facebook, livros didáticos, livros religiosos e que têm acesso aos livros emprestados de amigos (60% dos leitores), comprados pelos pais (40%), biblioteca (60%), pelas livrarias virtuais (20%). Esses hábitos ilustram uma prática de letramento que conduz repensar os eventos de letramento.

O lugar preferido para leitura divergiu entre quarto e casa e um aluno informou que não lê livros de literatura e outro deixou evidente que prefere “um lugar calmo” (QUEST/Aluno3), ao especificar que lê em casa. O espaço de leitura é demonstrativo de um leitor que prefere acolher-se com o livro e apropriar-se daquele momento. Isso evidencia que a leitura precisa ser vista nessa perspectiva pelo

professor a ponto de oportunizar esse momento. Porém, não deixa de ser necessário valorizar instantes coletivos de leitura entre os leitores que oportunizarão um diálogo entre si. O compartilhar leituras foi expresso como momento de sugestão entre os leitores. 40% compartilha as leituras, 40% não compartilha. Um aluno justificou a sua negatividade de compartilhar leituras: “Faço sobre filmes e séries, mais (SIC) muito difícil fazer sobre livros” (QUEST/Aluno4). Esses dados intensificam um questionamento. Por que séries e filmes são compartilhadas e os livros não? Na verdade, eles têm mais contato com séries e filmes em diversas plataformas acessíveis no seu cotidiano. Mas essa questão merece uma reflexão, que assegura ao docente ter noção de como os livros são vistos pelos leitores. E 20% informou: “Nem todos gostam e/ou têm o hábito de ler” (QUEST/Aluno5); isso já associa que só se compartilha o que interessa. Pensar a leitura como algo a ser disseminado entre os leitores é algo que precisa ser refletido ao ponto de oportunizar leituras das quais eles possam falar em seus espaços sociais.

E o que leem esses leitores de literatura? Quais os livros que eles preferem? O que eles apresentam com seus marcadores de leitura e a sua justificativa para a escolha é expresso abaixo:

- ◆ “Não se apegue, não! Gostei porque aborda muito o tema de lidar com sentimentos na adolescência”. (QUEST/Aluno1);
- ◆ “Trilogia Divergente, A culpa das estrelas, Dom Casmurro, etc. São livros de estilo diferente, porém chamam atenção pela história contada”. (QUEST/Aluno2);
- ◆ “Não se apegue, não. Porque é um livro muito bom para nós, adolescentes, que estamos passando por relacionamentos”. (QUEST/Aluno3);
- ◆ “Capitães da areia. Ele faz com que o leitor vá sempre atrás de saber mais sobre a história”. (QUEST/Aluno4);
- ◆ “A cabana, Os miseráveis, Cem noites tapuias, a trilogia Cinquenta tons de cinza, Cidade de Papel. São livros interessantes, muitos eu não tinha interesse de ler e acabei gostando”. (QUEST/Aluno5)

Dos livros citados é visível a presença de alguns clássicos e não são apenas leitores de best-sellers, embora eles apareçam, e quando justificaram a sua apreciação por esses livros, informaram que a temática da adolescência a história contada. Discussão sobre sentimentos, relacionamentos justificam a preferência nessas leituras. A pesquisa literária do leitor, seus hábitos, seus espaços de leitura, sua prioridade é crucial para o educador. Com isso ele tem traçado um percurso a seguir: conhecer o aluno/leitor e também conhecer a si mesmo como docente. Dessa forma, as PPLL serão delineadas com um significado para ambos.

a) Relação com a leitura;

A leitura foi expressa nas atitudes rotineiras de alguns alunos ao passarem a página do livro indicado, lerem outras versões diferentes da indicada pela professora, perguntarem sobre o personagem mencionado. Os livros 'Harry Potter', 'Homem invisível', 'Diário de um banana', 'Cinquenta tons de cinza' (citado no questionário pelo aluno/leitor5), 'A prisão do rei' são visualizados no decorrer da atividade de leitura. A temática da morte verificada em outros livros é comentada e os alunos/leitores mencionaram que 'Romeu e Julieta' servia de inspiração para outras obras. Uma aluna fez a observação e recomendou a leitura do livro para compreensão do filme. Machado de Assis também foi citado, outro comentou a história de Iracema e a professora solicitou que contasse a história e a complementou.

Os alunos se interessaram em saber quem é Dom Quixote, quais as características, se manifestaram defendendo o Romeu do texto, comentaram sobre conflitos nos relacionamentos dos avós. A crônica foi elogiada: "Que lindo!", e personagens do texto foram defendidos pelos alunos. A leitura dos paradidáticos foi apresentada como algo chato e foi substituída por outro livro que chamou a atenção. Diante de uma temática surgida sobre o eu lírico de um poema, o leitor se apresentou angustiado e eufórico em relação as colocações: "Ahhhh, meu Deus do céu! Eu vou endoidar!" (ALUNO/Obs.) Um encontro literário se processa: indicações, complementações, comentários, menções a outros livros. O letramento literário pulsa nessas conexões de leitura, nessa discursividade, nessas vozes que se entrecruzam e produzem histórias diárias.

Na PPLLI4, os alunos, apesar de eufóricos, se posicionaram sobre a leitura ou não leitura do livro:

"Todo mundo leu o livro, pronto! Sei nome do livro e autor";
 "Nem li o livro e estou acertando";
 "Todo mundo levou o livro a sério";
 "Li o livro duas vezes" - tom irônico;
 "Seixas era o que mesmo no livro?"
 "Era o pretendente dela, não era, não?"; (ALUNO/Obs.)

A discussão que surgiu após o questionamento da professora sobre o papel da literatura trouxe o posicionamento dos alunos/leitores, discordando de alguns autores e manifestando-se: "Emocionar, informar, despertar a imaginação, dá

prazer”, “Mudar o conhecimento de cada ser humano”, “moralismo” (fala de uma aluna que escreve) “Literatura está ensinando”.(ALUNO/Obs.)

A PPLLI6 não foi desenvolvida, mas as atividades anteriores a ela fizeram com que os alunos se posicionassem, discutindo sobre a temática da traição: “Capitu não traiu”; “Por que só mulher comete traição?”; “Ela traiu, mas será se ela está com sentimento” (ALUNO/Obs.)

O que se verificou desse educando é que ele se encaixou no espaço ora de leitores de literatura de *best-seller* ora de livros indicados pelo professor e também aqueles não leitores de literatura. A participação nas atividades não comprovou que a leitura foi realizada, mas somente a sua atuação na Prática Pedagógica. Isso foi perceptível na fala irônica de alguns alunos. O direcionamento a uma prática conduzida por um processo avaliativo fez com que o aluno/leitor mantivesse uma imagem de possível leitor para o professor, visto que ele pode usar de vários artefatos para simular a leitura. Foram ESL (Estratégias de Simulação da Leitura) que fizeram os não-leitores apresentar-se, desconfigurando a padronização exigida pelo contexto de ensino, e isso precisou ser retomado por alguns para permanecerem inseridos em seu contexto pedagógico.

No questionário os alunos comentaram sobre os livros solicitados pelo professor. Todos os indagados informaram que leem os livros solicitados pelo professor, alguns disseram que são livros interessantes, “são livros muito bons onde leva o leitor a se ver na história como se estivesse dentro” (QUEST/Aluno4); e declaram: “Outros deixam a desejar” (QUEST/Aluno1) “são livros que *não prendem atenção do aluno*” (QUEST/Aluno2); “Eu particularmente não gosto, *são livros que não chama minha atenção*”. (QUEST/Aluno3); “*são livros pouco interessante e por isso não desperta o querer do aluno*” (QUEST/Aluno5). Isso não traça um perfil da prática desse período da pesquisa, visto que os alunos foram questionados antes da realização da atividade, mas já demonstra a posição do leitor do Ensino Médio em alguns aspectos que fazem necessária uma melhor reflexão desse ensino. Os destaques das falas desses agentes de leitura apresentam que os livros escolhidos não fazem parte da apreciação dos alunos e isso é um contribuidor para a não leitura. A prioridade foi dada ao processo de atuação do aluno/leitor durante o desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura. Na atuação de cada leitor, no desenvolvimento da atividade, foi possível perceber o comportamento de cada um.

Para esses discentes, a leitura de livros de literatura foi importante, pois promoveu o conhecimento, melhorou a escrita e a fala; “aprendi muito na literatura”. O destaque para esse discurso mais completo: “pois além de aprimorar os nossos conhecimentos sobre a língua portuguesa, influencia muito na nossa escrita.” (QUEST/Aluno5). Embora todos considerem importante a leitura de livros, eles não se consideram como leitores de literatura e apresentaram os seguintes argumentos para a representatividade da leitura literária: “Não tenho o costume de ler”; “só leio o que me agrada, além de ler pouco.”; “não costumo ler livros frequentemente.”; “Não sou acostumado a ler livros. O mais difícil ainda os livros literários.”; “por mais livros de literatura que eu tenha lido, ainda não é costume meu ler, não com frequência.”. Existe uma visão do que é ser leitor na fala desses alunos. Para eles a falta de hábito, a falta de leitura negligencia essa concepção.

b) Relação com a prática;

Na PPLLI1 os alunos assistiram a versões diferenciadas do filme, discutindo sobre questões feitas e temáticas, fazendo perguntas entre si, realizando exposição da narrativa, posicionando-se contra a crítica apresentada sobre o filme, informando que ele foge um pouco do livro, lembraram-se de um trabalho realizado no ano anterior sobre o livro, anotaram todas as questões da aula. A prática pedagógica foi explanada por uma aluna, que estendeu aos demais o procedimento da atividade, ouvindo atentamente, comentando sobre o papel da mulher. É também elogiada, reforçando uma temática do texto e comentando a aula: “Gostei da aula de hoje”.

Na PPLLF2 com o poema I Juca-Pirama verificaram-se alunos atentos ao resumo da história, apresentando hipóteses do que ia acontecer: “Ele vence todos os heróis”, “Ele vive feliz” (ALUNO/Obs.), apresentaram comentários sobre o poema e mencionaram o poema Navio Negreiro. A prática de leitura desse poema foi direcionada para os alunos que leram as estrofes, sendo intercalada por outros leitores. Os alunos se propuseram a ler no lugar da professora, que solicitou que eles tivessem paciência, pois essa era a primeira leitura do texto. Na sequência, uma aluna questionou se o LD não tinha a outra parte do poema. Na PPLLF3, os alunos fizeram uso de hipóteses para identificar como se caracterizava cada título de romance e organizaram as fichas, de acordo com os indícios verificados.

Na PPLLI4 os alunos se posicionaram de várias formas: conversaram entre si, pediram para voltar à questão, indicaram qualquer resposta, anotaram na carteira a letra que achavam que indicava a resposta, perguntaram à pesquisadora se sabia a resposta, ficaram na dúvida, solicitaram à professora retomar a questão, tentaram mais uma vez obter a resposta: “Tia, responde essa aí, eu te pago dois lanches” (ALUNO/Obs.) São falas dos alunos: “Eu acho que é a D”, “Eu acho que era a C”, “Se eu fechar isso aqui, eu não estudo mais para o teste, nunca mais” “Cansei, cara! Cansei meu cérebro demais”.

Outros se contrapuseram, informando que a aula terminou: “Estou doido para sair fora” (ALUNO/Obs.), conversaram durante a aula, não participaram da atividade, informaram que não leram o texto, comentaram sobre a cor do esmalte, dormiram na sala, poucos respondiam ao questionado pelo professor, liam uma revista durante a correção da atividade. Músicas foram lembradas pelos alunos e a professora indagou o porquê de nos lembrarmos mais das músicas do que dos poemas.

A atuação dos alunos/leitores foi intensa na Prática Pedagógica, diante do supracitado, embora essa atuação, durante uma atividade, não tenha indicado a sua posição como leitor. Sua performance estava vinculada ao processo de desenvolvimento de uma atividade pedagógica que envolveu uma posição discursiva de cada sujeito: um professor que traz consigo sua “autoridade” discursiva e que necessita adquirir uma nota para registro burocrático; o aluno/leitor que precisa provar que é leitor de literatura canônica para ser aprovado no Componente Curricular direcionado à literatura brasileira, e a leitura de literatura que se contorce entre seus múltiplos espaços: entre o didático (o imposto) e o prazeroso (o escolhido).

O leitor do 2º ano posicionou em uma atuação intensa que manteve uma interação na prática. Indagações, exposição sobre a narrativa, abordagens críticas, elaboração de hipóteses, curiosidade em conhecer outras partes do poema, diálogo entre si, embora alguns se manifestavam com outras atividades divergentes, mantendo-se, em alguns momentos, dispersos. Essa divergência é normal nos contextos de sala de aula. Um contexto vivaz que anuncia vozes entrecruzando. A atuação do aluno/leitor não precisa ser de aceitação. As suas preferências não são consideradas certas ou erradas. A pesquisa debruça no intuito de conhece-lo. Para

que a PPLL seja refletida e redirecionada pelo docente, caso ele tenha esse objetivo.

c) Relação com outros alunos/leitores;

A interação é perceptível ao verificar que os alunos complementaram a resposta do colega, os leitores se posicionaram coletivamente sobre a temática do adultério, papel da mulher, comportamento dos personagens e relacionamento. Em algumas atividades de interpretação os alunos copiaram a resposta do colega. Uma aluna comentou com outra que queria ler o livro de Fernandinho Beira-Mar, mas ela não o encontrou. O docente tem em seu contexto leitores que não são apenas agentes de leitura, mas também contribuidores para a formação de novos sujeitos da leitura. A voz do leitor para outro leitor, em certos casos, auxilia a incentivar o registro de novas leituras, o compartilhar. O aluno/leitor é um dos colaboradores do educador e, juntos, possibilitam a construção de círculos de leituras, de PPLL possíveis, pertinentes e condizentes com o seu contexto de leitura.

d) Relação com o professor;

A relação com o professor manteve uma constância durante todo o processo; assim, quando ela indicou que os alunos deveriam usar outro recurso para leitura, além do livro físico, conversou com todos os membros de cada grupo, auxiliando e orientando a participação, com indagação e solicitação de posicionamento constante sobre a leitura realizada. O questionamento sobre a realização da leitura foi frequente. Os alunos foram sinceros e disseram sem nenhum constrangimento: “Foi chato” e outro colega questionou: “Que livro?”. A professora confirmou e reforçou que, no decorrer da leitura, ficaria melhor. Os alunos complementaram a fala do professor, sorriram quando a professora dramatizou a voz do personagem. A professora incentivou a retomada de um verso ao lembrar aos alunos um poema já trabalhado, isso fez com que um aluno recordasse o título. É isso que se espera de uma prática de leitura, a relação e participação de todos. Ouvir o aluno/leitor, conduz a uma prática de interação, discussão das metodologias, reflexão num contexto geral, sendo que ouvir e ser ouvido dão margem à construção conjunta.

6.2.5 A Prática Pedagógica de Leitura Literária do 3º ano do Ensino Médio.

Olhar para outra prática é conhecer outra história que se processa com nuances próprias, novos leitores, novas leituras, assim como outras memórias. Nesse sentido, uma prática pedagógica de leitura para cada educador tem um significado, do mesmo modo para essa docente que a considera como: “atividades pedagógicas que você utiliza o livro como suporte, que tenha como foco um livro literário e você vai desenvolver uma sequência didática, uma atividade. Tem um processo para você chegar a um produto”. (ENTREVISTA/PROF3)

A formação leitora da professora foi descrita por ela, na entrevista, como “precária, deficitária” e composta de atributos que mais desmotivavam do que incentivavam, tais como:

Não cresci no meio de livros (...), nunca ganhei um livro dos meus pais, (...)na escola não se cobrava literatura, (...) acho que nesse período do Fundamental ao Ensino Médio eu li três ou quatro livros exigidos pela escola. Então a visão que eu tinha de literatura, de romances é que era besteira, perda de tempo. (...) o único livro que me lembro, na verdade são dois livros. (ENTREVISTA/PROF3)

Apesar desse histórico como leitora, a docente informou que atualmente ela buscava inserir a leitura na sua vida “para poder ler pelo menos os livros que solicitei pros alunos”.(ENTREVISTA/PROF3) A formação acadêmica da docente foi em magistério, graduação em Letras/Inglês, Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa através da Literatura e Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagem pela UESB. Para a docente, a sua formação não contribuiu para uma prática pedagógica reflexiva e dialógica:

(...) não tinha essa parte didática perfeita, essa parte metodológica perfeita, essa parte de literatura que pudesse me agregar. Esse conhecimento específico que me ajudou um pouco foi a minha especialização, apesar de ser semipresencial, minha primeira especialização me ajudou a ver o livro didático de maneira diferente, a ver a literatura de maneira diferente.

Sua experiência profissional foi tanto no ensino privado como na rede estadual e federal, totalizando dezessete anos de profissão e direcionada ao Ensino Médio. Para a docente, o ensino de literatura tem um entrave, pois quando você indica algum livro para os alunos, eles mudam o posicionamento sobre a leitura. Isso

é demonstrado quando a entrevistada informa o seu conceito de leitura literária no Ensino:

(...)uma prática difícil de você gerar o gosto do adolescente. Eu acho que quem não teve no Ensino Fundamental, no Médio ele tende a desgostar. Pra mim a literatura no Ensino Médio, o ensino de literatura ele está dissociado da fruição. Não é uma coisa que você goste e queira e que se empolgue em ler. (ENTREVISTA/PROF3)

Mesmo que haja situações que se contraponham à citada acima, houve casos positivos de leitura literária e que a professora fez questão de enfatizar. Não há uma regra para captar leitores, mas, diante das práticas pedagógicas, há possibilidade de inserção de leitores no âmbito literário. A persistência, a constância são fundamentais para a leitura literária acontecer no espaço de sala de aula. O que faz um aluno leitor está muito além do contexto pedagógico, e a prática do professor não é a única responsável, mas acontece e para ele é satisfatória, gratificante.

Eu já tive uma experiência, sim, de alunos que me mandaram o WhatsApp falando que tinha lido em dois dias um livro que eu sugeri e que tava consternado com um final. Então, assim, alguns resultados são marcantes pra gente, mas ainda no Ensino Médio, a leitura literária não é das melhores, não é ideal. (ENTREVISTA/PROF3)

A voz do educador, para muitos alunos/leitores, não é tão determinante, de tal modo é necessário indagar entre os dois polos: o prazeroso ou o imposto? Tal como observado abaixo:

Eles acreditam que tudo que o professor solicita é porque é clássico, é antigo, é incompreensível, não tem nada a ver com eles(...). Hoje o maior entrave é essa associação entre o necessário e o gostoso, aquele que é a fruição e aquilo que faz parte da cultura nossa, da nossa cultura, não apenas assim uma literatura de consumo por exemplo. (ENTREVISTA/PROF3)

A escolha do livro foi oportunizada ao aluno/leitor, mas isso não significava que os livros seriam lidos. Uma prática pedagógica necessita de uma avaliação constante que leve o educador à reflexão diária, analisando os pontos favoráveis e os que podem ser modificados de acordo com o seu leitor literário. A professora fez a todo momento essa colocação a ponto de verificar que é imprescindível a mudança:

Eu preciso mudar (...) a gente vive na tentativa e erro(...). Então, eu tento ao mesmo tempo trabalhar fruição, sempre a parte reflexiva. Nem sempre você consegue isso, isso é fato. Para algumas turmas isso funciona melhor, pra outras nem tanto, mas eu sempre tenho questionado e sempre tenho trazido a possibilidade de um livro mais agradável, de um livro mais atual. (...) um livro que eles gostassem, associando a um livro que tivesse a ver com o contexto histórico que a gente está estudando. (ENTREVISTA/PROF3)

Com a leitura esse olhar atento é significativo e determinante, porque cada leitor é único e traz consigo suas impressões particulares de seus interesses. Como docente não é responsabilidade acertar o alvo, não é necessária uma escolha correta de um livro, mas sim esse múltiplo de possibilidades que vão surgindo, um diálogo que se enuncia, uma página que se molda a partir do direcionamento dos leitores. Ter uma prática envolvente requer um mosaico de oportunidades que se vão delimitando de acordo com cada voz, com cada sussurro, com cada olhar diferenciado ou gesto inquieto de um texto lido. Com essa postura não é preciso simular leitura para satisfazer o professor, porque o não leitor, na sua manifestação, deixa algo evidente nessa negação expressa:

(...) eu sempre pergunto aos alunos se leram e eles são muito honestos em dizer se leram ou se não leram. (...) quando a gente vai trabalhar o texto que a gente vai avaliar, o que leu, o que achou do livro, se você gostou, se não gostou e eu percebi, por exemplo, que o ano passado, quando eu trabalhei com o livro *O Xangô* de Baker Street, que era um livro mais de romance policial, eu percebi um nível de leitura maior apesar de eu ter dado outras possibilidades para eles escolherem outros livros, muitos escolheram o livro que eu sugeri. (ENTREVISTA/PROF3)

A escolha é tão determinante? Muito relativo esse fato. Há alunos/leitores autônomos que sabem que caminho seguir, outros que necessitam de uma trajetória para se inserirem nessa caminhada, outros que desconhecem o percurso e não querem nem o conhecer. Quem escolhe o livro a ser lido não responde à indagação da professora: “O que fazer para que os alunos leiam mais? Essa é a pergunta formulada em todo o meu percurso” (ENTREVISTA/PROF3). Esse questionamento tão constante, no ensino de língua portuguesa, nas formações continuadas, no curso de graduação, pode oscilar em alguns momentos na PPLL, mas não vai trazer uma resolução imediata. A prática diária dosará a atuação do professor e contribuirá para a resposta da sua própria indagação, sendo esta relativa a cada instante.

(...) durante esse percurso eu vou nessa, pergunto, vejo o que deu certo, o que não deu certo. Algumas atividades que os meninos não gostaram de fazer, não se empenharam em fazer, eu tento trazer novas

possibilidades discursivas, por exemplo, eu tento variar os gêneros cobrados, alguns em que eles possam fazer desde dramatizações, até desfiles, poemas, músicas. A gente tenta variar o máximo, agora mesmo vou cobrar um documentário desse livro que a gente pediu, porque eu quero que eles vejam mesmo essa realidade brasileira que era do século XX e que ainda permanece até hoje. Eu quero ver essa parte crítica mesmo deles que é um período que a gente vai focar muito mais nessa realidade grotesca do século. (ENTREVISTA/PROF3)

Uma tentativa constante, uma busca pela prática que se faz necessária. Essa é uma das missões do processo educativo. Não há respostas prontas, não há receita de bolo, não há prescrições, mas sim experiências, descobertas, pesquisas, novidades, contribuições, interações, compartilhamentos, aprendizagens que se conectam com as variedades de sugestões: “blogueiras e vlogueiras que mostravam livros que elas tinham gostado muito e que de repente as pessoas que não gostavam de ler começaram a gostar de ler a partir daqueles livros”. (ENTREVISTA/PROF3) O LD é outro contribuidor das atividades desenvolvidas, pois:

(...) traz uma abordagem que facilita porque ele não é focado meramente nas características literárias, no entanto, é claro, o livro traz os fragmentos que são importantes, mas se perde um pouco a noção do livro literário. Porém uma coisa que eu achei desse livro que é diferente dos outros eu acho que facilita o trabalho da gente, é mostrar a crítica de outras pessoas, pontos de vista de outros teóricos sobre o autor ou sobre o livro. Então isso dá um complemento legal para gente ver o que que os críticos pensam sobre aquele autor e sobre o livro. Então eu acho bacana mostrar pontos de vistas diferentes do mesmo livro. (...) as atividades de interpretação são legais. (ENTREVISTA/PROF3)

Nesse mosaico de configurações, as práticas foram mediadas e o aluno/leitor se entrelaçou. São diálogos, possibilidades que perfazem essa conexão. Mesmo o trabalho com fragmentos foi justificável, pois não foi feito como muito mencionado em bases teóricas, sem funcionalidade, o complemento de algo que não foi possível ler integralmente, por diversas questões pedagógicas, mas pode ser conhecido parcialmente e promoveu uma leitura futura da obra completa. O fragmento foi usado como um recurso a mais, com o intuito de verificar características do movimento literário, juntamente com a interpretação do texto selecionado, as informações sobre o autor e o processo da escrita literária dessa obra. Pensar na leitura literária, para essa docente, é focar aspectos direcionados, tanto para o texto quanto para o autor.

A mediação das aulas enfrentou a problemática do horário e do tempo escasso. Esses aspectos direcionaram a prática para literatura: “alguns fragmentos de texto daquele período, você vai trabalhar com o contexto e o processo da leitura”. (ENTREVISTA/PROF3). A leitura não foi prioridade devido à problemática exposta, com isso a professora informou: “A gente acaba focando no produto que é o trabalho final que, como as aulas, são três para as dimensões da linguagem, da língua portuguesa, na verdade é muito pouco tempo pra você selecionar tudo isso”. (ENTREVISTA/PROF3). Essas práticas nortearam-se a partir da escolha do gênero, pensando na característica do livro, estrutura textual, organização temática, juntamente com o trabalho com mídias.

Outro ponto evidente é o processo avaliativo e suas funcionalidades. Avaliar é um recurso utilizado para medir, atestar, quantificar as práticas desenvolvidas, a fim de mensurar o aprendizado. Poderia isso ser de fácil execução, mas na verdade não se pode, com tanta precisão, avaliar a aprendizagem de alguém, sendo esse processo complexo, mas mesmo assim cobrado pelas instituições. Para isso, os docentes organizaram meios que cumpriram com essa atribuição, entretanto cada um com suas particularidades elaboraram atividades que condisseram com o desenvolvido em sala de aula. Na prática de leitura, como diz a educadora: “impossível você analisar se ele leu ou se ele não leu”. E continua justificando:

A minha finalidade não é essa, você leu ou você não leu? Não é essa, porque eu sei que tem muitos recursos dele engabelar a gente e de mostrar que às vezes parece que leu. Então assim eu tento. Eles parecem honestos. Não tenho recriminação quanto a isso: mostrar o que ele vai perder, mas é de desenvolver atividade mesmo, de trabalhar o processo da atividade, melhorar a competência daquele gênero e cada unidade é um gênero diferente para produzir de alguma forma, mesmo que ele leu ou que ele não leu, disse alguma coisa na obra. (ENTREVISTA/PROF3)

O professor deixa claro que a sua missão não é identificar o leitor ou não leitor, pois o aluno procurará simular estratégias de leitura para encaixar nas padronizações de um sistema. Com isso a docente buscou:

(...) desenvolver atividade mesmo, de trabalhar o processo da atividade, melhorar a competência daquele gênero e cada unidade é um gênero diferente para produzir de alguma forma (...). Então eu não me iludo nessa questão de achar que eu vou adquirir o poder de verificar que ele leu, eu tento mostrar outras formas. (ENTREVISTA/PROF3)

Nessa exposição ficou evidente que não foi preocupação da professora controlar o leitor por meio das PPLL, mas sim procurar condições para que o processo de ensino-aprendizagem fosse consistente, pois para ela:

(...) eu vejo o leitor nessa coisa que precisa ser estimulado, que precisa ser motivado, que precisa ser instigado. (...) não é que eles não leem, mas eles não leem o que a gente quer que eles leem. Eles precisam ser acordados para que o que a gente pede para ler também é interessante, eles só não perceberam. (ENTREVISTA/PROF3)

Diante de todas as exposições feitas na entrevista, a docente demonstrou a sua visão em referência à missão da pesquisa realizada: “Na verdade talvez na pesquisa o maior desafio, aí não sei como você vai lidar com isso, é de conseguir que o estudante seja motivado numa carga horária ínfima, meio limitada e que ele goste, que ele tente ler livros que culturalmente são importantes, principalmente nacionais.”(ENTREVISTA/PROF3). Não é essa atribuição da pesquisa - a organização temporal das aulas e o gosto dos alunos pela leitura - mas esse desejo da docente é de que aconteça uma formação leitora significativa, solucionadora da problemática da leitura no Ensino Médio, e desabafa:

Gostaria muito que ele lesse aquilo que eu solicitasse sem aquele, aquele, aquela resistência de que o professor que tá colocando pra ler. Eu acredito que o maior desafio é motivar os alunos a ler, é conseguir fazer isso no percurso das aulas. Esse processo que até hoje eu não ainda consegui fazer e dá conta de toda demanda da da disciplina. (...)eu já ouvi esse discurso antes. Pode parecer o discurso de gente que é apegada com o conteúdo, mas não é, porque a gente já tenta diminuir o máximo, por exemplo essa questão de gramática. Não é a desculpa porque não trabalho com gramática, praticamente no viés que já se trabalhou, não é isso. (ENTREVISTA/PROF3)

Diante do desabafo, ela expõe a sua vontade em contribuir com a leitura literária na sala de aula de uma forma mais participativa e conjunta:

(...) quando você lê com o aluno, ele abre para outra interpretação, que sozinho às vezes ele não tem, então a leitura que ele faz sozinho com as limitações dele não é a mesma que quando você faz com ele. Eu percebo que tem essa diferença, percebi como que eles às vezes querem ler com a gente. Então isso aí eu ainda estou me programando para conseguir fazer com eles, eu vi que surte mais efeito. (ENTREVISTA/PROF3)

Nessa vertente, temos um ato de leitura e interpretação solidário e não uma leitura solitária como evidencia Cosson. Claro que a leitura solitária também é necessária, mas a comunidade de leitores traz outros diálogos, novas visões do lido

e construções constantes a cada momento. Essa foi uma programação da docente, diante do trabalhado; da sua experiência com os anos anteriores surgiu a necessidade de inovar, de buscar práticas mais interativas e que os leitores pudessem ter o seu espaço diante de tantas outras vozes surgidas na multidão de leitores. Entre a voz do autor, dos narradores, personagens; entre a voz do professor, da coordenação pedagógica, do projeto editorial do LD; entre as enunciações proferidas diariamente, que o leitor/aluno tenha o seu espaço e, juntos, todos possam construir mosaicos de leituras a cada obra lida.

Nessa série foi observado um número maior de aulas do que nas anteriores, a prioridade eram as aulas de literatura, por uma afinidade do professor com esse componente e por ter um tempo disponível para isso. Enquanto as duas outras turmas teriam que dividir a carga horária com produção textual, no 3º ano a redação era ministrada por outra docente e uma carga horária à parte. Em função de uma conversa com a professora, três turmas foram observadas inicialmente para verificar a dinâmica das aulas. Foram quatro aulas do 3º C, duas aulas do 3ª A e sessenta e uma aulas do 3º B (a turma destinada à pesquisa³⁴), totalizando 67 aulas de literatura. Um ensino diferenciado foi questionado na entrevista e a educadora informou que essa é uma reflexão constante, que sempre pensou em outros trabalhos e deixou evidente o processo de escolha e seleção dos livros para manter um diálogo entre professor e aluno. E sobre as avaliações dos romances decidiu não fazer avaliação escrita, ou seja, prova; na sequência expõe como se dá o processo:

eu solicitei deles sugestões de livros e aí saíram alguns livros que realmente eu tento associar o período estudado que a gente vai ver aos romances que eles trazem como sugestões. Então eles trouxeram uma gama de sugestões associadas inclusive aos vestibulares e o Enem e com isso eu tenho tentado trazer pra eles livros que eles realmente vão ver, algo de interessante, é claro. (...) sempre tentar buscar no aluno qual é o tipo de literatura que ele gosta e mostrar, mesmo aqueles que eu preciso trabalhar que vejo que são importantes, que fazem parte desse patrimônio cultural nosso, mas que eles vejam, que consigam ver a importância. Eu trabalho muito com argumentação, eu mostro pra eles o porquê que aquele livro é importante, eu tento trazer para escola o livro, mostrar alguma coisa sobre o livro que seja interessante pra ele porque merece ser lido. (ENTREVISTA/PROF3)

Realizar uma PPLL é uma experiência de análises, assim como demonstrado pela docente. É o momento de questionar, observar a prática, as atuações dos alunos/leitores, buscar a diversidade de metodologias pedagógicas, de

³⁴ A professora, juntamente com a pesquisadora, sorteou qual seria a turma pesquisada.

temáticas, de gêneros e de leituras. Nas relações dialógicas, o estímulo, a motivação precisam ser instigados entre o grupo de interação para que com isso os desafios sejam solucionados. O incentivo à leitura, o cumprimento do programa de disciplina é um determinante a ser pensado pela comunidade pedagógica. O círculo de leitura, a leitura solidária compõe uma coletividade possível de responsabilidades, que, juntos, podem analisar, refletir, construir e produzir discursos.

Quadro 17: Livros e textos utilizados nas PPLLI - 3º ano

PPLLI1 Documentário	PPLLI2 Debate	PPLLI3 Dominó/Dramatização/Memórias
Os Bruzundangas, Lima Barreto (PPLI)	A Revolução dos Bichos, George Orwell (PPLI)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vidas Secas, Graciliano Ramos; ◆ O Quinze, Raquel de Queiroz; ◆ Capitães da Areia, Jorge Amado; ◆ Tenda dos Milagres, Jorge Amado; ◆ Essa Terra, Érico Veríssimo; ◆ Meninos do Engenho, José Lins do Rego.
PPLLI4 Entrevista	PPLLI5 Interpretação do texto	PPLLI6 Autódromo
A Hora da Estrela, Clarice Lispector.	<p>CONTO:</p> <p>Terceira Margem do Rio, Guimarães Rosa.</p>	<p>POEMAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Seduzida, Adélia Prado; ◆ Poema Concreto; ◆ O Mundo Revivido, Ferreira Gullar; ◆ Contra Narciso, Paulo Leminsky; ◆ Da sua Memória: Arnaldo Antunes; ◆ Meu Povo, meu Poema, Ferreira Gullar; ◆ Famigerado, Guimarães Rosa; ◆ Não há Vagas, Ferreira Gullar; <p>CONTO:</p> <p>Fragmento de Feliz Aniversário, Clarice Lispector</p>
PPLLI7 Círculo de Leitura	PPLLI8 Dialógica e reflexiva	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Amor Amargo, Jennifer Brown; ◆ O que é isso Companheiro, Fernando Gabeira; ◆ A Audácia dessa Mulher, Ana Maria Machado. 	<p>POEMAS: Manuel de Barros</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ O Livro sobre o Nada; ◆ Aprendimentos, ◆ O Menino que Carregava Água na Peneira; ◆ O Apanhador de Desperdícios; ◆ Tratado Geral das Grandezas dos Ínfimos; ◆ Borboletas; ◆ Melhor Amigo. 	

Fonte: Elaborado pelo autor

a) Relação às atividades: prática pedagógica e a atuação do professor

Os textos que foram mobilizados nessa prática pedagógica foram diversos (doze livros de literatura, dois contos e quinze poesias). Esse número não engloba todos os gêneros discursivos abordados durante o ano letivo, mas apenas os que foram identificados na observação das aulas. Nessa turma o número de texto utilizado deve-se ao fato da prática de produção textual não fazer parte da programação docente, visto que outro componente curricular específico (redação) dava ao professor mais tempo para diversificar as leituras e atividades desenvolvidas e a professora priorizava o ensino de literatura.

Todas as atividades de leitura desenvolvidas nesse período foram com texto integral, embora o fragmento também tenha sido trabalhado em uma atividade de simulado para o ENEM. Na prática docente verificou-se eventos variados com dinâmicas próprias. Cada um desses eventos foi norteado por práticas de letramento que os conduziram em uma perspectiva do professor e do aluno.

Mediar é estar entre a prática pedagógica e a construção do conhecimento/leitura do aluno; é o situar-se entre o desenvolvimento do processo, não necessariamente da forma como se descreve; é ir além, nesse caso oportunizando aprendizagem, tendo o leitor/aluno também como um mediador. Sendo que, o docente analisava as problemáticas surgidas com mais veemência, elogiava a atuação dos alunos/leitores, modificava as estruturas da atividade. Abaixo segue como as atividades foram configuradas para a concretização do processo de mediação:

1) Pré-atividade: O instante que antecede a prática pedagógica é quando o evento de letramento está se configurando, quando as práticas de letramento contribuíram com ele. Aqui os critérios, roteiros, recursos, membros, datas foram iniciadores do desenvolvimento da atividade. Momento de encaminhar para a realização, o planejamento.

Antes da apresentação da PPLL1 foram expostos os critérios focados na temática a ser abordada, roteiro, recursos audiovisuais, criatividade e apresentação em forma de vídeo. A professora mencionou músicas, outros livros, conteúdos de outras áreas, questões históricas para preparar o aluno para leitura, mencionou os livros: '1984', 'Jogos Vorazes', que trazem temáticas similares e incentivou a leitura dos complementares. E ainda orientou os alunos como se organizarem, fazendo uso

da agenda do google. Na PPLLI2 o livro foi mencionado e comentado previamente ao desenvolvimento da atividade.

A PPLLI3 foi explicada anteriormente sobre como seria a atividade do dominó (número de peças, uso de imagens, capítulos) “O dominó é a sequência da história, vocês veem o número de peças” (PROF3/Observação); a dramatização (propõe filmar a apresentação, e expondo problemática do cenário, vestuário, áudio, uso do celular e tempo)

Outras atividades com livros foram marcadas e orientadas, como o dominó literário (o livro inteiro), o autódromo (questões fechadas - não foi realizada) e a dramatização (um trecho da obra), as memórias de familiares que viveram no século XX. A entrevista com o professor foi mencionada, assim como a marcação da data e horários de acordo com a disponibilidade da maioria da turma.

A PPLLI4 teve todo um planejamento: número de membros em cada grupo, data, tempo da apresentação (15 a 20 minutos), especificação sobre o tipo de atividade (círculo de leitura ou ciranda), expondo que eles fariam a leitura de determinados capítulos para apresentar posteriormente. Esses encontros (quatro encontros, sendo um por semana) deveriam ser gravados pelo Skype, WhatsApp, facebook. A própria professora expôs que dessa forma ela podia saber como foi o a participação dos alunos e solicitou a produção de relatório escrito para confirmar o que foi realizado. O seminário com apresentação oral das obras lidas devia ater-se ao resumo da obra e questionário para cada equipe. A professora comentou sobre a autora e das várias Macabeás, relacionando-as com a vida real.

2) Realização da atividade: A primeira PPLLI foi o documentário sobre o livro ‘Os Bruzundangas’. A apresentação foi dividida por temáticas: políticas e religião; riquezas naturais; economia; exército. Inicialmente realizou-se a montagem dos equipamentos, apresentação do autor, da temática. Foi apresentado um jornal em forma de documentário. Uma das particularidades foi um comentário da docente sobre uma escola literária: “Não cobrarei Simbolismo, aquele negócio lá bem chato” (PROF3/Observação). Isso demonstra uma relação de liberdade da professora com os alunos. Não é porque ela é professora que precisa criar no aluno/leitor a visão de que aprecia os momentos históricos da literatura, os livros trabalhados. Ser um educador livre é apresentar suas preferências, contrapondo com as preferências dos outros e refletindo sobre as construções conjuntas de aprendizagens.

A PPLLI2 foi do livro 'A Revolução dos Bichos' seguida de alguns questionamentos sobre a sociedade igualitária, ao passo que o professor solicitou aos alunos que observassem as temáticas abordadas por outros professores e a possibilidade de uma prática interdisciplinar, ainda mencionou como essa prática contribuiria para a leitura. A professora leu de forma performática, fazendo uso de mudança de voz, gestos, e aproveitou para solicitar que os alunos comesçassem a ler. No decorrer da atividade o professor parabenizou os alunos pela participação; comentou as falhas ocorridas recorrentes à questão histórica e ideológica; mudou as regras do jogo de acordo com solicitação dos alunos frente ao interesse em participarem novamente; solicitou melhor complementação de algumas respostas; fez a leitura de um fragmento do livro; questionou os alunos: "Quem vai falar aí, gente?" e diante da fala de uma aluna ela prosseguiu: "Você não leu o livro não, né?" (PROF3/Observação). O educador organizou a turma em grupo para olhar para o livro de diversos ângulos, oportunizando uma variedade de discussões.

Para a organização da atividade seguiu a seguinte estrutura metodológica:

- ◆ Divisão da turma em círculos;
- ◆ Informação sobre regras da atividade e processo avaliativo;
- ◆ Apresentação das questões divididas por temática abordadas no livro;
- ◆ Monitoramento do tempo de resolução da pergunta;
- ◆ Divisão dos grupos de acordo com os nomes dos personagens do livro:

Bola de Neve e Napoleão;

- ◆ Uso de réplica inviabiliza a manifestação do membro do grupo na atividade.

A PPLLI3 foi baseada na apresentação do dominó, dramatização e autódromo³⁵ dos seguintes livros: 'Vidas Secas', de Graciliano Ramos, 'O Quinze', de Raquel de Queiroz, 'Capitães da Areia' e 'Tenda dos Milagres', de Jorge Amado, 'Meninos de Engenho', de José Lins do Rego, 'Essa Terra', de Érico Veríssimo. A apresentação do dominó foi feita com os alunos, expondo as peças com imagens e fragmentos no chão da sala, enquanto eles expuseram sobre os autores, resumos, personagens, posicionamentos críticos e a escola literária. No final da apresentação as peças foram entregues ao professor para análise. A dramatização foi feita através de vídeos produzidos no espaço extraclasse. No decorrer da apresentação os

³⁵ Posteriormente a professora informou que essa atividade não seria realizada.

alunos expuseram os vídeos no data show, enquanto a professora, sentada na cadeira ao lado, assistia juntamente com toda a turma. Foram apresentadas as cenas mais importantes do livro de acordo com cada grupo. Os grupos iniciaram o vídeo com imagem da capa do livro e o nome dos membros da equipe, juntamente com suas personagens correspondentes.

Na PPLLI3 a professora informou que não gostou, pois não colocaram a palavra-chave ou um capítulo por peça, informou aos alunos que eles estavam apresentando apenas para ela, fez questionamentos. Não houve participação da professora durante a apresentação dos alunos, simplesmente uma orientação na ordem dos grupos e um encaminhamento para cada início de apresentação das equipes.

Para complementar as atividades, foi realizada outra prática substitutiva do autódromo baseado nas histórias dos familiares que viveram no século XX. Foi solicitado aos alunos que trouxessem depoimento escrito do contexto da zona rural que seus familiares vivenciaram. A professora informou que o que estavam estudando fez parte do contexto de cada um: o antes e o depois. No dia da apresentação a professora chegou e pediu: “Vambora ver os depoimentos” (PROF3/Observação), perguntou quem queria começar, se seria aleatoriamente ou por ordem alfabética. Os alunos indicavam um ao outro. A professora direcionou-se para um aluno, estipulou o tempo da exposição, comentou temáticas sociais surgidas. Os alunos expuseram suas histórias e a professora solicitou que as relacionassem com alguma obra lida e com personagens do livro.

A proposta da atividade anterior foi tão interessante, que ela se encaminhou para os depoimentos, sendo que o comentário do livro foi deixado de lado. Essa prática foi percebida e mencionada por um aluno: “E a relação com o livro?” (ALUNO/Observação). Embora a professora o tenha retomado, o livro não teve o significado dialógico com a prática abordada, ficando nesse sentido a prática pedagógica sobressaindo à leitura. Isso não foi uma negativa da proposta, mas sim uma resposta de que atividades com memórias dá ao leitor o poder de contar a sua história, de trazer a sua leitura de vida. Essa prática deu a docente a possibilidade de conhecer o aluno/leitor/agente. As histórias contadas tomaram uma proporção gigantesca, direcionando para o emocional, as personalidades e idiossincrasias de alguns alunos que debruçaram em contar a sua história. Essa atividade deixou muitos alunos à vontade para comentarem sobre a sua história, assim como a

professora, que mencionou: “Uma das coisas que lamento da minha profissão é não saber de todas as histórias. Cada um tem uma história.” (PROF3/Observação). Ela trouxe um pouco da sua história também, mantendo um mosaico cultural no espaço pedagógico e fazendo perceber que a literatura é esse encontro de sujeitos que têm histórias diversas e que as compartilham, construindo novas realidades.

A PPLLI4 diferenciou-se das anteriores, sendo um complemento e ao mesmo tempo um diálogo promissor para a leitura dos livros da 3ª fase do Modernismo, especificamente a obra de Clarice Lispector: a entrevista com um professor de Filosofia e escritor com o intuito de comentar sobre o existencialismo, a fim de discutir sobre a psicanálise na literatura.

📖 Cita filmes, séries, canais do youtube, músicas, novela e relata sua história de vida;

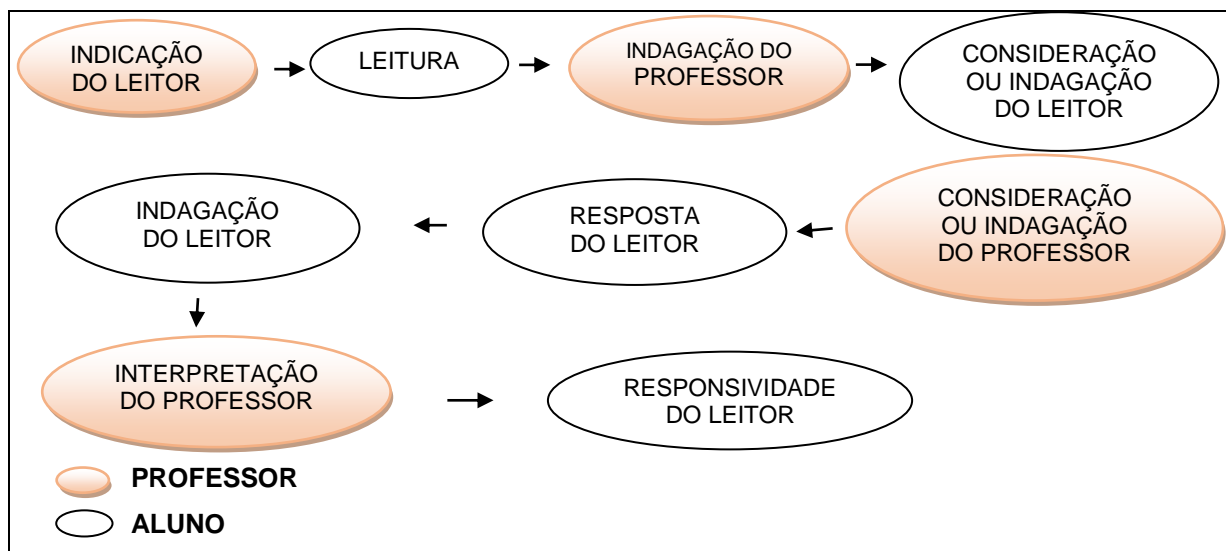
- 📖 Associa a filosofia a sua história de vida, ao problema de saúde que teve;
- 📖 Comenta sobre a vida e a importância dos relacionamentos;
- 📖 Apresentação de vídeos;
- 📖 Cita filósofos.

Verificou-se que essa prática da entrevista de duas horas e vinte minutos teria o intuito de discutir a temática do existencialismo na literatura, mas percebeu-se que isso não ocorreu, visto que o direcionamento foi abordar aspectos mais filosóficos. A literatura e a obra da escritora proposta foram mencionadas de forma sucinta pelo entrevistado, deixando de lado o objetivo que a professora desejava; a relação entre psicanálise e literatura não se processou. A prática teve seu significado, mas não houve um diálogo literário.

A PPLLI5 referiu-se à leitura do conto ‘A Terceira Margem do Rio’, de João Guimarães Rosa. De acordo com a mediação da prática realizada, foi organizada sua ordenação conforme a atuação dos alunos/leitores - alunos e professor. A professora iniciou a prática questionando se o conto foi lido e solicitando que os alunos tivessem acesso, e disse: “Para começar, uma pessoa lê um parágrafo” e começa realizando inferências: “Por que terceira margem do rio?”; “O que é terceira margem?”; Já viu rio ter margem?” e comparou com outros autores: “O sertão para Guimarães é diferente do de Clarice, Raquel, Graciliano, é o mundo dele, relação do sujeito que habita o sertão” (PROF3/observação). Assim prosseguiu com indagação e solicitou aos alunos que lessem e relacionassem o lido

com a vida. O quadro 18 foi organizado para melhor apreciação da prática realizada, sendo diferenciadas as atuações dos leitores (professores e alunos).

Quadro 18: Esquema de leitura do conto



Fonte: Elaborado pelo autor³⁶

A mediação dessa prática e das anteriores demonstrou um ciclo de diálogo no processo da leitura. Uma construção de sentido entre todos os leitores, um letramento literário. Não foi uma atividade avaliativa e finalizadora da unidade, mas houve um envolvimento intenso dos alunos tanto na leitura de cada parágrafo do texto, quanto nas indagações e considerações realizadas. Uma leitura literária que promoveu uma construção de sentidos por todos os que se dedicaram a dialogar conjuntamente.

Outra prática, a PPLLI6 foi direcionada para o uso de um outro gênero discursivo: os poemas contemporâneos. A atividade desenvolvida - autódromo - tinha sido marcada para uma avaliação do romance, embora o planejamento docente tenha sido modificado. A atividade seguiu com a seguinte proposta:

- 📖 Organização em grupos;
- 📖 Distribuição de fichas (a, b, c, d, e);
- 📖 Slide intitulado: Literatura contemporânea, juntamente com todos os poemas e as questões a serem desenvolvidas;

³⁶ Esquema criado a partir da aula observada no dia 03/10 do 3º ano com o conto A Terceira Margem do Rio, de Guimarães Rosa.

◆ Quadro com número de questões na lousa (dez questões no valor de 0,3 décimos cada) para anotar a resposta de cada grupo;

◆ Um poema para cada questão:

Quadro 19: Poemas lidos

Q1: Seduzida - Adélia Prado;
Q2: Poema concreto;
Q3: O mundo revivido - Ferreira Gullar;
Q4: Contra Narciso - Paulo Leminski;
Q5: Da sua memória - Arnaldo Antunes
Q6: Meu povo, meu poema - Ferreira Gullar;
Q7: Fragmento do conto Feliz aniversário
Q8: Famigerado - Guimarães Rosa
Q9: Não há vagas – Ferreira Gullar
Q10: Fragmento do conto Feliz aniversário

Fonte: Observação da aula de literatura

A leitura dos poemas e dos enunciados das questões foi intercalada entre o professor e o aluno de acordo com o desenrolar da atividade; dos contos especificamente foi solicitada uma leitura prévia. Inicialmente houve uma empolgação da docente ao ler o poema Contra Narciso: “Preciso ler o poema de pé, que ele é maravilhoso.” Uma leitura compassada com gestos frequentes e palavras ditas com certa suavidade. Percebeu-se que, em alguns momentos, o texto foi substituído pelas questões e que os alunos direcionaram a professora a priorizar a leitura dos enunciados em virtude da realização da prova do ENEM; o tempo fez com que o texto não fosse tão priorizado, mas sim a resolução do enunciado. Para ter uma visão de como a leitura foi mediada de forma mais precisa, foi elaborado o seguinte quadro no momento de observação da aula, sendo que as siglas fazem referência a LP: Leitor Professor - LEA: Leitura do Enunciado pelo Aluno - LA: Leitura do Aluno e R: Resposta)


Quadro 20: Mediação da leitura da atividade Autódromo


Q1	LP	LEA	LA	R
Q2	LPEnunciado	LA	LA	R
Q3	LP	LA	LA	R
Q4	LP	LEA	LA	R
Q5	LP	LEA	LA	R
Q6	LPPerfomática	LA	LA	R
Q7	LA	LEA	LA	R
Q8	LPEnunciado	LEA	LP	R
Q9	LP	LP	LA	R
Q10	LPE	LEA		R


Fonte: Registro das notas de campo do pesquisador


O que se percebeu nessa didática foi o ENEM como organizador das leituras. Não se leu para conhecer os elementos de sentidos do texto na visão de um letramento literário, reconhecendo de forma minuciosa cada detalhe, desfrutando os significados, mesmo pensando a literatura numa perspectiva escolarizada. Leu-se para encontrar uma resposta específica da questão, primeiramente o texto foi lido, mas o objetivo didático foi o produto final. Mesmo com leituras realizadas, a mediação direcionou-se a partir do aluno/leitor, que naquele momento queria manter uma prática, uma simulação para o exame do Ensino Médio. Cada PPLL e leitura têm o seu objetivo. Essa prática objetivou o contato com questões para serem analisadas, mas mesmo com essa didática a docente aproveitou para mediar a leitura dos poemas, fazendo com que o leitor tenha uma recepção mais prazerosa ao se empolgar na leitura, na adjetivação positiva. O uso da performance dá ao texto literário vivacidade, caso o leitor não consiga visualizar isso.

A PPLL17 direcionou-se para a leitura de poetas brasileiros contemporâneos, como Mario Quintana, Cora Coralina, Manoel de Barros. Foi uma prática mais livre em que o professor manteve uma relação mais direta com o poema, o autor e o leitor. O texto foi lido de forma performática e o diálogo entre os envolvidos iniciou-se através de perguntas³⁷ sobre temáticas relacionadas ao poema, memórias dos leitores. Abaixo seguem alguns comentários da prof³ no decorrer dessa atividade. Eles foram intitulados pela pesquisadora para visualizar como as temáticas foram vistas pela docente:

 **Poema:** “Ver o invisível dentro do poema”; “Possibilidade de o poema libertar”; “A palavra só tem sentido quando ela sai do seu sentido”;

 **Leitura e o leitor:** “Cada leitura tem resultado diferente, cada leitor lê diferente”; “Estejam preparados para desnaturar a palavra”; “Não se preocupe em entender ao pé da letra, sinta. Veja a simplicidade das coisas inúteis.”; “Você sabe, você só leu sem ler. A leitura só acontece quando você compreende.”;

 **Poeta:** “Olha pra coisa feito criança”; “Ser artista é deixar de olhar a realidade”. (PROF3/observação);

 **Desescolarização:** “Esse momento é para além do vestibular, momento de pensar, desfragmentar as coisas com as palavras. Precisa do contato. Cada sujeito com seu tempo”.

³⁷ Em alguns momentos o texto é apenas lido, sem nenhum questionamento do professor.

Essas práticas dão a didática de literatura um engajamento com o literário, com suas palavras, com as metáforas, com a literariedade de cada texto; dão a docente o prazer de ter em suas metodologias pedagógicas recursos variados que oportunizam ao aluno/leitor conhecer outras possibilidades de olhar para o diferente, de diálogo com o outro, de tirar as vendas, caso haja, de um ensino prescritivo.

O desescolarizar é o convite que a educadora faz para perceber as construções possíveis na sala de aula, oportunizar outros docentes a rever sua prática e dialogar com/sobre ela. Construir uma PPLL é olhar para os agentes/leitores e, juntos, produzir histórias, conhecer memórias, valorizar e respeitar culturas. É dá voz ao silenciado para que ele se manifeste, não apenas para ler o literário, mas também produzir. O letramento literário assim se constrói lendo, produzindo, sentindo sua produção.

3) Pós-atividade: A professora questionou sobre as dificuldades. Informou que sentiu falta de alguns aspectos específicos da literatura, falou da desorganização dos trabalhos, da criatividade, de relacionar os textos com o Parnasianismo, criação das mídias, da não apresentação de algumas equipes, e questionou a temática atual. Mencionou e orientou a leitura do posfácio do livro e refletiu: “Não estou aqui para ensinar a fazer prova, mas ensinar a pensar” (PROF3/Observação); deixou bem claro que com certeza os alunos aprenderam algo com essa apresentação. Na PPLLI3 a professora comentou a atividade realizada, elogiou cenário, vestuário, parabenizou os grupos e valorizou os alunos que leram. Mencionou que dessa atividade iria surgir outra. Houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento das atividades, com o gênero que foi produzido e não com a leitura do livro crucial para reflexão, análise, posicionamento, questionamento, aprendizagens. As práticas precisam de uma atenção, assim como foi feito no momento de planejamento, sendo a conclusão de uma prática uma oportunidade de novas mediações. Olhar para as práticas, para os erros, acertos, como cada aluno se posicionou é a produção de novas práticas, é a construção de outro olhar para a didática de ensino.

b) Prática Pedagógica em relação à leitura;

O livro a ser estudado foi comentado e a professora questionou como ele foi visualizado atualmente. Indagações sobre a leitura do livro, indicação de outros livros e atividades que serão trabalhados, assim como justificativa do porquê da escolha correspondente com as disciplinas de Filosofia e Sociologia. A leitura chama a atenção, contextualiza livros, a professora orientou a leitura juntamente com a retomada na avaliação: “Vai cair trecho do romance para que os alunos interpretem baseados no filme” (PROF3/observação).

Durante a apresentação da PPLLI2 verificou-se uma aluna com outros livros na mão: ‘Mentes Perigosas’ e ‘Vidas Secas’. A professora comentou da satisfação e emoção em ouvir de um aluno que a leitura contribuiu para que ele seja um melhor leitor. No decorrer da aula a professora questionou quem está com o livro ‘Essa terra’ e informou que está na xerox. O livro ‘Tenda dos Milagres’ passou entre os alunos que foram visualizando as páginas. A professora comentou sobre ‘Macunaíma’ e disse que foi intragável para ela: “Eu detestei”. Ela solicitou aos alunos que lessem o comentário antes de ler o livro.

A professora comentou sobre ‘Laços de Família’ e ‘A Hora da Estrela’ e relatou ao pesquisador a satisfação que teve: “os depoimentos depois da aula são os mais interessantes, que um aluno disse que leu ‘Capitães da Areia’ em duas horas, que ela ia indicar uma lista, aproveitando que a literatura contemporânea dá margem para isso” (PROF3/observação). Seis livros estavam sobre a mesa do professor e ela informou que eles podiam ir escolhendo os livros para PPLLI5. Ela leu a lista dos livros disponíveis, informou que alguns estavam na biblioteca e pediu que escolhessem.

Outros livros se encontravam presente nesse espaço, mesmo que não houve uma prática docente para eles, o que importa que ali havia leitores, que faziam com que os professores se encantassem com os comentários sobre a contribuição da leitura. Essa discursividade eminente, esse relato do aluno/leitor e sua leitura é a satisfação do educador, pois ali ele se encontra ao perceber que ser professor é ser leitor e ter alunos leitores é construir uma história a cada dia de sua profissão/educador/leitor.

6.2.6 O aluno/leitor do 3º ano de Ensino Médio.

O aluno/leitor do 3º ano foi mais pontual na entrega dos questionários. Uma turma com 40 alunos, sendo quatro alunos entrevistados, sendo três do sexo masculino com idades entre 17 e 18 anos, uma do sexo feminino com 17 anos. A formação dos pais é desde analfabetos, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Como práticas culturais tem-se um público eclético que faz uso em sua totalidade das redes sociais (whatsapp, facebook, twitter, instagram); assistem a séries; demonstraram gosto variado por músicas (MPB, gospel, rock eletrônica, hip hop, sertaneja, pop rock); usam o youtube (documentário, músicas, memes, esporte, história, religião, curiosidades, entretenimento) e mantêm o relacionamento com os amigos (conversa, assistem a filmes, leem); 60% praticam esportes (futebol e práticas de atividades corporais).

É interessante verificar que 20% dos alunos mantêm uma relação de interação e leitura com os amigos, sendo a leitura também mencionada (clássicos, romances, aventuras e contos, assim como a literatura brasileira). A igreja também foi citada, apenas por 20% dos alunos, assim como a atividade artística (violão). Os filmes apareceram para dois dos alunos nas categorias de preferência: aventura, comédia, romântico; os jogos são citados (xadrez, dama, futebol, basquete, dominó, cartas) e o videogame (mortal combate, GTA).

O que se verificou foi um grupo de alunos/leitores ecléticos, diversos, que possuíam uma gama cultural múltipla. Fazem leituras a todo momento, leitura visual, fílmica, artística, corporal em seu espaço extraescolar. Essas leituras não devem ser desvalorizadas, e sim complementares para a interconexão com a leitura literária. Não há leituras prioritárias, há sim leitores que têm a liberdade de escolher qual a leitura conivente para o seu momento. Nesse caso, como a literatura é a que interessa à pesquisa, esse foi o momento de conhecer esse aluno/leitor no seu espaço pedagógico, com seus hábitos de leitura.

Todos os alunos informaram que têm de 1 a 50 livros em casa. Os familiares, na grande maioria, leem às vezes a Bíblia, romances, LD, teóricos, jornais, revistas, geralmente leem no quarto ou antes de dormir. Os hábitos de leitura contemplavam teóricos, poesias, LD, religiosos, romances, whatsapp, facebook, instagram. O acesso aos livros é pela internet, livrarias virtuais, emprestados de amigos, biblioteca, ganham de presente.

Esses alunos/leitores de literatura foram apresentados, nesse primeiro momento, nos questionários. Eles expuseram seus hábitos de acordo com o que foi indagado. Esse momento não os demonstra com precisão, nem responde à pergunta de pesquisa - *Como se configura a atuação dos alunos/leitores do EM durante o desenvolvimento das práticas metodológicas de leitura literária?* -, mas trouxe informações significativas e complementares sobre as suas práticas de letramento, que podem traçar um cenário ilustrativo desses leitores, das suas práticas de letramento, de aspectos contribuidores para a formação leitora desses alunos.

O lugar preferido da leitura é a casa, o quarto, “por ser mais tranquilo (refúgio para a leitura)” (QUEST/Aluno2), e a “praça perto daqui de casa” (QUEST/Aluno3). Isso demonstra, novamente, assim como os alunos do 2ºano enfatizaram, a busca pela tranquilidade e encontro do leitor com o livro.

O compartilhar leitura foi valorizado por mais da metade dos entrevistados: “Faço sugestão sempre que termino de ler, para muita gente, não só com aqueles que comento” (QUEST/Aluno2). Esse hábito deve ser mais valorizado pelas práticas de leitura. A voz do aluno, juntamente com a do professor, ganha força e dissemina a formação de outros leitores. Outro aluno/leitor reforçou: “adoro sugerir livros” (QUEST/Aluno3).

Dessa forma, qual a preferência de leitura desses leitores? O que faz com que eles justifiquem sua leitura?

- ◆ “O Xangô de Baker Street. Porque tem caso de suspense e algumas decepções. Eu gosto disso”. (QUEST/Aluno1);
- ◆ “Ágape, Philia, Kairós, Capitães de areia, Os três primeiros por causa das reflexões, o último pelo enredo, drama social, a vida marginal e intensa.” (QUEST/Aluno2);
- ◆ “Feia, O xangô de Baker Street, Senhora, Primo Basílio e Trapos e Farrapos; São histórias instigantes que prenderam minha atenção”. (QUEST/Aluno3);
- ◆ “Capitães de areia e Revolução dos Bichos”. (QUEST/Aluno4).

As preferências de leitura dos alunos/leitores do 3º ano são variadas, desde os clássicos aos best-sellers, autoajuda. A justificativa dos leitores enfatizou o que mais os motivou na leitura desses livros. Dessa forma, conhecer o sujeito da leitura e suas satisfações no momento de leitura fez com que a prática pedagógica possibilitasse um diálogo com essas outras leituras, valorizando tanto as obras didáticas, quanto as obras que os leitores selecionaram de acordo com o seu gosto.

O que sobressaiu no discurso dos alunos foi a valorização dos livros indicados pela professora. Todos informaram que leram os livros propostos e que são interessantes; que leram mais do que no Ensino Fundamental, e um aluno/leitor mencionou: “Os livros indicados pela professora são sempre de meu interesse, por isso estou sempre disposta a ler” (QUEST/Aluno3). Quanto ao suporte de leitura, o computador, celular e tablete estavam presentes nas respostas dos alunos. O professor e sua indicação de leitura foram valorizados pelos educandos. Um caminho que trouxe outras leituras e que muitos não têm acesso a essa indicação em outros espaços.

A representação de leitura de literatura para os alunos foi valorizada por todos, assim como a importância do ato de ler. Os leitores comprovaram com as seguintes afirmações: “ajuda a socializar(...), facilita a criação de texto” (QUEST/Aluno1); “abre a janela para as pessoas verem outro mundo” (QUEST/ALUNO2);” com os livros se tem uma real noção do período histórico” (QUEST/ALUNO3).

Por que o ser leitor traz tamanho temor? Mesmo com as indicações dos livros lidos, a justificativa de interesse por eles, a valorização da importância da literatura e suas contribuições, a maioria dos alunos/leitores não se considerou leitores e justificou: “Não, porque costumo só ler os livros que os professores recomenda (SIC).” (QUEST/ALUNO1); “leio mais indicados pelo professor ou best-seller, tenho mais interesse por artigos de opinião, notícias, religiosos e sempre aqueles que nos leva à reflexão. ” (QUEST/ALUNO2); “Sim. Pois sempre leio livro mais focados na literatura”. (QUEST/ALUNO3) Eles são leitores literários, pois a literatura os rodeava, tanto em práticas docentes quanto no contato com outros leitores. Ler ainda está arraigado em alguns pilares, relacionados à quantidade de livros lidos. Uma leitura que ultrapassa o espaço de sala de aula, embora a leitura de literatura aconteceu no contato com todos os gêneros utilizados.

a) Relação com a leitura;


Estar em contato com o cotidiano da sala de aula traz uma realidade única e prazerosa, verificar como cada aluno se comporta diante de uma prática pedagógica e como a leitura pulula em cada canto inesperado, muitas vezes desconhecido do professor, que tem tantas outras atribuições. Esse momento de observação das


aulas ficou visível: alunos que citavam livros; citavam frases do autor; indicavam obras do autor estudado; faziam leitura de best-seller: ‘A difícil arte de ligar o foda-se’, ‘Ainda sou eu’, ‘O segundo tempo’. Comentavam sobre livros, tanto os indicados pelo professor quanto outros. Quando os livros não eram citados, estavam sobre as carteiras: ‘Harry Potter’, ‘Mentes Perigosas’, ‘O Segundo Tempo’ (O livro passa para outro colega que lê as notas e compara ao filme. O aluno diz que lê o livro em três horas), ‘Hamlet’ e ‘Vidas Secas’.

Alunos que expressavam sua opinião, sentiam-se à vontade para dizer: “Só li a metade do livro”, “Estou odiando o livro Menino de Engenho”, comentando com a professora no final da aula. “Estou achando a história muito monótona”; “Vidas secas é massa. A linguagem é massa”; “É muito legal ver... É de um carinho”; “Quando li a Hora da Estrela, não entendi nada.”; “Não entendi nada de Vidas secas”; “Nesse livro você viaja no pensamento da própria vítima”; “É um livro que vale a pena ler”(ALUNO/Obs). E outros que solicitavam a escolha do livro: “Na 3º unidade a senhora deixa a gente escolher o livro?”, mas também houve aqueles que questionaram: “Macunaíma é ruim? Uma amiga deu o livro para um amigo para lembrar do Brasil. Fala de folclore?”; “Lista Negra é bom?” (ALUNO/Obs); e os que expressam surpresa ao deparar com a literatura em outros espaços: “Eu nunca tinha ouvido falar de Menino de Engenho. Agora em todos os lugares vejo referência ao livro. Até no cardápio de um restaurante.” (ALUNO/Obs)

Não eram apenas comentários dos livros, esses também eram folheados e lidos no espaço da sala de aula. A poesia foi outro gênero utilizado e que teve uma variedade de manifestações em relação aos leitores (ALUNO/Obs):


 **Interesse antes da leitura:** “A gente vai ler o poema José. Estou doida para ler José.”

 **Leitora se manifestou empolgada:** “Eu lia o poema de Cecília”; “Gostei desse poema”; “Todo poema é interessante”; “Poema foi bom, liberdade”, lendo poemas, fazendo explanação, analisando.

 **Apresentou insatisfação:** “Não gosto de Cecília. Achei ruim Felicidade Clandestina. Ela trata de um jeito besta”.

 **Informou temática da leitura:** “O livro fala da morte”

 **Reconhecimento:** “Eu sou poeta”;

 **Surpresa:** “O poema é desse jeito” (estranhamento diante da estrutura).

O celular foi um dos suportes de leitura para as poesias nas salas de aula, buscando-as na internet. O conto 'A Terceira Margem do Rio' manteve uma dinâmica diferenciada, sendo que os alunos fizeram inferência sobre ele, a linguagem, a criação, a redução, comentando a vida de suas avós nos relacionamentos, e se manifestaram: "Terceira margem é imaginária"; "Não enfatiza tanto o lugar"; "Cada margem é uma vida?"; "Ah, estava até gostando de ler; "A terceira margem seria o pai dele?" "Eu não entendi nada". (ALUNO/Obs).

Não há um modelo de leitor, esses estão em construção. Alguns conseguem acompanhar as propostas das PPLL, outros debruçam em outros leitores e realizam uma leitura conjunta, outros são autônomos e criam os seus repertórios, compartilham e conseguem conquistar leitores.

b) Relação com a prática;

Atuar diante da prática do professor se configura uma diversidade de estratégias utilizadas pelos alunos para promover o processo de interação. A prática pedagógica não é apenas um recurso organizado, planejado e desenvolvido pelo professor. Isso se reconstruiu a cada interferência do educando ao intervir com esse momento, de formas diferenciadas. As metodologias foram analisadas por eles, que registraram seu posicionamento, apoiando, complementando ou contrapondo-se a algo que não condizia com suas preferências. Nesse processo eles registraram seu posicionamento sobre a prática(ALUNO/Obs): "Acho que se fosse seminário não teria dificuldade de apresentar"; mencionaram nome de filmes, foram contra a réplica utilizada em uma atividade; alguns lideraram discussões, outros não conseguiram ser tão autônomos para isso; apresentaram-se eufóricos, indagando (sobre a atividade do dominó, cenário, sequência), colaborando, fazendo associações com abordagens históricas, realizando pesquisas na internet acerca da temática da discussão. Sobre a literatura afirmaram: "Impossível ter literatura pura. Ou você é inovador ou você é contra"; manifestaram-se sobre o poeta: "Que cara maluco! Que cara inteligente". Uma aluna reclamou da proposta da videoconferência e comentou que ia criar um perfil no Instagram para o desenvolvimento da atividade.

Na entrevista realizada com o filósofo sobre o existencialismo e Clarice Lispector, o aluno comentou sobre a temática, mencionou Mario Sérgio Cortela, Guimarães Rosa e questionou sobre o movimento estudado.

A atividade do dominó (PPLLI3) realizou-se com os seguintes livros: 'Vidas Secas', Graciliano Ramos; 'O Quinze', Raquel de Queiroz; 'Capitães da Areia', Jorge Amado; 'Menino de Engenho', José Lins do Rego, 'Essa Terra', Antônio Torres; Tenda dos Milagres, Jorge Amado. A atuação dos alunos/leitores configurou-se: ora com a apresentação com entonação, ora com nervosismo, comentários críticos sobre os autores, apresentação do resumo das histórias.

As atividades sobre memórias (PPLLI3) constituíram o momento de os alunos/leitores registrarem suas histórias de familiares e associá-las à temática abordada no livro. No decorrer dessa prática, o livro, foi sobreposto às memórias contadas pelos alunos e uma aluna se manifestou: "Professora, está esquecendo de relacionar como o livro" (ALUNO/Obs). Percebeu-se que a proposta inicial apresentada pela docente foi identificada pela aluna, que retomou a metodologia para que houvesse um cumprimento da atividade. Essa prática de memória se superou, a docente e os alunos interagiram em suas histórias, deixando de lado o pré-requisito para que ela ocorresse: "associar-se com o texto literário". Os leitores falaram à vontade, contaram suas histórias, choraram, demonstraram ser o que uma outra prática rígida e cheia de padronizações não oportunizaria, pois enfatizaram: "Falar da morte é muito bom" (ALUNO/Obs). O que ocorreu foi o diálogo sobre várias temáticas (traição, machismo, prazer feminino, dentre outras) e isso não passou despercebido.

A prática pedagógica não é apenas um ritual de desenvolvimento de atividade, mas sim uma comunicação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O olhar do aluno é uma aprovação, uma comprovação de que a atividade lhe trouxe algo a mais: "A professora discute as temáticas sociais." (ALUNO/Obs)

No que se refere à prática com os poemas (PPLLI6) e atividades de múltiplas escolhas, os alunos ficaram eufóricos, buscaram respostas das questões em outro grupo, informaram que estavam com muitas dúvidas, solicitaram permissão para ler as perguntas e o poema. No processo de resolução das questões, eliminaram as erradas e alguns alunos preocuparam-se primeiramente em ler o enunciado, depois o texto, pois essa prática facilitou a resolução da prova do ENEM e registraram: "Eu acertei sem ler o texto" (ALUNO/Obs). Uma outra prática foi uma atividade extraclasse com o poema 'E agora, José?'. Alguns alunos da turma participaram dessa apresentação, que aconteceu em outro espaço da escola e a

turma foi assistir. Outros poemas também foram trabalhados em uma proposta mais livre do que a anterior, tais como os poemas de Manoel de Barros: 'O Livro sobre o Nada', 'Aprendimentos', 'O Menino que Carregava Água na Peneira', 'O Apanhador de Desperdícios', 'Tratado Geral das Grandezas dos Ínfimos', 'Borboletas', 'Melhor Amigo'. A interpretação e reflexão sobre os poemas foi o objetivo da discussão e os alunos atuaram, comentando os poemas, respondendo a perguntas, ou seja: "Descoisificar coisas simples que são importantes" (ALUNO/Obs).

A atividade com os livros 'Amor Amargo', Jennifer Brown, 'O Que é isso, Companheiro', Fernando Gabeira, 'A Audácia dessa Mulher', Ana Maria Machado foi realizada e os alunos atuaram, relatando os detalhes dos livros, incentivando, justificando o porquê de ler o livro; liam fragmentos no momento da apresentação, faziam exposição das emoções que eram demonstradas no livro, compararam com outros livros como ao falarem do livro A audácia dessa mulher e Dom Casmurro.

A participação dos alunos nas práticas foi muito além. Não eram apenas coadjuvantes que vivenciavam o planejamento pela docente, eram protagonistas indiretos, que analisavam e visualizavam que havia outra possibilidade de desenvolvimento que conduzia à atividade. Essa resposta do leitor/aluno demonstrou a contribuição para a PPLL do professor. Não há apenas um agente responsável pela aprendizagem, há um coletivo de vozes que juntos interagem e possibilitam aprender uns com os outros.

c) Relação com outros alunos/leitores;

A relação com outros leitores demonstrou como foi a interação entre outros colegas, como eles participaram durante as atividades de leitura desenvolvida. Foram alunos que aplaudiram a atuação do colega; observaram atentos; complementaram a discussão; contribuíram com a fala; insistiram para os colegas falarem; contrapunham-se a exposição do colega; fizeram conjecturas da análise de um poema feito pelo colega, copiaram a resposta de outros alunos/leitores em atividades de interpretação; pediram que a colega respondesse, pois ele não sabia a resposta; explicaram como ia ser a atividade. Também sorriam da cena apresentada, silenciaram para ouvir, expondo risos, palmas: "Escuta, gente!" (ALUNO/Obs). Pediam para ficar na aula para terminar a exposição; contribuíram na fala de outros. "Avô gastou tudo com rapariga". Um livro foi passado para outro

colega para que ele lesse as notas de campo e comparasse com o filme, fazendo indicação de leitura; a leitura do colega foi acompanhada; leram alto para um colega do lado; acompanhavam a leitura dos fragmentos; trouxeram um outro livro que tratava da mesma temática.

Essa interação foi notória constantemente no desenvolvimento das práticas de leitura. Nesse sentido, a PPLL não foi algo que ocorresse isolada entre o professor e o aluno, mas sim um diálogo demarcador de responsabilidades. Quando o professor incentiva essa ação, as atividades passam a ter um significado mais expressivo para todos os que fazem parte desse conjunto de leitores. Todas as atuações dos alunos/leitores demonstraram um envolvimento nesse processo e registraram leitores e sua atuação no desenvolvimento das práticas e como a mediação docente se fez prioritária para que isso acontecesse.

d) Relação com o professor

A relação com o professor foi crucial no desenvolvimento das atividades, pois promoveu uma prática dialógica e deixou um ambiente mais discursivo. Esses atores da prática pedagógica precisaram conectar-se constantemente, não sendo apenas um percurso unilateral, mas sim de construção conjunta do contexto de ensino-aprendizagem. Na prática de observação foram visualizadas algumas atitudes do aluno/leitor juntamente com o docente/leitor.

O aluno propôs mudança da prática pedagógica, trocando documentário para seminário; se posicionou contra a réplica, pois queria participar livremente; quando o aluno se manifestou para ler, a professora indicou outro aluno para fazer isso. A interferência na PPLL é de alguém que está atento ao proposto: “Professora está esquecendo de relacionar com o livro” (ALUNO/Obs). Para complementar a exposição das memórias, a professora comentou sua história de vida; o aluno perguntou o que achou sobre o livro Felicidade Clandestina. A aluna comentou com a professora que não sabia se encontrava o livro na biblioteca; questionou com a professora sobre a troca de livros: “Querida trocar pela Hora da Estrela” (ALUNO/Obs). Outro aluno complementou as considerações da professora, demonstrando ter lido em casa. A partir de um comentário de trabalho sobre outra disciplina feito pela aluna, a professora disse: “Tudo a ver. Dá para fazer trabalho conjunto” (ALUNO/Obs). A professora pediu a um colega que ajudasse uma aluna

no processo de interpretação. O aluno afirmou que a professora estava nervosa porque nem todos os alunos estavam apresentando.

Percebeu-se que o aluno/leitor não é apenas um mero receptor de conteúdo, mas sim um observador que analisa a prática docente, assim como se inquieta quando observa algo que não está de acordo com a proposição inicial, que analisa o comportamento da docente, mas também mantém um diálogo sobre leitura, não na posição de inferioridade em relação ao professor, mas que apresenta inferência ou conjectura do que foi lido. A atuação da docente foi visível para os alunos a ponto de verificar o que não os satisfazia, verificando o seu comportamento e sua insatisfação diante de uma atitude ou estratégia de outro aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado nesse período me permitiu visualizar outras representações complementares ao indagado na problemática inicial. Observações significativas e pertinentes a uma pesquisa etnográfica. Uma experiência no ambiente educacional não é somente uma pesquisa direcionada pelos porquês e pelas objetivações, mas também uma aprendizagem, um processo de reflexão e uma chamada para a ação, interação e diálogo. Não é um processo linear que clama por um término para apresentação de resultados. É um circuito que se iniciou e que prima por continuação da pesquisa, das leituras, das trocas de experiências, da promoção dos discursos.

Embora tenha tido vivência no Ensino Médio, por um período de três anos, e tenha conhecimento da organização desse ambiente, percebi que esse ensino possui as suas idiossincrasias: com sua multiplicidade, e com esse trabalho - desde o momento em que o resultado for apresentado para as docentes - pode contribuir para um diálogo direto e promissor, a fim de fomentar releituras das práticas docentes e das atuações dos alunos/leitores para pesquisas futuras. A prática pedagógica de leitura literária necessita de uma visão investigativa do docente, focando cada gesto de leitura, cada maneira de ler do aluno para, através desses indícios, conduzir um ensino de interação. É evidente que as PPLL precisam ser planejadas para uma mediação condizente com o leitor, para que o letramento literário aconteça e que as práticas e eventos de letramento conduzam o leitor a se manifestar.

Essa pesquisa nos mostra como o texto literário não pode ser apenas pretexto para ensino de língua, nem porque possui linguagem elaborada, nem por sua visão propedêutica, nem por uma questão estética. Olhar para o letramento literário no espaço docente é pensar nas questões éticas, políticas e ideológicas que emergem em cada texto lido. Como bem abordado por Street no que se refere ao letramento ideológico em suas dimensões sociopolíticas e culturais em que os sujeitos da leitura estão imersos. A partir do analisado na pesquisa o letramento literário trouxe uma ampla constituição ideológica em cada atividade realizada que se interconectou, construindo histórias, contribuindo para rever memórias, produzindo textos e promovendo novas identidades. Os usos e produções textuais nortearam esse percurso, produção de diversos gêneros, desde o oral ao escrito.

Não apenas produções literárias, mas uma gama de textos em diversos gêneros, associados às atividades desenvolvidas na prática pedagógica. Logo, o letramento literário, partindo do que foi visualizado nesse espaço de pesquisa, consiste no uso dos textos literários pelos leitores (professores e alunos) em um prisma de mediação conjunta, de interação, em que ambos aprendem, leem, interpretam, dialogam, argumentam, abordando temáticas diversas e construindo sentido ao passo que associam ao seu contexto sociopolítico cultural.

Olhar para as PPLL não trouxe uma resposta única, visto que não se tem um leitor único e preciso, há uma ampla gama de leitores que se posicionam de acordo com seus saberes, suas histórias de leituras, suas identidades como sujeitos culturais. Das experiências observadas surgiu um misto de proposições que se conectaram e que ampliaram as abordagens de leitura e de leitor, cada uma com um olhar próprio. Nesse sentido, as PPLL são também práticas de letramentos envoltas em diversos eventos de letramento. O contexto diário, o uso do letramento, os processos de leitura, juntamente com o de produção textual, trazem modos particulares e relativamente observáveis. As regras sociais (escola/professor/ensino) refletem usos variados do texto literário, pois demonstram quem produz e quem tem acesso, desde aluno ao professor. Nesse sentido, são práticas fluídas, dinâmicas e mutáveis, retratando “o que se ensina quando se ensina literatura” (REZENDE, 2013).

Partindo do que foi analisado, visualizou-se uma PPLL que se mediu e se diversificou entre estruturas textuais, uso de fragmentos, produções textuais, leitura e produção de diálogo constantes entre os leitores. O foco não foi especificamente na leitura, mas em práticas de leitura que se misturaram com o prazer e com a orientação do docente, em que o livro se fez presente no cotidiano pedagógico; houve indagação sobre leituras, inferências, indicação de outros livros, leituras performáticas pelo professor, atividades dinâmicas, participação do aluno/leitor no desenvolvimento das PPLL, interação e construção de sentidos nas diversas produções. Em algumas práticas a avaliação foi necessária, a orientação docente se referiu a leitura ou sentido textual, traçando parâmetros para analisar o que foi feito; em outras a mediação foi direcionada por etapas, houve o incentivo ao leitor. O LD foi usado como complemento focado em comentários que contribuíram para compreensão do texto, com base na sua estrutura ou na resolução das atividades. O fragmento foi um “salva-vidas” que auxiliou o leitor e facilitou a sua leitura,

considerando assim o texto literário, escolhido pelo docente, incompreensível; mas também foi o momento de conhecer leituras desconhecidas, orientar o leitor, um sustentáculo para a prática, um complemento, um guia indispensável para apresentar novas leituras.

A mediação das práticas perfilou por modos diversos. Alguns focavam especificamente a atividade, com pré-leituras variadas, mas com situações significativas, valorizando a interação, o diálogo, retomando leituras, questionamento do que foi lido de forma intensa, variedades de temáticas discutidas, promovendo pré-leituras. No desenvolvimento da prática pedagógica, os aspectos referentes à forma da apresentação foram relevantes. Não houve um modelo de ensino de literatura, muito menos de leitura literária, mas sim, um foco nas atividades pedagógicas que conduziam a prática de leitura. A mediação de uma PPLL se constrói e reconstrói a cada construção da aula. O encontro dos sujeitos, as suas produções diárias de identidades enriqueceram o ambiente do letramento, oportunizando o sentido dos textos lidos. Um ensino de literatura se organizou em uma perspectiva crítica do literário.

O professor precisa captar esse leitor na sua visão docente, ou então de formador de leitores. Não se formam leitores, leitores se constroem, lendo, ou não, escolhendo o que ler, propondo novas leituras, interagindo com outros leitores, negando ou indicando leitura. Leitores que interagem e outros que contrapõem. Mesmo nesse contexto houve possíveis indícios da atuação do aluno/leitor que se interessou pela leitura e os que não se interessaram. Essa não é a questão, isso não é considerado como algo a não ser discutido. O múltiplo do leitor é bem evidenciado, as suas manifestações e suas preferências. Lajolo (2018) especifica cada leitor com sua multiplicidade de adjetivações e indagações no decorrer do seu livro, fazendo uma necessária reflexão sobre como somos leitores múltiplos. Como exemplo, seguem os tipos de leitores que a autora cita no decorrer do seu livro: Leitor desconfiado, leitor tímido, leitor apaixonado, leitor delicado, leitor tagarela, leitora folgada, leitor atento, leitora entusiasmada, musicais leitores, leitor eletrizado, leitora de poucas letras, leitor relutante, leitor preguiçoso, leitor fujão, dentre muitos outros. E como atuou o aluno/leitor no desenvolvimento das práticas? Ele se multiplicou em gestos de leitura (atitude do leitor em relação às práticas de leitura), hábitos particulares e maneiras únicas de ser leitor. Um leitor/aluno que se mesclou com leitor/professor, organizando um contexto de produção, de construção do literário

nas vozes pronunciadas, nas histórias reconfiguradas. Essa constituição de leitores, essa mediação da prática constituiu o letramento literário nesse contexto de ensino,

Diante do que foi visualizado, não se pode negar a organização disciplinar de cada série, o tempo curto para proposição de práticas mais significativas e para preparação das aulas, o número elevado de alunos, a indisciplina de algumas turmas, os diversos problemas que fazem parte de cada turma. Quanto à mediação docente, percebe-se a falta de políticas públicas que contribuam para a formação continuada do educador. A prática pedagógica de leitura necessita de ser visualizada para ser refletida e valorizar a atuação do aluno/leitor no desenvolvimento dessas práticas. Isso oportunizará um contexto de ensino de literatura que valorize todos os integrantes dessa sintonia.

Essa pesquisa concluiu com a maestria de significar a desconstrução das seguintes hipóteses, de que a leitura de literatura no Ensino Médio é vista pelos alunos/leitores como mais um cumprimento de pré-requisito de avaliação de um componente curricular, sendo que eles se comportam direcionados a comprovar para o educador a realização da leitura feita, independentemente das suas inquietações, dúvidas, aprendizagens; em outro momento, quando a leitura não é realizada, os educandos utilizam diversas maneiras de burlar o processo de ensino-aprendizagem, apropriando-se de meios para simular a leitura.

Houve mais além do que apenas a comprovação de leitura, mas sim construção leitora dos envolvidos. Como pesquisadora do Ensino Médio, com conhecimento de algumas realidades nas vozes de docentes, de experiências visualizadas em curso de formação pedagógica, percebi uma prática que vai além das conjecturas iniciais e deparei com uma realidade vivaz e propositiva. Isso oportunizou um olhar amplo para esse ensino, norteando outros caminhos para reflexão. Aqui findam-se as palavras nesse espaço, mas surgem mais inquietações que serão levadas para reflexão com os docentes das pesquisas, assim como futuros professores em espaço universitário, pois o que foi exposto não são sequências didáticas, mas dados observados de uma vivência educacional. A reflexão da práxi é a busca de atuações constantes, de elaboração de práticas, de avaliação de metodologias, de construção de letramentos. Olhar para as PPLL, para a mediação docente e atuação do aluno/leitor foi o encontro de palavras que se enunciou nessa pesquisa. Assim entre pesquisador, professor e leitor o letramento emergiu e foi visualizado, respondendo várias indagações e deixando outras para

futuras pesquisas, pois pesquisar é ir além, é caminhar pelas trilhas sinuosas, encontrar com o desconhecido e sentir cada gesto como se fosse único. É um processo que não se finda, que não adormece, que não silencia, é um processo que emerge e que pulsa, clamando continuidade e busca de aprendizagem para inteirar-se sobre o outro e suas nuances.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo. UNESP, 2006.

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 35-49.

AGUIAR, Vera Teixeira. Da teoria à prática: competências de leitura. In.: MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Leitor, leitura e literatura**: teoria, pesquisa e prática: conexões. Maringá: Eduem, 2008. p. 13-26.

ANTUNES, Benedito. **O ensino da literatura hoje**. Revista FronteiraZ - nº 14 - Julho de 2015.

BAKER, Therese L. **Doing Social Research**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1994.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, V.N). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira: revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: Reading and writing in one community. London and New York, 1998.

_____. Literacy practices. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated Literacies**: reading and writing in context. London, Routledge, 2000, p.7-15.

BEACH, Richard; MARSHALL, James. **Teaching Literature in the Secondary School**. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2020.

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore. **Doing second language research.** New York, Oxford, 2002.

CAMPOS, Maria Inês; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Esferas das linguagens.** 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula.** Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, Jan/jun, 1994.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **A pedagogy of multiliteracies:** Designing social futures. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library. pg. 60.

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education.** 6.ed. London and New York: Routledge, 2007.

CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p.15-44

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária:** uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola. Propostas didáticos-metodológicas. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

DORNYEI, Zoltan. **Research methods in applied linguistics quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford university press. 2007.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1986.

FRANCHETTI, Paulo. **Ensinar literatura par quê?** Revista dEsEnrEdoS ano I - número 03. Teresina, Piauí. Novembro/dezembro 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Carta ao professor. In.: **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Olho D'Água, 10 ed., 2001. p. 27-38.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São, Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2012.

GINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em teoria da literatura. In: **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London, Routledge, 2000, p. 16-34.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Tradução Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: Figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 113-134.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LONSDALE, Michele; MCCURRY, Doug. **Literacy in the new millennium**. A discussion paper. NCVER: Adelaide (Australia), 2004. Disponível em: <http://www.ncver.edu.au>. Acesso em: 03/06/2018.

MARINHO, Marildes. CARVALHO, Glicinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio**: quais os desafios do professor? IN: MENDONÇA, Márcia & BUZEN, Clécio (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 83-102.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NUNAN, David; BAILEY, Kathleen M. **Exploring second language classroom research**: a comprehensive guide. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: ZILBERMAN, Regina & Rösing, Tania. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. Literatura e sociedade. São Paulo, n.1, p. 16-29, 2006.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIKE, Kenneth L. **Language in relation to a unified theory of structures of human behavior**. Berlin: Mouton De Gruyter, 1964.

PINHEIRO, Hélder. [et al.] (Orgs.) **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 17-33.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares [et al.] (org). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SANTOS, Oton Magno Santana. **A literatura e a escola**: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador

(BA). Tese de doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

SIQUEIRA, Sávio. **Etnografia de sala de aula de línguas**: reflexões e descobertas. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (Orgs). Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 27-52.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Eventos e práticas de letramento**: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012, p. 69-72.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Aparecida de F. Brasileiro. **Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos**: a compreensão responsiva e o letramento literário no livro Didático do ensino médio. 2014. 145 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagem) Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagem. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. Unesco Education Sector Position Paper. 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/Uiis/cgibin/ulis.pl?catno=136246&set=4CECDAC2_0_49&gp=&lin=1&ll=1. Acesso em: 21/08/2018.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL**: Defining the essentials. TESOL Quaterly, v. 22, n. 4, p. 575-592, december, 1988.

WIELEWICKI, Vera Helena G. A agência discente e a formação do leitor em aulas de literatura. In.: MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Leitor, leitura e literatura**: teoria, pesquisa e prática: conexões. Maringá: Eduem, 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012. p. 7- 72.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via atlântica. Nº 14 dez/2008.

APÊNDICE A - Carta de Autorização

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do _____,

informo que o projeto de pesquisa intitulado “**Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**” apresentado pelo (a) pesquisador (a), **Aparecida de Fátima Brasileiro** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística- Doutorado e que tem como objetivo principal: **descrever e analisar as práticas metodológicas de leitura literária no Ensino Médio e as atuações do aluno/leitor no desenvolvimento dessas atividades**, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura: _____

(representante legal)

APÊNDICE B- TALE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para Alunos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado “**Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**” sob a responsabilidade da professora pesquisadora Aparecida de Fátima Brasileiro e sob orientação do Profº. Drº. Luiz André Neves de Brito (UFSCar).

O objetivo dessa pesquisa é descrever e analisar as práticas de leitura literária no Ensino Médio e as atuações do aluno/leitor no desenvolvimento dessas atividades. Para isso, a pesquisadora observará as aulas de Língua Portuguesa no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, aplicará um questionário e uma entrevista para verificar o seu tipo de leitura preferido e a sua atuação como leitor.

Sua colaboração é voluntária e não obrigatória, não apresentando nenhum gasto adicional a você. Assim sendo, a qualquer momento, você pode desistir desta pesquisa. Você receberá uma via deste termo, assinada por você e por mim (pesquisadora principal), na qual constam todos os meus contatos e endereço. Você poderá entrar em contato comigo e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação a qualquer momento.

Com relação à observação escolar, devido à coleta de informações, você poderá se sentir intimidado em informar sobre a sua atuação no desenvolvimento das atividades de leitura. Caso isso ocorra, o pesquisador buscará informar a sua história de como se tornou leitor.

As informações e as gravações obtidas serão confidenciais, sendo usadas apenas para essa pesquisa, não sendo mostradas, portanto, a ninguém que não seja esta pesquisadora e seu orientador. Comprometo, assim, sigilo total sobre a sua participação. Os dados serão divulgados em minha tese de doutorado, mas não será identificada a sua participação pois, em nenhum momento, seu nome será revelado. Entretanto, esclareço que a sua participação na pesquisa pode gerar cansaço, desconforto e intimidação no processo de realização da entrevista e no preenchimento do questionário. Diante dessas situações, você terá garantia de perguntas não muito longas, de intervalo nas entrevistas, de liberdade de não responder às perguntas quando não se sentir confortável, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Reforço a importância de sua participação enquanto informante desta pesquisa. Com ela, você estará contribuindo para a área de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para a prática de ensino de literatura no Ensino Médio, ao conhecer a atuação dos alunos através da sua prática de leitura, a fim de possibilitar um ensino que valorize a leitura de literatura e o gosto do leitor literário.

Desde já agradeço por sua compreensão e me coloco à disposição para esclarecer possíveis dúvidas ou receber críticas e sugestões 24 horas por dia e sete dias por semana.

Aparecida de Fátima Brasileiro (Pesquisadora)

Tel: 34512354

e-mail: cidabrasileiro@hotmail.com

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**” de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão em continuar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Guanambi, ___/___/2018.

APÊNDICE C – TCLE - Pais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais

Seu filho é convidado a participar da pesquisa de doutorado “**Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Aparecida de Fátima Brasileiro. As aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Guanambi/Bahia farão parte de minha pesquisa sobre o letramento literário e a formação do leitor, sob orientação da Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito (UFSCar). Este trabalho pretende descrever e analisar as práticas metodológicas de leitura literária no Ensino Médio e as atuações do aluno/leitor no desenvolvimento dessas atividades. Para isso, farei observação não-participante das aulas de Língua Portuguesa da turma, aplicarei um questionário escrito com seu/sua filho(a) e farei uma entrevista para questioná-lo(a) sobre os tipos de leitura, a sua atuação como leitor diante das práticas pedagógicas de leitura e a contribuição dessas na sua formação como leitor. Como relevância social, este estudo busca contribuir com as práticas docentes, com o intuito de rever as metodologias pedagógicas e refletir sobre elas no espaço educacional, especificamente, no que tange ao letramento literário como objeto promotor de diálogo que permite o encontro do leitor com o texto e com uma comunidade de leitores.

Como este é um trabalho para estudo, gostaria que preenchesse a autorização que se segue, permitindo a participação de seu/sua filho(a). Sua colaboração é voluntária e não obrigatória, não havendo compensação em dinheiro pela sua participação. Assim sendo, a qualquer momento, ele(a) pode desistir e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, nem em relação a sua formação escolar e à instituição em que estuda. Você receberá uma via deste termo, assinada por você e por mim (pesquisadora principal), na qual constam todos os meus contatos e endereço. Você poderá entrar em contato comigo e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação de seu/sua filho(a) a qualquer momento.

Os dados serão coletados e registrados por meio da resposta de seu/sua filho(a) ao questionário escrito, de minhas anotações das aulas, das fotografias tiradas (para facilitar o processo de tratamento dos dados do pesquisador) realizados no decorrer das aulas observadas, de gravações em áudio da entrevista. Há riscos mínimos com relação à participação de seu/sua filho(a) nesta pesquisa. A coleta de dados ocorrerá na sua escola, em período de aula, não apresentando nenhum gasto adicional a você. No entanto, se, eventualmente, sua participação nesta pesquisa gerar alguma despesa, essa será ressarcida pela pesquisadora no dia da coleta. Com relação à observação escolar, não haverá interferência alguma da pesquisadora, o que não alterará o cotidiano escolar dos alunos. Devido à coleta de informações, seu filho poderá se sentir intimidado em informar sobre a sua atuação no desenvolvimento das atividades de leitura. Caso isso ocorra, o pesquisador buscará uma conversa informal contextualizando com suas memórias e histórias de como se tornou leitor.

Muitas medidas serão tomadas para que as exigências da pesquisa acadêmica sejam cumpridas, para que os alunos se sintam confortáveis durante suas participações e para que os riscos sejam mínimos. Na etapa de questionários e entrevistas, não serão feitas perguntas constrangedoras ou inconvenientes. As informações e as gravações obtidas serão confidenciais, sendo usadas apenas para fins científicos, não sendo mostradas, portanto, a ninguém que não seja esta pesquisadora e seu orientador. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), desta forma a imagem de seu filho será preservada. Asseguro, assim, sigilo total sobre a participação de seu/sua filho(a). Os dados serão divulgados em minha tese de doutorado, mas não será possível identificar a participação de seu/sua filho(a) ou sua identidade, pois, em nenhum momento, seu nome será revelado; comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações. Dessa forma, não há riscos de sua identidade ser exposta.

Comprometo-me, assim, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como informá-los sobre os resultados desta pesquisa após sua conclusão. Entretanto, esclareço que a participação dele na pesquisa pode gerar estresse ou cansaço em razão dos procedimentos de coleta de dados e, também, constrangimento, desconforto e intimidação, como resultado das reflexões que envolvem sua própria prática como aluno e da exposição de opiniões sobre as práticas dos profissionais da instituição em que estuda, podendo haver conflito de interesses. Diante dessas situações, os participantes terão garantias de perguntas não muito longas, de pausas nas entrevistas, a liberdade de não responderem às perguntas quando

não se sentirem confortáveis, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Com relação à observação escolar não-participante da pesquisadora, caso os participantes se sintam desconfortáveis com sua presença, eles podem fazer uma pausa, solicitando que a mesma se retire da sala de aula e volte, apenas, quando autorizada novamente.

Reitero aqui a relevância e importância da participação de seu/sua filho(a) enquanto informante desta pesquisa, sem a qual essa não poderia se efetivar. Com ela, seu/sua filho(a) estará contribuindo para área de ensino-aprendizagem de Língua Materna, sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura e a formação do leitor literário, orientando as práticas pedagógicas de profissionais da área e fazendo-os refletir sobre a didática de sala de aula e a atuação do leitor para esse contexto específico. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para a prática de ensino de literatura no Ensino Médio, ao visualizar a atuação dos alunos frente às práticas pedagógicas de leitura, preocupando-se com as causas dessa atuação e buscando com o docente rever o planejamento, a fim de proporcionar um ensino que priorize a leitura de literatura e o gosto do leitor literário.

Desde já agradeço por sua compreensão e me coloco à disposição para esclarecer possíveis dúvidas ou receber críticas e sugestões 24 horas por dia e sete dias por semana.

Aparecida de Fátima Brasileiro
Rua Camerino Neves, 47 - Centro
CEP: 46430-000 Guanambi-BA
Tel: 34512354
e-mail: cidabrasileiro@hotmail.com

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, riscos e benefícios de participação de meu/minha filho(a) na pesquisa “**Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a sua identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Guanambi, ___/___/2018.

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

APÊNDICE D - TCLE - Professor

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor

Você é convidado a participar da pesquisa de doutorado “**Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Aparecida de Fátima Brasileiro. As aulas de língua portuguesa as quais você ministra (1º, 2º ou 3º anos Ensino Médio) no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Guanambi/Bahia farão parte de minha pesquisa sobre o letramento literário e a formação do leitor, sob orientação do Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito (UFSCar). Este trabalho pretende descrever e analisar as práticas metodológicas de leitura literária no Ensino Médio e as atuações do aluno/leitor no desenvolvimento dessas atividades. Para isso, farei observação não-participante de suas aulas de Língua Portuguesa e uma entrevista para questioná-lo(a) sobre as práticas pedagógicas de leitura literária e a atuação do leitor. Como relevância social, este estudo busca contribuir com as práticas docentes, com o intuito de rever as metodologias pedagógicas e refletir sobre elas no espaço educacional, especificamente, no que tange ao letramento literário como objeto promotor de diálogo que permite o encontro do leitor com o texto e com uma comunidade de leitores.

Como este é um trabalho para estudo, gostaria que preenchesse esse termo, autorizando a sua participação. Sua colaboração é voluntária e não obrigatória, não havendo compensação em dinheiro. Assim sendo, a qualquer momento, você pode desistir e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação à pesquisadora, nem em relação à prática docente e à instituição em que trabalha. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e por mim (pesquisadora principal), na qual constam todos os meus contatos e endereço. Você poderá entrar em contato comigo e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação a qualquer momento.

Os dados serão coletados e registrados por meio das anotações das aulas, das fotografias tiradas (para facilitar o processo de tratamento dos dados do pesquisador) no decorrer das aulas observadas, de gravações em áudio da entrevista. Há riscos mínimos com relação a sua participação nesta pesquisa. A coleta de dados ocorrerá na sua escola, em período de aula, não apresentando nenhum gasto adicional. No entanto, se, eventualmente, sua participação gerar alguma despesa, essa será ressarcida pela pesquisadora no dia da coleta. Com relação à observação, não haverá interferência alguma da pesquisadora, o que não alterará o seu cotidiano escolar e o dos alunos. Devido à coleta de informações, você poderá se sentir intimidado em informar sobre a sua atuação no desenvolvimento das atividades de leitura. Caso isso ocorra, o pesquisador buscará uma conversa informal, contextualizando com suas memórias e histórias de como se tornou leitor e em suas contribuições em projetos de leitura realizados anteriormente.

Muitas medidas serão tomadas para que as exigências da pesquisa acadêmica sejam cumpridas, para que os participantes se sintam confortáveis e para que os riscos sejam mínimos. Na etapa de entrevistas, não serão feitas perguntas constrangedoras ou inconvenientes. As informações e as gravações obtidas serão confidenciais, sendo usadas apenas para fins científicos, não sendo mostradas, portanto, a ninguém que não seja esta pesquisadora e seu orientador. Asseguro, assim, sigilo total sobre a sua participação. Os dados serão divulgados em minha tese de doutorado, mas não será possível identificar a sua identidade, pois, em nenhum momento, seu nome será revelado; comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações. Dessa forma, não há riscos de sua identidade ser exposta. Comprometo-me, assim, conforme exigido pela comunidade científica, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como informá-los sobre os resultados desta pesquisa após sua conclusão. Entretanto, esclareço que a sua atuação na pesquisa pode gerar estresse ou cansaço em razão dos procedimentos de coleta de dados e, também, constrangimento, desconforto e intimidação, como resultado das reflexões que envolvem sua própria prática como docente e da exposição de opiniões sobre as práticas da instituição em que trabalha, podendo haver conflito de interesses. Diante dessas situações, os participantes terão garantias de perguntas não muito longas, de pausas nas entrevistas, a liberdade de não responderem às perguntas quando não se sentirem confortáveis, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Com relação à observação escolar não-participante da pesquisadora, caso os participantes se sintam desconfortáveis com sua presença, eles podem fazer uma pausa, solicitando que ela se retire da sala de aula e volte, apenas, quando autorizada novamente.

Reitero aqui a relevância e importância de sua participação enquanto informante, sem a qual esta não poderia se efetivar. Com ela, você estará contribuindo para área de ensino-aprendizagem de Língua Materna, sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura e a formação do leitor literário,

orientando as práticas pedagógicas de profissionais da área e fazendo-os refletir sobre a didática para esse contexto específico. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para a prática de ensino de literatura no Ensino Médio, ao visualizar a atuação dos alunos frente às práticas pedagógicas de leitura, preocupando-se com as causas dessa atuação e buscando com o docente rever o planejamento, a fim de proporcionar um ensino que priorize a leitura de literatura e o gosto do leitor literário.

Desde já agradeço por sua compreensão e me coloco à disposição para esclarecer possíveis dúvidas ou receber críticas e sugestões.

Aparecida de Fátima Brasileiro
Rua Camerino Neves, 47 - Centro
CEP: 46430-000 Guanambi-BA
Tel: 34512354
e-mail: cidabrasileiro@hotmail.com

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **“Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Guanambi, ___/___/2018.

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNCIDE E - Entrevista

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM O PROFESSOR

FORMAÇÃO ACADÊMICA

EXPERIENCIA PROFISSIONAL

FORMACAO DE LEITOR

HABITO DE LEITURA – atual

CONCEITO DE LITERATURA

1. Qual é o seu conceito de literatura?

ENSINO DE LITERATURA

2. Qual a sua concepção de ensino de literatura?
3. Por que, na sua opinião, é importante ensinar literatura?
5. Um ensino diferenciado do padrão.
4. Como você avalia o ensino de literatura desenvolvido na sua prática pedagógica?

LEITURA DE LITERATURA

5. Defina leitura literária. (Escola – fora)
6. Como você visualiza a leitura literária na sala de aula?
7. Com quais critério(s) você escolhe as obras literárias trabalhadas?
8. Qual a posição do LD para a leitura literária?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

9. Que lembranças você tem de suas práticas pedagógicas de leitura? Nenhuma
10. O que você considera como uma prática pedagógica de leitura?
11. Qual a interferência do planejamento pedagógico na realização dessa prática?
12. Qual o significado do processo avaliativo no desenvolvimento dessa prática?
13. No processo de mediação docente dessas atividades, como elas são direcionadas no decorrer do ensino de literatura?
14. O que contribui ou contribuiu para a elaboração de práticas pedagógicas de leitura?
15. Para você o que caracteriza uma prática pedagógica de leitura de qualidade?
16. Como você avalia a tua prática pedagógica de leitura?

ATUAÇÃO DO LEITOR

17. Como você visualiza a atuação do leitor literário na sua prática pedagógica?

FORMAÇÃO DOCENTE

18. Comente sobre a contribuição da sua formação docente para o ensino de literatura. Houve um enfoque dado à formação do leitor literário?
19. Para você, qual a relação entre formação e o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de leitura?

APÊNDICE F - Questionário

Olá!!!

Você irá participar de uma pesquisa sobre a atuação do leitor literário na sala de aula realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Gostaria de esclarecer que seus dados pessoais não serão divulgados pelo pesquisador. Se tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa pode entrar em contato comigo pelo e-mail: cidabrasileiro@hotmail.com

Obrigada por contribuir com nosso trabalho acadêmico!

Aparecida de Fátima Brasileiro

Doutoranda na área de Ensino de Língua Materna da UFSCAR

1. Dados Pessoais

a) Nome:

b) Idade:

c) Sexo: () FEMININO () MASCULINO

d) Série:

2. Formação:

a) Escolaridade do pai

() analfabeto () Fundamental I () Fundamental II
() Ensino Médio () Nível Superior () Pós-graduação

b) Profissão do pai: _____

c) Escolaridade da mãe

() analfabeto () Fundamental I () Fundamental II
() Ensino Médio () Nível Superior () Pós-graduação

d) Profissão da mãe: _____

e) Você foi alfabetizado:

() Na escola () Em casa () Outros

3. Práticas Culturais

a) Como você ocupa o seu tempo livre? Especifique o tipo de atividade.

- () esporte _____
() internet _____
() séries _____
() filmes _____
() jogos _____
() vídeo game _____
() televisão _____
() atividade física _____
() atividade artística _____
() cinema _____
() música _____
() youtube _____
() amigos _____
() leitura _____
() outros _____

4. Práticas e hábitos de leitura

a) Quantos livros aproximadamente há em sua casa?

() Nenhum () 1 a 50 () 50 a 100 () Mais

b) Que tipo de livro há em sua casa?

() técnicos/teóricos	() infantis	() artes plásticas
() romances	() infanto-juvenis	() enciclopédias
() contos	() livros didáticos	() dicionários
() poesias	() religiosos	() autoajuda

		() outros _____
--	--	------------------

c) Seus pais ou parentes próximos têm o hábito de ler?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

d) Caso a resposta seja afirmativa: o que leem, onde e quando eles costumam ler?

e) O que você costuma ler em geral? (Pode assinalar mais de uma opção)

() técnicos/teóricos	() jornal	() blogs/textos na internet
() romances	() revistas	() twitter/ whatsapp
() contos	() livros didáticos	() facebook
() poesias	() religiosos	() instagram
() História em quadrinhos		() Aplicativos. Qual?

f) Como você tem acesso aos livros que lê?

() biblioteca	() emprestados de amigos	() pais compram
() livrarias físicas	() ganha de presente	() outros
() livrarias virtuais	() internet	

g) Qual o seu lugar preferido para ler livros de literatura?

h) Quais livros que leu e que mais gostou? Por quê?

i) Você comenta com seus colegas sobre os livros lidos? Faz sugestão de leitura?

j) Geralmente você ler os livros solicitados pelo professor? Qual o seu posicionamento sobre os livros indicados?

l) Você costuma lê livros em suportes digitais? (celular, tablete, computador, etc)

() Não () Sim. Em qual? _____

4. Representação de leitura

a) Você acha que a leitura de livros de literatura é importante? Por quê?

b) você se considera um leitor literário? Por quê?