



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GABRIELE RODRIGUES DE OLIVEIRA

LITERATURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE:
a resistente relação entre o trabalho e a subjetividade humana.

BELÉM - PA

2023

GABHRIELE RODRIGUES DE OLIVEIRA

LITERATURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE:

a resistente relação entre o trabalho e a subjetividade humana.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ensino-aprendizagem de línguas. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Dra. Célia Zeri de Oliveira (PPGL/ UFPA).

BELÉM - PA

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficta, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

-
- R696l Rodrigues de Oliveira, Gabriele.
Literatura e educação profissionalizante : a resistente relação entre o
trabalho e a subjetividade humana. / Gabriele Rodrigues deOliveira. —
2023.
122 f. : il. color.
- Orientador(a): Profª. Dra. Célia Zeri de Oliveira Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2023.
1. Leitura literária. 2. Ensino profissionalizante. 3.
Experiência de leitura. I. Título.

CDD 418.007

GABHRIELE RODRIGUES DE OLIVEIRA

LITERATURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE:

a resistente relação entre o trabalho e a subjetividade humana.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ensino-aprendizagem de línguas. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Dra. Célia Zeri de Oliveira (PPGL/ UFPA).

Aprovada em 07 de julho de 2023.

Banca Examinadora

Dra. Célia Zeri de Oliveira / PPGL - UFPA - Orientadora

Dr. Fernando Maués de Faria Junior/ PROFLETRAS – UFPA – membro interno

Dra. Helenice Joviano Roque de Faria / PPGLETRAS – UNEMAT – membro externo

Este trabalho é dedicado aos professores da EETEPA Professor Anísio Teixeira, que movimentam de forma resistente os espaços de educação, tratando do conhecimento com curiosidade e respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter cumprido as promessas que fez a mim, apenas por amor. BH.

Agradeço à minha linda família que está espalhada pelo mundo. Ao meu pai, Jeferson de Oliveira, por ter me ensinado o fascínio pelo conhecimento. À minha mãe, Telma Lúcia, por ter acreditado em mim todos os dias durante todos esses anos de uma forma indescritível. À minha irmã, Immanuele de Oliveira, por ter sido minha melhor companhia durante toda nossa infância. Deixo registrada a minha grande saudade de cada um.

Agradeço, em especial, ao meu companheiro Wendell Lima, por ser meu incentivador e por – com gestos impagáveis – me apoiar em cada decisão até aqui.

Agradeço aos meus amigos por terem me proporcionado as melhores risadas e tornado essa trajetória mais leve. Sem dúvidas essa amizade deu sentido ao percurso.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da EETEP Professor Anísio Teixeira, em especial à equipe de ciências humanas, que, inquietos, impulsionaram novos conhecimentos nesta pesquisa.

Agradeço aos meus alunos, que simplesmente questionam, se cansam, insistem, aprendem.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Célia Zeri, que muito me ensina sobre a vida e sobre a academia.

“Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; 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. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”.

(TODOROV, 2009, p. 23 - 24)

RESUMO

O presente trabalho discute o ensino de literatura no contexto da educação profissional e tecnológica – EPT. Compreende-se que esta modalidade de ensino tem a gênese no ideal de saber-fazer, sem a necessidade de refletir a respeito das implicações sociais ou do processo como um todo. Para fazer surgir ou aperfeiçoar a criticidade dos estudantes em relação ao acesso à literatura, propôs-se uma experiência de leitura inserida em um projeto multidisciplinar entre as áreas de linguagens e ciências humanas e analisou-se a partir da receptividade dos alunos. Nesta pesquisa, estudos foram realizados acerca da relevância da literatura na escola (BERNARDES, 2021); do ensino de literatura (FRANCHETTI, 2021; WALTER, 2014); da leitura subjetiva (HOOKS, 2013; BAJOUR, 2012) e da educação profissional e do trabalho (MANACORDA, 2007). A pesquisa é de cunho qualitativo, organizada como uma pesquisa-ação em que a metodologia consiste em cinco etapas. Na etapa inicial, os alunos respondem um formulário sobre a experiência e o interesse que possuem pela literatura. Em seguida, na segunda etapa, são efetivadas as aulas sobre o contexto histórico e político do período do Pré-modernismo e dos pensamentos que culminam no Modernismo brasileiro (1922-1960). As três gerações são discutidas com o foco no estudo da Geração de 45, com o propósito de estabelecer relações entre a última geração e as obras brasileiras contemporâneas. A terceira etapa, a de leitura, é destinada ao contato direto com a obra, em que os alunos podem ler munidos de informações sobre o contexto de produção. Na quarta etapa, os alunos têm a oportunidade de produzir expressões artísticas em um projeto chamado “Diálogos contemporâneos”, organizado entre as disciplinas de língua portuguesa, história, geografia, filosofia e sociologia, em uma escola de ensino profissional e tecnológico de Belém-PA. Na última etapa, há uma entrevista semiestruturada com os estudantes da turma para obter informações acerca das novas experiências e da relação que possuem com a leitura literária. A análise da pesquisa é comparativa-interpretativa, a partir das etapas inicial e final. Com efeito, os alunos da 5ª fase – referente ao 3º ano do ensino médio regular – com mediação dos educadores, devem estar mais receptivos às práticas de leitura subjetiva, partindo da literatura como arte e objeto de estudos. Nesta pesquisa identificou-se o valor atribuído à literatura em contextos de educação profissionalizante e avaliou-se as percepções dos alunos sobre a relevância das obras literárias.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino profissionalizante. Experiência de leitura.

ABSTRACT

The present work discusses the teaching of literature, in the context of career and technical education - CTE. We understand that this teaching modality has its genesis in the ideal of know-how, without the need to reflect on the social implications or on the process as a whole. In order to raise or improve students' criticality in relation to access to literature, we analyzed the students' reception to a multidisciplinary project between the areas of languages and human sciences. In this research, studies were carried out on the importance of literature in school (BERNARDES, 2021); teaching literature (FRANCHETTI, 2021; WALTER, 2014); subjective reading (HOOKS, 2013; BAJOUR, 2012) and professional education and work (MANACORDA, 2007). The research is of a qualitative nature, organized as action research in which the methodology consists of five steps. In the initial stage, students answer a form about their experience and interest in literature. Then, in the second stage, classes are carried out on the historical and political context of the Pre-modernism period and the thoughts that culminated in Brazilian Modernism (1922-1960). The three generations are discussed with a focus on the study of the Generation of 45, with the purpose of establishing relationships between the last generation and contemporary Brazilian works. The third stage, reading, is intended for direct contact with the work, in which students can read armed with information. In the fourth stage, students have the opportunity to produce artistic expressions in a project called "Contemporary Dialogues", organized between the disciplines of literature, history, geography, philosophy and sociology in a technical school in Belém-PA. In the last stage, there is a final meeting with the students in the class to obtain information about the new experiences and the relationship they have with literary reading. The research analysis is comparative-interpretative from the initial and final stages. Indeed, students in the 5th phase – referring to the 3rd year of regular high school – with the mediation of educators, must be inserted into Brazilian culture, starting from literature as art and object of study. We hope, in this research, to identify the importance attributed to literature in career and technical education contexts and to evaluate students' perceptions about the relevance of literary works.

Keywords: Literary reading. Career and technical education. Reading experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Etapas da proposta didático pedagógica.....	82
Quadro 2— Critérios para análise dos dados.....	88
Quadro 3— Metodologia de ensino.....	96
Quadro 4 — Avaliação das metodologias de pesquisa e ensino.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quantidade de livros lidos.....	63
Gráfico 2 — Intervenientes de leitura.....	65
Gráfico 3 — Livros lidos	85
Gráfico 4 — Aulas de literatura no ensino médio.....	86

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EETEPA	Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SECTET	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

Sumário.....	20
INTRODUÇÃO	13
I A LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT ...	18
1.1 A leitura subjetiva no contexto de EPT	21
1.2 Por que formar leitores na escola?.....	28
1.3 Literatura: da escola para a sociedade	34
1.4 O professor-mediador e os projetos de leitura.....	38
II O CONCEITO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	44
2.1 O saber-fazer na educação tecnológica.....	47
2.2. O avanço da educação integrada.....	50
2.3 As ausências literárias na formação do profissional técnico	55
2.4 A leitura literária é para todos?	58
III apresentação do <i>locus</i> da pesquisa	62
3.1 Pesquisa de identificação do público-alvo	62
3.2 Seleção da turma.....	68
3.3 Origem e criadores do projeto.....	70
3.4 Objetivo do projeto “Diálogos Contemporâneos”	72
IV Metodologia da pesquisa.....	74
4.1. Proposta didático-pedagógica.....	77
V RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	84
5.1 Resultados e análises do questionário on-line	84
5.2 Resultados e análises da entrevista semiestruturada	87
5.2.1. Confiança.....	89
5.2.2. Percepção da literatura	88
5.2.3 Percepção da literatura na escola.....	89
5.2.4 Efeitos da leitura	91
5.2.5 Aula ideal de literatura na percepção da turma P5MIL	93
VI Metodologia de ensino.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

A leitura literária ainda é uma prática que demanda bastante atenção dos pesquisadores da educação, visto que recorrentemente é preciso lembrar às escolas, aos alunos e às famílias a real relevância de se propor, de maneira consciente, uma leitura. Embora haja significativa influência para o desenvolvimento de capacidades cognitivas no ser humano, a leitura não se faz presente de maneira frequente e estável nas aulas que ocorrem durante o período de ensino básico. Isso ocorre, possivelmente, por fatores estruturais e pedagógicos, como a falta de bibliotecas, livros ou o pouco tempo destinado para a leitura dos textos.

Para que a leitura seja um ato realizado como parte da cultura escolar, é pertinente que a literatura seja apresentada aos estudantes como um bem cultural. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), bem cultural “é entendido como aquele bem que deve ser protegido, em virtude de seu valor e de sua representatividade para determinada sociedade” (IPHAN, s/d, online)¹. Estudar a literatura por meio da leitura em ambientes escolares, é uma maneira de preservar e cultivar esse bem, pois dessa maneira há uma maior difusão da arte no país.

Segundo Candido (1995), a literatura é um direito que, se ameaçado, pode mutilar a personalidade dos jovens, pois promove melhor criticidade e maiores possibilidades de visões de mundo e percepções da realidade. Não podemos afirmar, entretanto, que a literatura promova, de forma determinante, benefícios ao caráter dos indivíduos. A demanda que deve ser atendida por parte das instituições responsáveis – como a escola, as Secretarias de Educação, em nível municipal e estadual, e o Ministério da Educação – é a oportunidade de acesso às obras literárias, visto que essas são parte do direito cultural de todos os cidadãos.

A leitura não é e nem precisa ser a única forma de instigar o pensamento reflexivo no ser humano, mas sem dúvida é um caminho enriquecedor e com diversas formas de apresentar o mundo a um indivíduo. O papel do professor, então, constitui-se também na promoção de metodologias eficientes no campo da criticidade, isto é, metodologias que instiguem os alunos a obterem um satisfatório processo de leitura, para que, ao fim de cada ciclo educacional, sejam capazes de compreender e pensar o texto.

¹ Site do IPHAN. Ministério da Cultura. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/79/bem-cultural#:~:text=Nesse%20sentido%20dado%20pelas%20Conven%C3%A7%C3%B5es,sua%20representatividade%20para%20determinada%20sociedade>. Acesso em: 21abril 2023.

Percebemos que há a permanência de um fato que marca a desigualdade no país: o de que uma parcela da população sempre está ocupada demais com as atividades laborais para usufruir das possibilidades de acesso à cultura, muitas vezes para conquistar o mínimo necessário para ter qualidade de vida. Essa verdade é notória, inclusive, em contextos educacionais nos quais deveriam estimular o pensamento por meio da arte, em específico, a literária. Podemos constatar isso na educação profissional e tecnológica, em que há – historicamente – um interesse maior no trabalho em busca de capital financeiro, do que na formação crítica do indivíduo.

Nesse contexto, é importante discutir as vivências das escolas profissionalizantes tecnológicas, visto que essas são compostas por jovens constantemente induzidos a observar apenas as práticas laborais, enquanto dedicam menor atenção ao aspecto subjetivo do conhecimento. Podemos analisar, então, que a presença da leitura literária, bem como outras formas de arte, é essencial para o pleno exercício de cidadania e para a formação de indivíduos socialmente ativos, mesmo que pouco requisitadas em ambientes de educação formal.

É importante afirmar que não existe uma relação direta e intransponível entre leitura e pensamento, como se quem não tem acesso às leituras literárias não tivesse capacidade de pensar ou refletir. A questão é mais complexa, uma vez que aquele que não tem acesso à literatura tem seus direitos negligenciados e terá de encontrar outros modos de exercitar o pensamento crítico, reflexivo e ativo contra as opressões sociais e políticas que se organizam contra indivíduos com menor acesso à informação.

Em diferentes contextos escolares há diferentes atribuições de relevância às aulas de literatura. Em ambientes voltados para o saber fazer há uma falta de atenção maior para as leituras literárias. A motivação pode ser pela rapidez na formação profissional ou pela urgência em concluir os conteúdos técnicos. Tal contexto é visto também nas escolas profissionais e tecnológicas, que priorizam mais os conhecimentos técnicos do que aqueles voltados para a formação humana.

As Escolas Profissionais e Tecnológicas (EPT) iniciaram, no Brasil, a partir do interesse de inserir rapidamente a juventude no mercado de trabalho, principalmente os jovens de baixa renda. Por essa razão, é muito importante que o direito à literatura seja assegurado a esse público, sendo uma responsabilidade da escola, mediada pelo professor. Entretanto, há grandes desafios a serem superados, especialmente aqueles voltados para o interesse das turmas, nas quais os alunos são direcionados desde cedo a pensar apenas no saber-fazer.

Alguns alunos procuram a educação tecnológica motivados pela grande disputa pelas poucas vagas nas Universidades. Nesses casos, as instituições que oferecem cursos de ensino superior acabam sendo destinadas àqueles que podem abdicar de tempo e verba para estudar anos em busca de tal conquista. Em contrapartida, o público que recorre às EPT, por vezes, tem urgência de tempo, isto é, precisam apresentar rápido retorno financeiro e de ocupação às famílias as quais pertencem.

A partir de tal ocorrência, é necessário pensar em propostas didático-pedagógicas que atendam às demandas desse público. É crucial perceber que as leituras nem sempre exercem, dentro da escola, a função de fornecer lazer aos alunos, mas, independentemente desse fator, é imprescindível que as leituras supram os interesses dos alunos no que diz respeito às práticas de letramento literário, ou seja, é necessário que sejam disponibilizadas leituras que tenham relações com as realidades dos alunos, para que sejam motivados a engajar novas leituras. Isso significa que as propostas devem ser realizadas sempre com uma intenção clara e com propósitos bem estabelecidos por parte dos educadores.

Para realizar essa pesquisa, percebemos que há uma falta de interesse pela literatura nas escolas tecnológicas, principalmente nos cursos em que existe uma preferência pelas áreas das ciências exatas. Constatamos que os alunos possuem dificuldade de entender e aceitar o poder da arte em suas formações educacionais, especialmente por terem buscado uma escola que promete a certificação que os possibilita entrar no mercado de trabalho. É como se a escola, por ser profissionalizante, devesse focar nas disciplinas técnicas.

Por essa razão, é função dos professores, bem como da equipe educacional – composta por todos aqueles que vivenciam a escola – promover esse conhecimento aos educandos. Uma das maneiras que podem ser viáveis para intervir nessa problemática é a proposta de projetos que integrem parte da escola, com o objetivo de, por meio das artes, instigar reflexões sobre assuntos complexos e de grande impacto para a sociedade.

Nesta dissertação, foi proposta uma experiência de leitura em um projeto multidisciplinar. A partir dos resultados, há uma reflexão sobre o contato dos alunos com a leitura literária e tudo que advém dela. O intuito desta pesquisa-ação é aplicar a experiência de leitura e avaliá-la a partir das percepções dos alunos da EPT. Pretendemos entender de que forma a literatura é percebida pelos alunos e, ainda, avaliar se os projetos interdisciplinares podem propor a eles, por meio da vivência durante as atividades, a compreensão da relevância da arte literária, assim como averiguar aquilo que é produzido na vida dos leitores pela

literatura, pois defende-se a leitura literária como essencial nos espaços escolares, incluindo os de formação técnica.

Para tanto, neste trabalho, buscamos implementar práticas de leitura literária com a turma da 5ª fase do curso de Logística, integrado ao ensino médio, turno da manhã – P5MIL, em uma escola tecnológica da rede pública de Belém do Pará, por meio de um projeto multidisciplinar entre as áreas de ciências humanas e linguagens. Entendemos que com a experiência prática da leitura e imersos em atividades que envolvem as artes, a criatividade, a subjetividade e o protagonismo estudantil, a turma tenha uma percepção melhor dos efeitos positivos causados pela literatura.

A escolha da turma se deu pelo confronto direto da grade curricular, fortemente voltada para práticas laborais da área de logística. Portanto, percebemos uma extensa relação com conteúdo técnico e pouco contato com o prestígio da literatura e com obras literárias no decorrer da vida estudantil. Ainda, verificamos que a turma desenvolve poucas atividades nos projetos escolares que exigem maior subjetividade, pois tem por característica exercer práticas objetivas de trabalho.

A pesquisa tem cunho qualitativo, a metodologia se constitui como pesquisa-ação e é organizada da seguinte forma: 1. Investigação inicial do contato dos alunos com a leitura literária; 2. Proposta didático-pedagógica; 3. Entrevista semiestruturada para investigação do contato dos alunos com a literatura; 4. Resultados e 5. Análise dos resultados. Em tais etapas interpretamos, pelos relatos dos estudantes, como a literatura é vista pela turma, bem como se há grau de notoriedade no que diz respeito à formação profissional.

A proposta didático-pedagógica ficou estruturada em cinco partes: 1. Investigação inicial do público-alvo em relação ao contato com a literatura; 2. Contextualização das três gerações do modernismo brasileiro; 3. Leitura de dois contos da Clarice Lispector; 4. Atividades de leitura crítica; 5. Culminância no projeto multidisciplinar chamado Diálogos Contemporâneos. A proposta é centrada em uma experiência de leitura que visa a proporcionar maior contato dos alunos com a leitura literária e, posteriormente, favorecer uma experiência de produção artística.

Os dados da pesquisa foram interpretados a partir da comparação entre a avaliação inicial e a avaliação final, intercaladas pelo projeto. A avaliação inicial investigou a relação dos alunos com a literatura e a percepção que possuíam da relevância da leitura na vida e na profissão; a avaliação final verificou – por meio dos relatos – a compreensão acerca da

necessidade da literatura nas aulas depois da experiência que tiveram com o projeto. Os dados foram interpretados com uma avaliação diagnóstica por meio da fala dos alunos.

Interpretamos os discursos apresentados pelos alunos da turma P5MIL considerando as repetições – quantidade de alunos que se referiram ao mesmo ponto, palavra ou expressão, que designou o mesmo sentido, expressões positivas e negativas a respeito da presença da literatura nas aulas; relatos que utilizaram das características da literatura, mesmo que não a mencionaram diretamente, como os termos semelhantes e sinônimos. Ainda, a entrevista semiestruturada observou as falas dos alunos e, a partir dessa etapa, a análise foi desenvolvida considerando a conversa entre os estudantes a respeito das aulas, do projeto, das relações entre os estudantes e de tudo o que consideraram relevante para o momento.

I A LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT

A literatura é um direito assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988, que prevê o acesso à cultura e ao lazer a todos os indivíduos, portanto, as obras literárias devem estar disponíveis à sociedade. Para que tal direito seja assegurado, é preciso que as escolas, enquanto instituição agenciadora do saber, estimulem o processo de formação de leitores e o processo de amadurecimento nos processamentos da leitura.

Ainda, “é dever do Estado proporcionar a todos os cidadãos um contacto introdutório e motivador com os grandes textos da humanidade” (BERNARDES, 2021, p. 49). Podemos entender o Estado como instituição responsável por disponibilizar o recurso necessário para que os professores possam se ater com responsabilidade à formação de educador, sem que estes se debrucem em estratégias de superar a pobreza e a ausência de recursos mínimos para a efetivação das metodologias de ensino.

Para que esses processos sejam facilitados, é imprescindível que haja a presença do professor – agente primordial de mediação – e de recursos básicos disponíveis aos potenciais leitores. Entendemos que é indispensável a existência de bibliotecas, livros de literatura (canônicas ou não), projetos inter e multidisciplinares, bem como incentivo à formação continuada dos educadores. Ainda, muitas vezes o maior desafio para as atividades de leitura em sala de aula consiste na falta de livros diversos em quantidade suficiente para as turmas, pois tais leituras são necessárias para uma melhor formação dos alunos.

A leitura literária é um ato de cidadania que humaniza o indivíduo no sentido de possibilitar as subjetividades, sejam elas quais forem. O ato de ler pode desenvolver capacidades reflexivas acerca da sociedade que está inserido. O professor é o agente que orienta, media e facilita a compreensão de diversas obras, por meio de metodologias que instiguem as diferentes possibilidades de compreensão do texto por parte dos alunos. Considerando esse viés, a escola é o ambiente formal de educação, responsável por promover a leitura, tanto aquela por prazer – leitura como prática social –, como aquela com objetivo definido pelo professor para alcançar novas habilidades – leitura como prática escolar.

Ainda, discutimos acerca do ideal criado pelo público que procura a educação técnica profissionalizante, visto que os alunos que procuram as escolas de EPT, naturalmente, buscam uma formação para o mercado de trabalho. Por esse motivo, há uma grande resistência de parte dos alunos quanto ao ensino de literatura. Isso acontece porque os estudantes entendem que

apenas as disciplinas técnicas são relevantes para a carreira profissional e que a literatura tem pouco a contribuir com a formação deles.

Outrossim, debruçamo-nos sobre as aulas de leitura nas escolas de EPT, percebemos que é uma grande oportunidade para que os educandos tenham acesso à cultura, visto que os livros literários não costumam ser de fácil alcance, tanto pelos altos preços, quanto pela falta de incentivo ao hábito de leitura. Por essa razão, é imprescindível que haja a disponibilização de obras literárias, visto que na educação técnica – em específico – o estímulo à leitura precisa ter maior atenção, porque além de formar alunos de ensino médio, oferece à sociedade novos profissionais.

Nesse sentido, mesmo que a prática de leitura seja implementada pelos professores nas salas de aula, ainda temos outros desafios para superar, como a falta de bibliotecas voltadas para a literatura canônica e não canônica, pois os livros ainda são voltados para os cursos técnicos profissionalizantes, isto é, – informática, logística, marketing – promovendo uma perspectiva de que a leitura tem um propósito unicamente acadêmico, distanciado do lazer e da imaginação. Entendemos, ainda, que, para além da estrutura física e dos recursos básicos, a maneira como se ensina na EPT também é relevante para a permanência da literatura nesse ambiente.

O ensino de leitura literária em ambiente formal de educação visa a promover o contato direto dos alunos com as obras, entretanto, é comum confundir tal prática com o ensino de teoria literária. Com frequência, professores apresentam aos estudantes apenas as críticas sobre os livros, mas o ideal é “propiciar, incentivar, favorecer reflexões em contexto pedagógico” (WALTER, 2014, p. 13) sobre as leituras realizadas. A formação do indivíduo que conclui o ensino médio junto a um curso profissional deve se ater também às reflexões proporcionadas pela leitura, visto que a escola – independentemente de ser regular ou profissionalizante – é um lugar de construção humana.

Na compreensão histórica da educação tecnológica, deparamo-nos com a ausência da efetivação dos direitos culturais dos jovens, pois, ao conciliar trabalho e estudo, as disciplinas voltadas para a subjetividade humana foram excluídas. A arte, então, passou a ser uma possibilidade oferecida de forma individual dependente da oferta e interesse dos pais. Entretanto, pela grande desigualdade social, os trabalhadores fabris trabalhavam muitas horas, recebiam pouco, tinham tempo escasso e quase nenhum estímulo à cultura.

Na desigualdade social e financeira, destinar uma educação de qualidade – que avalie a arte como necessária na formação humana – era privilégio dos grupos mais robustos

financeiramente. Essa desigualdade fundada pelo capitalismo gera, para Paulo Freire (2013), uma educação bancária, que trata do conhecimento como um produto vendável, capaz de produzir lucro como qualquer outro objeto em um mercado. Na relação em sala de aula essa ideologia de comércio é reproduzida quando observamos um detentor do conhecimento, que oferta saberes aos outros, sempre na perspectiva de uma relação vertical.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2013, p. 59).

Nesse ambiente escolar deturpado, a relação com a leitura da arte literária também reflete a educação bancária apontada por Freire (2013). As aulas de literatura ou a promoção da leitura literária na escola frequentemente reproduz um movimento de compra e venda. Enquanto se considerar que o professor conhece o texto e detém a única interpretação possível das obras, enquanto se julgar os alunos como seres que não sabem contemplar um belo livro, continuaremos a enfrentar uma grande problemática quanto ao ensino de literatura.

Considerando tal realidade, percebemos que a arte para os jovens de formação técnica era um objeto inalcançável. Tanto porque a escola não oferecia, como porque a família – em um ciclo de negligências – não tinha recursos e não sabia como ofertar. Em uma análise da realidade contemporânea da educação técnica, o aluno, mesmo tendo direito às disciplinas que valorizam a subjetividade humana – como a literatura –, continuam tendo pouco ou nenhum acesso. Por esse contexto histórico de distanciar a literatura dos alunos de EPT é que se constitui a necessidade de se formar leitores e ofertar a leitura literária em escolas de formação técnica.

A literatura na EPT tem potencial de atribuir uma formação digna e completa ao aluno. Por se tratar de uma arte, as obras literárias permitem aos educandos uma maturação das habilidades emocionais, tão importantes aos profissionais. Ainda, desenvolvem as capacidades interpretativas de situações da vida, da própria realidade e de outras pessoas. Nesse contexto, deveria ser de grande interesse das escolas e dos governos a presença da literatura nos ambientes de formação profissional, pois a leitura tem potencial importante para aumentar a criticidade.

O processo da leitura promove um deslocamento de perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto, o que faz da literatura uma arte e não uma ciência [...]. Esse deslocamento, esse mergulhar no texto, na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os

governos autoritários, que veem (e com razão) na arte – e na literatura em particular – uma ameaça à vontade de dominação. (FRANCHETTI, 2021, p. 29).

Sabendo disso – da ameaça contida na literatura –, reiteramos o fator histórico de alienação que possuía o intuito de se prevalecer da desigualdade social, da falta de tempo e de informação sofrida por muitos jovens do início da educação técnica no Brasil. Com o objetivo de manter alheios os jovens, ainda é comum na realidade da educação pública brasileira desprestigiar a literatura nas escolas, com o pretexto de que não há relevância na disciplina para a formação dos estudantes, porque de maneira contrária, não seria necessário rediscutir em textos acadêmicos o valor da literatura.

Compreendemos, desse modo, que a literatura se faz essencial nas escolas de EPT porque auxilia na formação cidadã do aluno, aprimora habilidades humanas e permite que haja maior maturidade emocional. É indispensável porque proporciona a ele a reflexão sobre a subjetividade e sobre a criatividade, muitas vezes negligenciadas pela formação profissional que se restringe somente ao saber-fazer. É crucial porque se trata de uma ameaça a qualquer forma de dominação, porque propõe a autonomia de pensamento e de compreensão da vida em sociedade.

1.1 A leitura subjetiva no contexto de EPT

Ainda, é preciso discutir sobre a subjetividade na prática de leitura realizada em ambiente de educação profissionalizante de nível médio, pois vai de encontro aos paradigmas preestabelecidos a essa modalidade de ensino. Para que haja uma maior subjetividade no ato de leitura, é necessário entender que a individualidade impulsiona uma experiência única com o texto. Essa subjetividade abrange a memória, o repertório sociocultural e as crenças. Em uma relação, então, entre individual e coletivo é que se procede uma boa compreensão leitora.

Considerar não apenas possível, mas recomendável que haja um processamento de leituras que aceitam e instigam a subjetividade de cada indivíduo é crucial para uma boa educação. É indispensável, nesse entendimento, perceber que há elementos individuais do leitor que interferem sempre no ato de ler. Então, é interessante que o professor dê maior atenção a tais peculiaridades que ocorrem nos processos de contato do aluno com o texto literário. Há, tanto na compreensão quanto na interação com a obra, aspectos que dizem respeito à forma como o leitor percebe o mundo, ao conceito de belo e às crenças pessoais que construiu ao longo da vida.

Nesse contexto, o processamento da leitura promovido em ambiente escolar lança mão do repertório social, cultural e político do aluno. A leitura de textos literários, dessa maneira, suscita nele as expectativas durante o ato da compreensão da obra, bem como instiga um uso maior da criatividade e da imaginação. Nesse sentido, a interação ocasionada entre leitor e texto visa à construção de um sentido que só é possível a partir da singularidade de cada indivíduo, que precisa ser considerada durante os compartilhamentos das compreensões do texto com a turma e com o educador.

Todo o processamento da leitura passa obrigatoriamente pela forma como cada indivíduo recria o texto mentalmente à luz de sua subjetividade, confirmando ou reformulando seu horizonte de expectativas a partir do projeto de dizer do texto. Em outras palavras, o leitor reconfigura o texto, mas este também transforma o leitor (SOUZA, 2018, p. 80).

Entendemos que a subjetividade é formada ao longo da vida de cada ser humano, ou seja, a formação humana também passa pela influência, positiva ou negativa, de outras pessoas durante as vivências. A escola deveria ser o lugar em que tais diferenças são reconhecidas e tratadas com respeito, tanto entre professores e alunos, como entre os próprios alunos. Somente dessa maneira podemos vislumbrar um ambiente realmente saudável para promover a educação leitora.

Para Todorov “somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 23). A influência dos outros em cada indivíduo infere, ainda, que a escola pode ser um lugar em que se dá continuidade à formação do aluno, no sentido do gosto e da cultura. Se o ambiente consegue ser acolhedor, pode somar às impressões preestabelecidas que o leitor tenha. Ou seja, no ato de compartilhar a leitura, concede-se voz às percepções de cada um, dessa forma, é provável que os educandos admitam novas posturas.

A subjetividade da leitura realizada por um indivíduo leva em conta a memória construída por ele, as crenças, as ideologias, o contexto familiar – social, político e econômico –, entre muitos outros condicionantes que reforçam sua lógica de pensar e agir. Quando abordamos a educação profissionalizante, principalmente a de nível médio, – pois se trata de jovens ainda em formação – devemos pontuar a falta de valorização de tais singularidades, que promove, por sua vez, um desestímulo ao pensamento crítico, já que esse depende de uma reflexão acerca das leituras realizadas, e para refletir é preciso reconhecer a própria forma de construir conhecimento.

Somos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. Nos raros casos em que se reconhece que o professor e os alunos não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos igualmente empenhados no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo (HOOKS, 2013, p. 235).

A leitura subjetiva faz parte do processo de construção de sentido e deve ser levada em consideração pelo professor, mas é urgente perceber que essa subjetividade se refere às questões de gênero, raça e classe social. As disparidades externas ao ambiente escolar não cessam no momento que as aulas iniciam, pois, todas as vivências experimentadas pelos educandos continuam fazendo parte de cada um deles. Na educação profissionalizante, portanto, essa reflexão permanece, visto que nessa instituição de ensino há um público que almeja reduzir as dificuldades sociais, mas para isso é preciso incluir as realidades individuais e coletivas.

Ainda acerca da subjetividade no ato de leitura, discorremos sobre a importância de compartilhar as impressões pessoais elaboradas durante o texto. Dividir os pensamentos, nesse caso, diz respeito à primordialidade da fala e da escuta, “a partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 247), não apenas para formar sujeitos com individualidades valorizadas, mas para fortalecer um coletivo que lida com as divergências. A subjetividade é individual, mas se forma no conjunto com outros indivíduos.

Para Bajour (2012), há momentos nos quais certos textos são tão incômodos ou atravessam tão fortemente alguns leitores e os impacta potencialmente que simplesmente interrompem a leitura e levantam a cabeça. Para a autora, tal ato de erguer o rosto depois de encontrar na obra literária um grande abalo nas emoções corresponde a momentos de descoberta originados da relação entre autor, texto e leitor. Nesse sentido, expor em voz alta as percepções geradas por esses instantes possibilita uma nova construção de sentido, tanto para reforçar as perspectivas já concebidas quanto reformulá-las.

Se a escuta [...] for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor – suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações – isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados (BAJOUR, 2012, p. 22).

Falar e escutar, após o processo de leitura, proporcionam novos significados. Organizar o pensamento enquanto se elabora uma fala em público aos colegas pode fazer ver, pelo próprio aluno interlocutor, observações e considerações que antes, sozinho, não tinha ponderado. Ainda, o aluno ouvinte, interage com novos pontos de vista que também não teria contemplado se terminasse a leitura isolado dos demais. Por essas razões, para discutir a subjetividade dentro da educação profissionalizante de nível médio é que concebemos a influência do tempo nas práticas de ensino e de leitura, tempo esse oposto ao sugerido à rápida formação do técnico.

Ao entender que a subjetividade é uma condição básica e funcional do ato de ler textos literários, dividir as compreensões do texto é compartilhar as subjetividades que, no diálogo, fazem da aula um demonstrativo do que a literatura pode proporcionar aos alunos, nesse caso, principalmente na plasticidade que se adquire com o contato com a diferença. Não significa concordar e aceitar com todas as ideias difundidas, mas perceber que, não obviamente, existem compreensões diversas de um mesmo acontecimento.

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual (BAJOUR, 2012, p. 25).

A singularidade de um leitor, portanto, fundamenta-se no contato ininterrupto com o outro, em uma atitude dialógica de ideias. Existe, então, uma relação constante do aluno-leitor com: o texto, o autor, os conhecimentos prévios, as crenças e ideologias integradas a ele, os demais colegas de turma e o professor. Nesse ponto, o educador tem muito material para trabalhar as leituras em sala de aula. Na educação profissionalizante, assim, a subjetividade se opõe ao ideal de indivíduo pronto para o trabalho rápido e meramente técnico, sem relevar o saber pensar dos atos laborais.

Assim sendo, a leitura literária – considerada singular – se afirma no conhecimento a si mesmo. Entretanto, não há apenas uma relação entre livro e leitor. Na escola, é crucial que exista uma relação mais ampla, para que se dissipe novas e diferentes interpretações do texto lido. O compartilhamento entre ideias e interações com a obra, quando acontece na sala de aula, enriquece o conhecimento dos alunos sobre o mundo, o outro e sobre si mesmo, visto que no ato da verbalização há um maior estímulo ao pensamento e às reflexões daquilo que se tem por verdade.

O professor, nesse contexto de interação em sala de aula e de diálogo com a obra, é um agente básico para o processamento da leitura que se expande para além do repertório já adquirido. “A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 139). O educador, portanto, exige sempre um pouco mais do aluno, pois sua responsabilidade é a de fazer pensar o texto, ampliar os conhecimentos ou simplesmente reforçar o que já é de conhecimento do leitor.

Desse modo, não estamos apenas tentando expandir a percepção de mundo dos alunos, mas, como professores, tentamos propor – pelas leituras subjetivas – a valorização da singularidade do estudante que, ao ler, passa a aprofundar mais suas percepções sobre si mesmo. Há uma relação entre conhecer a si, o mundo e o outro. A questão concerne em uma cadeia de aprimoramento sobre as leituras. Então, para compreender o mundo é preciso compreender o outro, por sua vez, para entender o outro é preciso conhecer a si mesmo, no fim, uma das melhores maneiras de entrar em contato consigo mesmo é pela arte – expressão finita do ser humano.

Com efeito, durante esse processo de conhecimento amplo, os educandos passam a ter na literatura um lugar de interesse. Consideramos que, em leituras nas quais os alunos se identificam de alguma forma, é viável considerar que haja um desenvolvimento maior da atenção pelas leituras. Tais identificações acontecem, possivelmente, porque “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 53). Confirmaríamos, então, que ao voltar as atenções ao próprio indivíduo, na leitura subjetiva, o leitor passa também a perceber o outro.

A arte literária, nesse contexto de subjetividade, é uma forma eficaz de reforçar que os jovens voltem a si mesmos para saber o que pensam, no que acreditam e quem sabe até refletir sobre o que os impulsionaram a chegar a certas conclusões. Em uma sociedade que reforça cada vez mais a comparação e a construção de padrões e de comportamento, é interessante partir na via oposta, pois fortalecer a singularidade dos estudantes pode ser uma maneira relevante de alcançar o objetivo da criticidade.

Nos projetos escolares, principalmente os voltados para a educação profissionalizante de nível médio, reconhecer o valor da subjetividade, em vez da exaltação absoluta da objetividade e da praticidade, pode permitir que jovens desenvolvam tarefas que antes seriam

impensadas. Em um contexto de objetividade profunda, aprimorar o que é subjetivo e o que depende da interpretação de cada turma, grupo ou aluno é primordial para um equilíbrio na sociedade. Precisamos confiar ao mercado de trabalho um técnico capaz de produzir o que deve ser produzido, mas, acima disso, integrar à sociedade um indivíduo singular.

Não significa, nessa discussão, defender que a escola consegue integrar seres humanos bons e humanizados, pois aqui caberia refletir sobre os conceitos de bom, de moral e daquilo que é considerado humanizado ou não. Entretanto, a singularidade está atrelada à não mecanização do ser humano, especialmente a não tornar os indivíduos em mercadorias padronizadas capazes de encontrar uma única resposta certa para tudo. Logo, a escola não deve produzir indivíduos iguais ou prontos para produzir igualmente. Por essa motivação, as atividades de leitura são significativas para progredir na subjetividade:

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. [...] De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade (sic) mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 53).

Na escola, a leitura subjetiva pode ser uma promoção da discussão sobre alteridade. Ademais, um excelente retorno pode ser a discussão acerca da construção da identidade de diferentes jovens, que, ao ler, adentram em infinitas possibilidades de observar a si e ao mundo. A leitura subjetiva promove uma produção subjetiva também: de arte, de conhecimento, de textos. O espaço escolar, dessa forma, deveria ser confortável para acolher as diferentes produções e leituras, considerando o respeito ao limite do texto.

Tais leituras e produções partem do processo natural de representação gerado nos alunos-leitores durante o contato com os textos. Existem diversos benefícios da leitura, no âmbito cognitivo – o exercício de imaginar, por exemplo, fortifica a particularidade de cada mente. Durante a leitura, há a criação de muitas representações de cenários, paisagens, personagens, atitudes, roupas e inúmeros detalhes que fazem da leitura um ato único de cada leitor. Tais representações são imagens mentais que completam a compreensão de um texto e são variáveis para cada indivíduo.

A escola, nessa leitura que respeita as individualidades, aceita que as interpretações abrangem a afetividade, a memória e a história de cada aluno. Nesse sentido, “as imagens

mentais construídas pelo leitor a partir do texto, são [...] necessariamente subjetivas” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 54). Considerar essas representações subjetivas como partes integrantes da interpretação faz pensar sobre a relação única criada entre o leitor e o texto. No ato da partilha da leitura, os alunos percebem essas diferentes imagens mentais e podem notar a maneira única que constroem ideias e a motivação de parte delas.

A singularidade dessas figuras mentais, portanto, é baseada no repertório sociocultural de cada indivíduo. Esse repertório é direcionado pelo aspecto cultural, isto é, todas as influências de espaço, afetividade, relacionamentos vão refletir nas visualizações que a mente produz. Além disso, podemos considerar como aspectos culturais o ideal construído sobre beleza, por exemplo. Pessoas que têm maior contato com um grupo em que a grande maioria é negra e têm, também, uma boa relação de afeto com essa identidade, provavelmente vão construir imagens mentais com personagens assim. É evidente que a obra precisa deixar espaços vazios para que os alunos possam preenchê-los com suas próprias inferências.

Entendemos, então, que o aspecto cultural incide na subjetividade do leitor. “Em uma perspectiva sociológica, a leitura é uma prática essencialmente dialógica, combinando diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.138). Todas essas dimensões proporcionam leituras diferentes sobre um mesmo texto, mesmo que sempre haja um limite para a sua compreensão. A experiência leitora, desse modo, é o meio e o fim de uma atividade cognitiva complexa, que desperta para um mundo tão complexo quanto.

O contato com a leitura na escola, dessa maneira, considera um leitor singular que se envolve com um texto e, a partir dessa interação, pode desenvolver novas e infinitas ideias ou não. O professor de literatura precisa lidar também com as possibilidades de que alguns não estão ainda engajados em encarar novas leituras ou, mesmo que a façam, podem simplesmente não estabelecer muitas conexões. Para esses casos, a proposta de experiência não é apontada como falida, mas sim como uma variável possível de todo esse processo.

O educador, até o mais empenhado no processo de leitura com os alunos, deve ponderar grandes expectativas quanto os resultados dos alunos. Rouxel, Langlade e Rezende (2013, p. 138) apontam que “A leitura é uma aventura textual da qual não se conhece o final, da qual se pode sair transformado ou não. O leitor singular entra no texto com sua representação do mundo e do outro, e a confronta com as representações do mundo e do outro trazidas pelo texto”. De outra forma, pode reproduzir aquilo que tanto se critica: uma educação focada no produto, no resultado. O que realmente podemos avaliar como positivo está no processo da leitura.

Durante esse processo de leitura, pode acontecer de o aluno, na interação com a obra, obter uma experiência memorável, mas pode ocorrer também de o texto ser simplesmente uma obra com importância maior a outros colegas. Conseguimos considerar nesse processo a frustração do educando no ato da leitura, pois pode ser que o enredo, o final ou até mesmo a construção dos personagens seja indesejada pelo leitor. Cada texto pode suscitar relações diferentes com diferentes alunos. Mesmo assim, o processamento da leitura subjetiva em sala de aula pode ser tido como um sucesso.

Nesse sentido, essa dinâmica que advém dos processos de leitura é elementar para que, mesmo trabalhando a mesma obra com uma turma, cada indivíduo tenha a oportunidade de interagir com um texto único. “A leitura é sempre e antes de tudo uma experiência singular e “transacional”, que se vive de maneira dinâmica no âmbito de uma série de “transações” entre o leitor e o texto. Cada texto supõe, portanto, um encontro sempre singular” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 139). Sendo assim, há sempre muitas discussões possíveis para uma boa leitura em sala de aula, levando sempre em consideração a especificidade de cada contato com o texto.

Compreendemos, dessa maneira, que uma leitura subjetiva no ambiente educacional tem grande significância para a escola, para o professor, para o leitor e para a sociedade. Valorizar as individualidades é consolidar uma educação pelo aprendizado do ser humano, independente de colocar na literatura um papel humanizador, de fazer o bem. A literatura, por ser uma forma de arte e um bem cultural, precisa ser disponibilizada, lida, discutida e interpretada por alunos que possuem culturas e percepções únicas, a partir de vivências específicas. A interação da leitura na sala é fulcral para se entender o mundo, o outro e, principalmente, a si mesmo.

1.2 Por que formar leitores na escola?

Inicialmente, partindo da informação de que o acesso à literatura é um bem de direito de todo cidadão, entendemos que a escola é o centro de saber em que há disponíveis profissionais capazes de didatizar tais textos literários. Deveria ser, também, o lugar onde há significativo acervo para o público que a frequenta, entretanto, nessa questão ainda há diversas dificuldades a serem superadas.

Além disso, “a presença da literatura na escola justifica-se pelo conhecimento que ela veicula e pelos objetivos de cidadania que permite alcançar” (BERNARDES, 2021, p. 49). Então, percebemos que os textos literários por si só carregam a importância de sua presença no

espaço de educação formal, atrelados ainda ao poder que sua compreensão promove nas capacidades interpretativas, argumentativas e reflexivas dos alunos. A literatura é produzida em determinado tempo da história, por autores com contextos específicos de produção, e a compreensão da leitura do texto e as relações com o externo ao texto são elementos de desenvolvimento do pensamento crítico do leitor.

A EPT, de forma geral, deve – e com urgência – dar atenção às possibilidades que a literatura fornece ao leitor ativo e crítico, visto que, durante o desenvolvimento das habilidades leitoras, os estudantes alcançam saberes essenciais para o viver em sociedade, bem como para o bom exercício de qualquer profissão, como uma melhor compreensão do outro e aquisição de conhecimentos culturais e saberes linguísticos. Não que a literatura seja um mero instrumento para alcançar habilidades linguísticas, mas um leitor amadurecido tende – como consequência do processo, não como foco – a aprender mais e melhor sobre conhecimentos da língua.

A literatura se faz indispensável na escola porque promove um contato direto com culturas, diferentes pessoas e personalidades, tempos e contextos políticos, sociais e econômicos, bem como em lugares fictícios, pois utiliza da criatividade para serem elaborados. Assim, é essa instituição que deve disponibilizar as leituras para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer a literatura como arte, haja vista que o acesso às diversas formas de cultura insere os estudantes na sociedade.

O ponto de partida para todo processo de aprendizagem é a competência de compreensão leitora, pois temos postulado e concordado que ler é uma forma de acessar a todas as formas de conhecimentos. Isto é, a leitura é um instrumento com viés transversal e, também, um veículo insubstituível para a introdução e permanência em todas as áreas das ciências, das artes, dos saberes sociais e universais construídos na linha evolutiva das civilizações humanas. Em sentido amplo, a leitura ocupa um lugar único na promoção da autonomia do indivíduo em suas escolhas quanto ao que ter como domínio em seu escopo de saberes, pois é a forma de concordar ou discordar com ideologias e com culturas peculiares (OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Enquanto a literatura propicia a autonomia aos leitores, a leitura permite que os educandos desenvolvam a criticidade e a reflexão, para que tenham recursos suficientes para tomar posicionamentos próprios, distantes de alienações políticas, familiares, midiáticas. Entendemos, portanto, que a primeira, mediada pelo professor nas aulas de linguagens, propõe o pensamento ativo sobre diferentes contextos sociais, de tempo e de espaço. Logo, é primordial considerar o acesso aos livros, assim como a orientação dos educadores, para que os estudantes aprimorem as habilidades de leitura, de compreensão, do texto e da realidade.

Para Bernardes (2005: 22), a literatura é uma forma de representação de realidades complexas e, por essa razão, incitam a criticidade, a sensibilidade, a cultura e a inteligência, provocadas de forma simultânea. Nesse sentido, entendemos que o texto literário é complexo e robusto em seu potencial. É direito do aluno ter acesso aos textos, assim como é dever da escola fornecê-los de maneira adequada e didática. A cultura – ofertada pela literatura – não se justifica apenas pela arte, pois poderíamos incluir qualquer outra, mas se explica por ser a arte da palavra, completa em si e nos seus resultados ao leitor.

Dessa forma, seria ideal pensarmos que, se os indivíduos tivessem livros disponíveis para leitura em todas as casas, teríamos, então, maior possibilidade de vislumbrar a formação de leitores se concretizando pelo exemplo e incentivo dos familiares à leitura. Todavia, no contexto contemporâneo do país, constatamos que os livros são, ainda, considerados artigos de luxo, aquilo que se compra apenas quando há condições mais do que mínimas para sobrevivência. Por esse motivo, é crucial que a escola seja o lugar em que tal acesso seja possibilitado.

Contudo, não só o acesso ao texto se faz importante, mas também à uma educação de qualidade. O professor então, por incumbência, durante o processo de leitura, reforça os recursos dos leitores para que esses possam inferir, relacionar e criar. Nessa perceptiva, a escola não apenas oferta o bem cultural literário, mas disponibiliza os instrumentos suficientes para que haja uma boa e satisfatória interação entre leitor e texto. Ainda, pensamos que a construção de sentido do aluno acerca das obras abrange diversos fatores, como o repertório sociocultural e o conhecimento prévio. Por esses motivos é que, para que o leitor experimente o texto, o educador deve desenvolver as atividades de leitura em sala de aula de forma muito consciente.

Negar o papel da literatura como uma forma de conhecimento muito peculiar (sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, sobre a linguagem) é também negar a potência política do exercício de um direito que muitas vezes só existe via escola, especialmente para aqueles não vindos de meios letrados. (SOUZA, 2018, v. 43, p. 80).

A escola, dessa forma, é uma agência essencial para que a leitura seja, de fato, realizada entre os jovens, independente dos elementos econômicos ou sociais. O conhecimento proporcionado por uma leitura completa demonstra, na realidade, que aquele também pode ser um lugar para as individualidades, isso é, significa que a interação concretizada entre leitor e texto lido é construída a partir da subjetividade de cada estudante. Entendemos, assim, que a subjetividade na leitura se constitui na subjetividade existente no ser humano.

A leitura se faz essencial no ambiente escolar porque fortalece a singularidade do aluno. Assim, “A leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 62). Essa concepção da leitura literária nos aponta uma escola que entende a necessidade de não apenas ensinar sobre o mundo, mas também direcionar a atenção sobre o conhecimento individual, o que por si só já é fator importante, pois não há um bom cidadão que consiga visualizar as diferenças no outro e no mundo se esse não consegue entender a si mesmo.

Isso abre espaço para a compreensão de que a leitura atende processamentos diferentes de cada leitor, como as emoções, as ideologias e a memória. Essa compreensão não denota um ideal de que todo leitor entenda, depois da leitura, todo e qualquer contexto diferente, mas sim uma realidade na qual é possível apresentar tais diferenças ao aluno. O processo da leitura diz respeito não apenas ao que se lê, mas como se realiza a leitura e as múltiplas formas de encarar a construção do sentido do texto, considerando – evidentemente – os limites interpretativos.

O processo da leitura na escola não diz respeito a uma simples decodificação das palavras ou à capacidade de relacionar uma obra à escola literária a que pertence. O processo da leitura funciona no aprimoramento da linguagem, visto que a comunicação em sociedade lança mão de recursos interpretativos complexos e, por isso, as aulas de leitura literária consideram tais elementos como fatores indispensáveis no amadurecimento dos estudantes. A leitura favorece a compreensão de textos, sejam eles quais forem, tanto pela necessidade de saber interpretar quanto pela magnitude do texto em si.

Ele (o leitor) precisa entender se uma passagem é dita em tom irônico ou jocoso. Precisa perceber os sentidos que se formam além das palavras, pela alusão a eventos históricos, a outros textos, a costumes. E precisa fazer ainda muitas outras operações complexas de interpretação, com base apenas no texto escrito, nas palavras que se sucedem em linha reta nas páginas. Além de perceber o ritmo das frases e a justeza ou o inusitado das imagens tanto na poesia quanto na prosa. Esse leque de capacidades não é algo trivial. Não é fácil dominar o conjunto complexo de habilidades que permite ao leitor ter pleno acesso ao prazer e à emoção que um bom livro pode oferecer (FRANCHETTI, 2021, p. 31).

O professor de língua portuguesa, na mediação do processo de leitura, precisa ter conhecimento amplo das múltiplas facetas da literatura, pois cada habilidade desenvolvida durante a leitura permite novas capacidades de compreensão do texto, novas críticas e relações, em si, é uma atividade complexa, que estabelece um esforço cognitivo, atenção, criatividade e tudo o que de mais complexo que a linguagem propõe.

Como discutido por Franchetti (2021), todas as outras artes têm, em suas competências, outros recursos: a música tem a melodia, o teatro tem as expressões e interpretações prontas dos atores. A literatura, em contrapartida, é a arte que utiliza apenas da palavra. Todo o trabalho executado pelo leitor exige uma interpretação própria, que emprega as vivências individuais, como repertórios socioculturais, capazes de atribuir sentido e significado a frases, pessoas, características e lugares. Durante o processo de leitura, o desenvolvimento da linguagem é aprimorado.

Uma hipótese para essa análise é a de que o contato com a leitura se daria apenas por prazer. Então, o estudante se tornaria leitor como uma das formas de lazer que pode usufruir. Contudo, nesse caso, é imprescindível afirmar que o papel da escola não é, como um todo, o de entreter os educandos. É claro que, para chamar a atenção de uma turma, é possível estabelecer uma motivação – que por muitas vezes se dá pela relação com a realidade do aluno. Todavia, as escolhas do professor devem ser pautadas nos objetivos pedagógicos, ou seja, na oferta de textos que desafiem o aluno, mesmo que isso não seja direcionado desde o princípio ao gosto pessoal do leitor.

Ainda, mesmo considerando o ideal de que os estudantes se formam leitores na escola por meio do prazer que sentem ao ler obras de suas afinidades, teríamos de considerar, nessa hipótese, que todos os alunos de uma mesma turma adquiriram, em suas diferentes realidades de vida, uma mesma construção de gosto e de conceito de belo. Evidente que em momentos destinados para a leitura livre, com diversos livros, podemos acreditar que os alunos descubram, ao longo das tentativas de leitura, aquilo que se sentem mais confortáveis para ler, enquanto prática cultural. Contudo, mesmo nessa hipótese, precisamos avaliar que, durante o contato com diferentes leituras, é possível que o educando mude o gosto pessoal das leituras que realiza ou, ainda, que adicione novos gostos ao interesse pessoal.

O educador está responsável pelo avanço leitor dos alunos, por isso, tal tarefa exige um saber docente com diversas atribuições, como a seleção da obra, o processo de leitura, as escolhas metodológicas acerca das reflexões do texto e as compreensões e incompreensões que surgem a partir do contato do estudante com o livro. Nesse cenário educacional, ocasionar ou não prazer ao sujeito leitor, por meio do texto, advém da leitura enquanto prática social, porém, a leitura enquanto prática escolar – adequada – não mira esse objetivo em sua elaboração.

A difusão da ideia do estímulo à leitura como uma atividade sempre agradável escamoteia questões muito complexas acerca da formação do leitor. Além da demonização da intervenção docente – que compromete um trabalho

consciente e fundamentado de leitura –, não se leva em consideração o fato de que a construção de preferências e hábitos de leitura está ancorada no contexto sócio-histórico dos indivíduos: todos estamos inseridos em comunidades culturais que compartilham interesses, pontos de vista e modos de ler (SOUZA, 2018, p. 79).

É preciso, desse modo, saber que nem sempre o texto literário será da afinidade de todo e qualquer estudante de uma turma. Esse acontecimento, entretanto, não tira o seu valor literário. Desse jeito, o professor, em sua metodologia, deve ter como objetivo desenvolver novas habilidades nos estudantes, mesmo que nem sempre isso signifique oferecer textos divertidos aos alunos. A escolha dos textos, realizada pelo educador, precisa cumprir um objetivo, e tal fito depende do que pretende alcançar: seja a formação de leitores, seja a discussão e análise de obras relevantes para os diversos contextos sociais, que aprimorem as capacidades de percepção crítica dos estudantes.

As obras de literatura ofertam muitas habilidades novas ao leitor e estas “têm desempenhado, sob o ponto de vista didático-pedagógico, uma sublime função no que diz respeito à formação humana, na educação linguística e na educação estética de jovens e adolescentes” (WALTER, 2014, p. 18). É crucial a permanência de tal conhecimento em sala de aula, principalmente porque os novos profissionais que terminam os cursos técnicos podem, posteriormente, engajar em universidades ou no mercado de trabalho, de todas essas maneiras, as habilidades subjetivas e objetivas são evidentes em alunos que têm maior acesso à literatura.

Compreendemos, dessa maneira, que literatura é essencial em ambiente escolar, e que sua escolarização, então, deve ser feita de maneira adequada aos conceitos interacionistas de leitura. É importante que haja uma organização no ensino da leitura literária, mas isso não acarreta deturpar o objetivo da literatura, muito menos em diminuir sua dimensão na escola. A leitura literária pode, por sua vez, simplesmente corroborar para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, como a interpretação por meio de elementos linguísticos e escolhas lexicais. O aluno leitor tem maiores recursos para compreender contextos distintos, mesmo que não tenha o experienciado por completo.

A escola deve formar leitores, já que é o lugar em que o conhecimento é promovido de maneira igualitária, na teoria, sem distinguir qualquer interseccionalidade dos problemas sociais de gênero, raça ou classe. Os leitores devem ser formados na escola porque não há qualquer garantia de que isso possa acontecer nos lares brasileiros de maneira justa e efetiva. Essa, por seus princípios, deve formar leitores porque forma cidadãos, e a literatura é um caminho eficaz de desenvolver a criticidade de um estudante em sua cidadania.

1.3 Literatura: da escola para a sociedade

O processo de amadurecimento na leitura é efetivado no ambiente de educação formal: a escola. Para que seja concretizado é preciso que se atenda às demandas desse processo cognitivo que exige do aluno atenção, concentração, interpretação e reflexão. Sendo assim, é necessário adotar uma metodologia sistemática – mesmo que flexível – pois objetiva alcançar não apenas novos conhecimentos para os leitores, mas também novas habilidades e capacidades, como: criar hipóteses, confirmá-las ou não, questionar, refletir, relacionar, pesquisar, interpretar, opinar e criar.

Tal processo exige a aquisição de recursos materiais básicos para proporcionar o melhor contexto de aprendizagem ao aluno. Para isso, é indispensável a presença de salas de leitura climatizadas e confortáveis, opções de livros canônicos e não-canônicos em quantidade suficiente para atender o quantitativo de educandos. Sem tais materiais, o processo todo é dificultado e recai sobre o professor a responsabilidade – que acontece grande parte das vezes por uma consciência social – de superar a ausência de recursos que deveriam ser ofertados pelo governo – municipal, estadual ou federal.

Quando ofertados, os livros devem estar à disposição dos educandos, tanto em bibliotecas, quanto em salas de leitura. Só quando disponibilizados em quantidade e qualidade é que os professores podem, efetivamente, realizar atividades de leitura com maior facilidade, sem precisar se preocupar em como conseguir socializar as obras. Dessa maneira, com livros e leituras na escola, o poder da literatura será difundido pelos estudantes de educação técnica ou regular, independente de classe social ou poder aquisitivo.

O poder da literatura é o de integrar à sociedade alunos-cidadãos conscientes e ativos reflexivamente. O processo cognitivo de leitura, por si só, promove poder de interferência na realidade de cada indivíduo leitor. Após o contato crítico com a leitura de livros, os educandos jamais voltam ao estado anterior de inércia ou de imparcialidade. Isso não significa, por sua vez, que o leitor, no ato da leitura, transforma-se em um ideal de ser humano, com índole e moral intocáveis, mas que cerne da questão se direciona ao potencial que tem a leitura de propor criticidade.

O indivíduo moralmente aceito pela sociedade pode ter, eventualmente, boa parte de sua construção positiva adquirida por textos literários conscientes acerca de temáticas importantes ao bem-estar social. Porém, também é verdade que a literatura pode ser contemplada por leitores assíduos sem qualquer resquício de humanidade. É preciso, urgentemente, compreender que a

escola forma leitores cujas realidades precisam ser interpretadas, mas que a formação individual é uma edificação responsável por várias partes sociais, inclusive aquelas que não saberíamos justificar.

Isso inclui poder deslocar sua perspectiva temporal sobre vários assuntos, de modo a compreender que quase nada de “natural” existe no comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical. Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas, sobretudo a relativizar certezas, a contemplar possibilidades (e limitações) de realização humana ao longo do eixo temporal ou espacial (FRANCHETTI, 2021, p. 33).

A literatura dispõe aos leitores, em especial os da educação pública – principalmente de formação técnica – uma ampliação da visão de mundo, e apresenta a possibilidade de compreender que boa parte do que se estabelece como condição natural e imutável (podemos pensar na classe social em que um indivíduo nasce) pode ser interferida e questionada. Se é cultural, é aprendida e ensinada. Por esse mesmo motivo, pode ser desconstruída e ressignificada, sendo assim, a leitura literária é válida em seu potencial de sugerir a mudança de realidades.

A literatura pode proporcionar o aprimoramento dos conhecimentos linguístico-textuais dos alunos-leitores, bem como o ampliamiento do repertório lexical e sociocultural dos indivíduos. Porém, entendemos que o processamento da leitura vai bem mais além de tais objetivos. A sociedade – concebida aqui por familiares responsáveis pelos alunos e aqueles que se sentem no lugar de criticar as práticas escolares – ataca as práticas de leitura silenciosa em sala de aula, por exemplo, porque acredita que tal acontecimento é perda de tempo e não as consideram aula.

No Brasil, percebemos a discussão em torno da finalidade da literatura se organizar em divergência. Há quem defenda que o texto literário pode desenvolver nos leitores capacidades linguísticas e, por isso, dedicam-se quase que exclusivamente em leituras voltadas para tal contexto. Há também quem entenda a literatura como o fim em si mesma, isto é, o ato de ler é o objetivo e que, para isso, não há necessidade de instrumentalizar o texto a fim de descobrir as estratégias gramaticais utilizadas pelo autor.

A literatura não deve ser posta como um recurso útil, em que se procura o livro como um produto na prateleira e, por meio dele, resultados linguísticos serão adquiridos. A leitura de textos literários precisa ser vista como um bem cultural que, por consequência, promove criticidade e cidadania. Não é adequado, então, simplesmente camuflá-las com trechos ou

opiniões de teóricos com intuito de apenas analisar sintaticamente fragmentos lidos sem qualquer reflexão. O texto precisa ser lido e compreendido a partir da reflexão, pois o texto em si tem uma mensagem que, dependendo da maneira como for lido, pode potencializar as habilidades leitoras.

Ao tratar a leitura como ferramenta, há uma inferiorização das aulas destinadas à leitura literária. A tentativa de diminuir a frequência de se ler em ambiente escolar deturpa as intenções do educador de trabalhar as habilidades dos alunos. A possibilidade de ascensão social é um resultado do trabalho feito em sala de aula durante anos pelo conjunto de atividades educacionais de todo o corpo docente, não apenas em aulas voltadas restritamente para a gramática ou para leitura fluida dos educandos.

Ainda, a leitura dispõe recursos para que os estudantes tenham e saibam a urgência de ter acesso às informações, assim como distinguir as fontes e reconhecer qualquer manipulação oriunda de um autor por meio de textos – literários ou não. Ou seja, o exercício da leitura disponibiliza recursos aos alunos de se protegerem de inverdades ou dos enganos que podem chegar a eles. Entendemos que o papel do professor ao ensiná-la é formar, acima de tudo, seres humanos que ampliem seus saberes.

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2009. p. 19).

Podemos perceber que a leitura torna o aluno um indivíduo autônomo e independente para tomar posicionamentos e decidir suas próprias ideias e opiniões, sem que haja sucesso nas tentativas de alienação. Os educandos da educação básica, principalmente aqueles da rede pública de ensino, são alvos de marginalização por meio de seus traços sociais que os identificam e os colocam, inclusive, em lugares de fala e de visão de mundo subestimadas.

Estes alunos são, especificamente, as pessoas de baixa renda, negros, pertencentes à comunidade LGBTQIA+, com deficiência ou qualquer outro recorte que os inclua em subgrupos excluídos, desvalorizados e negligenciados por parte da sociedade. Então, nesse sentido, a leitura auxilia no reconhecimento e dá sentido aos sentimentos proporcionados pela marginalização, bem como permite a compreensão e potencialização de ideias para intervir no contexto em que os estudantes se encontram. A literatura fortalece também esses grupos sociais,

pois é possível – por meio da narrativa – permanecer memórias de um povo e fortalecer sua cultura.

Podemos entender que Petit (2009), ao afirmar que a leitura ajuda a encontrar mobilidade no tabuleiro social, orienta para a compreensão de que a ascensão social só é realmente viável e possível se e quando o indivíduo constitui sua capacidade de ler o mundo e interpretá-lo para, então, modificá-lo – e isso significa muitas vezes intervir na própria realidade individual. Verificamos que, para que haja realmente uma mudança social e uma melhor perspectiva de futuro para os grupos menos favorecidos econômica e socialmente, é indispensável que o acesso ao conhecimento, à informação e aos textos literários sejam facilitados.

Para ler o mundo é preciso iniciar pelas leituras de obras, interpretar os textos e conceber os objetivos do autor a partir do cronotopo em que está inserido. Ler, então, possibilita desenvolver “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2011, p. 67). É poder interferir no mundo com maior potencial de mudança social, principalmente intervir na própria realidade.

Ainda, a leitura permite ao aluno desenvolver sua subjetividade e criatividade, tais capacidades são, muitas vezes, desprezadas pela sociedade, principalmente por aqueles que acreditam compreender o mundo pela utilidade prática das coisas e dos saberes. Contudo, o acesso à literatura como parte da cultura é direito constitucional de todos. Por esse motivo, a subjetividade que permeia a arte é um bem essencial ao ser humano e indispensável para qualquer indivíduo.

A leitura é, antes de tudo, uma intervenção na própria vida. A ação da leitura desenvolve no indivíduo novas capacidades cognitivas acerca das potencialidades de interpretar, inferir, criar, recriar. Antes de oferecer aos outros um retorno daquilo que se leu, o aluno soma em si a própria vantagem da leitura. Para que o cidadão possa ler o mundo de maneira crítica, o estudante pode antes progredir nas leituras textuais com criatividade, pois a leitura – da obra literária ou do mundo – é sempre uma tarefa complexa.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí, entre outros pontos fundamentais a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É ensinar

a ler é engajar-se numa experiência criativa da compreensão (FREIRE, 2015, p. 31).

Se há a negligência com a leitura em qualquer nível de formação do ser humano, entendemos que há uma negação da possibilidade de experimentar o mundo e compreendê-lo de forma mais aberta e profunda. “Numa sociedade fechada, o poder não se arroga apenas o direito de controlar as ações dos homens – o que fazem e o que dizem: aspira também governar sua fantasia, seus sonhos e, evidentemente, sua memória” (LHOSA, p. 26, 2004). Se o direito à cultura não é assegurado, notamos a tentativa de diminuir aquilo que faz do ser humano um indivíduo único: a subjetividade.

Os alunos da educação tecnológica profissionalizante, por vezes, têm maior dificuldade quanto às habilidades subjetivas ou de criatividade. Dependendo do curso que estejam matriculados, o incentivo ao pensamento lógico pode ser mais suscitado do que aquele permeado pela arte, pela literatura. Não significa que haja uma oposição intransponível entre a literatura e o pensamento lógico, pelo contrário, podemos verificar diversas obras que lançam mão dessa estratégia, entretanto, o interessante para esses alunos é mostrar como a humanidade abarca diversas características importantes, para além daquelas voltadas para o meio laboral.

Compreendemos, nesse sentido, que a leitura realizada em ambiente formal de educação é benéfica e imprescindível, pois a escola é o lugar em que se constrói seres humanos ativos em seus papéis sociais para reivindicar e manter a democracia e os direitos sociais, bem como usufruir do mundo e de toda a subjetividade que nele é produzida. A sociedade é agraciada com cidadãos mais conscientes do meio ambiente, da diversidade social e racial, das relações interpessoais, da política e das diversas informações a que são expostos.

1.4 O professor-mediador e os projetos de leitura

As práticas de leitura em sala de aula são, de maneira geral, propostas pelo docente da turma. Há um pensamento comum no espaço escolar de que a responsabilidade de trabalhar a leitura com os alunos é exclusiva do professor de Língua Portuguesa, entretanto, em todas as disciplinas se é exigida essa habilidade, por isso, seria interessante que todo profissional da educação fosse, por hábito cultural, leitor. Se assim fosse, o processo de leitura seria facilitado em todas as disciplinas, pois o professor leitor tende a compreender melhor o papel da leitura nas atividades cotidianas da escola.

Nesse viés, é comum depositar a maior responsabilidade das capacidades e habilidades leitoras no professor de português, mesmo que para ele não haja qualquer incentivo de aplicar metodologias de apoio à leitura. Isso inclui o desprezo que existe ao tempo voltado para leitura silenciosa e individual realizada pelos alunos durante as aulas de língua. Nesse sentido, é crucial que se tenha uma boa relação interdisciplinar entre todo o corpo docente para despertar por completo a prática de leitura em ambiente de educação formal.

É muito comum nas escolas que exista uma resistência quanto às aulas de leitura, pois a impressão é de que o professor está utilizando do tempo para descansar ou para distrair os alunos. Tal pensamento ocorre também pelos pais dos alunos e, se não há qualquer motivação, pelos próprios estudantes. Assim, a leitura acaba sendo vista como uma atividade menos importante no contexto de aulas, e é preciso que a perspectiva sobre a situação seja revista e repensada por todo corpo docente.

Para isso, os projetos de leitura são necessários. Mas antes, considerando que o professor é o mediador entre as obras literárias e os alunos-leitores, é primordial uma concepção de leitura coerente com as necessidades da turma, pois é preciso decidir a metodologia, a escolha do livro, bem como as atividades realizadas. A mediação do educador é um dos recursos principais para o acesso, a motivação e o interesse do aluno pela leitura.

Na realidade, o primeiro receptor da obra é quase sempre o mediador, como referido anteriormente. Cabe-lhe a responsabilidade tanto da escolha da obra, como da procura de estratégias dinamizadoras para a realização das leituras, porque o destinatário da mesma (sic) é ainda, um ser em desenvolvimento (REBOXO, 2010, p. 30).

Então, entendemos que o dever do professor-mediador é o de estabelecer grandes escolhas e de organizar as metodologias estratégicas adequadas ao público – no caso as turmas. O papel, então, é o de atribuir o devido prestígio das práticas de leitura e, para que isso aconteça, esse profissional precisa ser, por prática cultural, leitor assíduo. Apenas dessa maneira é possível efetivar – inclusive por meio do exemplo – a formação de leitores na escola.

Junto a isso, a formação do educador enquanto mediador de leitura é crucial para determinar a abordagem adotada para o desenvolvimento da leitura. Isso acontece porque durante a continuação dos estudos teóricos e práticos do docente são construídas as bases das concepções de leitura que o professor aplicará com as turmas. É preciso que essas concepções se distanciem daquelas tradicionais que priorizam as habilidades linguísticas e gramaticais do aluno em detrimento das capacidades reflexivas e críticas.

Há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto. Por outro lado, há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos, tais como: o saber linguístico, o conhecimento de dados contextuais, alpe da noção de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias (BUNZEN et al., p. 85, 2006).

Se a escolarização da literatura for feita de forma errônea, haverá o grande risco de os alunos perceberem a literatura de uma maneira equivocada, especialmente como leitura obrigatória que em nada acrescenta suas percepções de mundo. As leituras que advêm do gosto pessoal do professor, por exemplo, costumam estabelecer barreiras entre a obra e os alunos, pois os objetivos – quando não são bem traçados – transparecem à turma a falta de sentido que pode haver em uma prática de leitura.

Tanto a decisão da obra – se feita pelo professor ou pelo aluno – quanto a metodologia de ensino adotada são de responsabilidade do professor-mediador. Entendemos que todo esse processo precisa ser realizado com organização e de forma sistematizada – mesmo que flexível às demandas dos educandos –, pois enquanto tais características dizem respeito ao propósito da escola, as qualidades de ter planejamento faz parte da natureza dessa instituição. Por essa razão, não há problemas em tratar da leitura dentro dessa disposição.

O processo de escolarização da leitura é natural, visto que acontece em ambiente escolar. Entretanto, precisa acontecer de forma responsável e com base em teorias e concepções coerentes. A seleção dos livros literários urge acontecer com respaldo eficaz de cada escolha por parte do educador, tendo em foco os objetivos que pretende alcançar. Para Magda Soares (2001, p. 22), a escolarização da literatura que deve ser evitada é aquela que deturpa tais objetivos.

O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização, uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001, p. 22).

Então, compreendemos que o professor-mediador tem a responsabilidade de ressaltar a valia da leitura em ambiente escolar, bem como é responsável por direcionar as escolhas adotadas para o processo de leitura, seja na orientação da seleção de obras, seja no encaminhamento que deverá ser tomado em relação às atividades de leitura – escritas ou orais.

É interessante que o docente consiga propor e engajar projetos de leitura que, organizados e dentro dos objetivos da escola, possam integrar professores de diferentes disciplinas, coordenação, direção e alunos, pois dessa maneira é viável visualizar uma mudança de perspectiva acerca da leitura literária no ambiente escolar. Ainda, há um viés ainda positivo na forma de tratar a literatura, de forma que, com os projetos que promovam uma maior ação protagonista dos alunos, seja provável que a percepção dos textos e da leitura seja mais valorizada.

Ao entender e conseguir manifestar a relevância da leitura literária, assim como todo o compromisso com as atribuições que condizem com o processo de formação de leitores e de letramento literário, os projetos de leitura também se fazem indispensáveis para que tais processos sejam efetuados com excelência. Entendemos o fazer docente também como interação entre saberes de diferentes disciplinas, pois essa relação reforça a imprescindibilidade que há em articular os conhecimentos do aluno com várias áreas do saber.

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, enfim, motivações diversas que repercutem no fazer estético, a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/ recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/ multi/ transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário (BUNZEN et al., p. 86).

Considerando tal perspectiva, a literatura exige a presença de projetos que se articulem como inter e multidisciplinares, haja vista que possui o objetivo de fomentar a criticidade dos estudantes e que, para que tais reflexões sejam estimuladas no corpo estudantil, é tarefa da escola propor projetos que visem à múltipla associação dos conhecimentos. Assim, a literatura – como ato político e social – pode se estabelecer como potencializadora das competências que um leitor deve ter.

Ao mencionarmos as essas competências, essas organizam-se em: 1. Avaliar e interpretar; 2. Julgar, confrontar, defender e explicar ideias; 3. Conviver com a diversidade; 4. Entender o texto sócio e culturalmente. É irresponsável, por conseguinte, atribuir todas essas capacidades a um único professor restrito em uma única disciplina: Língua Portuguesa, que – inclusive – divide-se pelo próprio educador em aulas de português e de literatura.

Sendo assim, os projetos que articulam algumas disciplinas e incluem a Literatura são mais interessantes para as turmas. Os objetivos sempre bem demarcados fomentam e proporcionam uma melhor aplicação do aluno no desenvolvimento de seus conhecimentos e

saberes. Além disso, elucida para os alunos como os conhecimentos são transversais e bem articulados, pensamento oposto ao perpetuado por muito tempo pelos estudantes que ainda estudam cada disciplina de forma isolada.

Nesse sentido, leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário (BUNZEN et al., p. 87).

Dessa maneira, a leitura – por si só – promove uma perspectiva interdisciplinar. Ao ensinar a prática de ler, o professor de linguagens estimula as atividades cognitivas por parte do aluno, sempre recuperando os repertórios prévios que os educandos possuem. Na realidade, é possível afirmar que docentes de qualquer disciplina podem e devem ensinar a leitura, mesmo que cada um a aborde com aspectos diferentes, visto que a leitura é multifacetada.

Nesse aspecto, o professor-mediador de literatura articula-se com outros professores-mediadores de diferentes disciplinas, com aqueles que somam nas múltiplas possibilidades de compreender um mesmo fenômeno – nas perspectivas históricas, sociais, filosóficas, geográficas, políticas e literárias. Ainda, dentro da própria disciplina de língua portuguesa, os alunos possuem uma ampla visão de mundo e amplas possibilidades e recursos interpretativos, visto que – por ser completa – a literatura propõe uma experiência repleta de conhecimentos para o leitor.

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. (BUNZEN et al., p. 87).

Para tanto, os projetos são essenciais para aprimorar diversas e imprescindíveis competências nos alunos que, futuramente, serão profissionais mais do que submetidos ao saber-fazer, mas também capacitados para saber pensar. Isso porque devem ser profissionais qualificados pela maturidade emocional, altruísmo, cidadania e, principalmente, pela criticidade que todo indivíduo deve obter para não se limitar às obrigações de um funcionário subjugado ao capitalismo.

Compreendemos, dessa forma, que a responsabilidade do professor-mediador, assim como dos projetos de leitura em ambiente escolar, se constitui da urgência que há em formar cidadãos ativos, reflexivos e totalmente capazes de entender os fenômenos histórico-culturais

por diferentes faces do conhecimento. É fundamental que os cidadãos formados pelas escolas de educação básica não sejam facilmente manipulados ou alienados por uma visão unilateral de perceber o mundo, mas sejam preparados para pensar, questionar, relacionar, pesquisar e opinar baseados em saberes comprováveis.

II O CONCEITO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

O ensino tecnológico tem sua origem forjada na conciliação entre trabalho e estudo, a princípio voltado para o público infantil. Durante o período fabril, quando os direitos eram inexistentes e o intuito de gerar capital para os donos das fábricas estavam em voga, as crianças e os jovens tiveram prejuízos irreparáveis para a época. Como era necessário somar no sustento em casa – pois as mulheres e mães também não possuíam direitos – tínhamos com frequência a presença de crianças no trabalho de fábrica.

A educação no Brasil, por bastante tempo, dedicou-se a ensinar um ofício aos jovens, pois a perspectiva do trabalho era considerada positiva e necessária. Segundo Ministério da Educação (2018), em 1927, o ensino profissional passou a ser obrigatório nas escolas primárias e, em 1937, no Art. 129 da Constituição Federal, promulgada por Getúlio Vargas, foi definido que as indústrias deveriam criar escolas de aprendizes na área de especialidade da empresa. A presença do trabalho estava muito atrelada à possibilidade da educação, enquanto a escola estava se organizando nos moldes da formação profissional e, por essa razão, saber fazer uma tarefa técnica era bastante valorizado.

Em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pois apesar de já terem sido formadas as escolas técnicas, essas instituições serviriam de referencial para a aprendizagem da indústria e do comércio. O SENAI e o SENAC foram originados com o intuito de capacitar os jovens para o mercado de trabalho e os tornar capazes de desenvolver um ofício, seja na indústria ou no comércio. Na constituição do mesmo ano de 1946, foi promulgado que as empresas comerciais e industriais passassem a ser obrigadas a oferecer ensino aos trabalhadores menores de idade. A educação, até então, tinha como alvo final para esses jovens a formação técnica.

Em 1961, com a Lei nº4.024/61 – primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – foi permitido que os alunos concluintes de educação profissional pudessem continuar os estudos no ensino superior, pois a educação técnica estava desatrelada à formação de ensino médio. Os estudantes, até o momento, tinham como porta de entrada à educação, as indústrias e o comércio, portanto, toda educação e ensino a eles visava apenas à formação do profissional, sem preocupação com os saberes subjetivos, aqueles que pautam a formação cidadã de um ser humano. A possibilidade de acesso ao ensino superior permitiu uma melhor

perspectiva de se ter disponível melhorias de vida, para além daquelas ofertadas pela classe social da família.

Em 1971, com a Lei nº5.692/71, ficou definido que todo segundo grau – atual ensino médio – deveria ofertar ao educando uma habilitação profissional técnica ou uma habilitação parcial, a de auxiliar técnico. Tal lei tornou a formação técnica mais difundida pelo país, prova disso foi a transformação de algumas escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que, em 1978, puderam receber maior quantitativo de alunos, com maior estrutura, permitindo uma possível desarticulação dessa formação no segundo grau. Em seguida, no ano de 1982, a Lei nº5.692/71 foi reformulada pela Lei nº7.044/82, que desobrigou a habilitação profissional no ensino de segundo grau.

Apenas com a proibição de trabalhos insalubres para menores de 18 anos e de qualquer trabalho para menores de 16 anos – exceto os aprendizes a partir de 14 anos de idade – é que se vislumbrou uma melhoria para a educação brasileira no que se refere aos menos favorecidos economicamente. Com o documento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, houve uma regulamentação do direito dos jovens acerca da proteção no trabalho. Em 1999, a partir das reuniões na convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), é que o trabalho infantil foi proibido a menores de 15 anos, mas o decreto de lei nº179/99 só entrou em vigor no Brasil no ano de 2002.

A presença do capitalismo como estrutura econômica promoveu o trabalho infantil, que por tempos foi visto como positivo para construção do indivíduo, haja vista que a ideia de que o trabalho dignifica o homem era bastante difundida no período das fábricas no Brasil. O trabalho infantil foi disseminado no país por se tratar de uma mão de obra barata e que com algumas formações poderia se tornar qualificada. Entretanto, o conceito de trabalho varia de acordo com a perspectiva adotada por uma sociedade e pela época.

Nesse contexto, podemos analisar a etimologia da palavra “trabalho”, oriunda do latim *tripalium*, que se refere a um instrumento de tortura, o sentido mais específico é de que se trata de um “instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, nas quais agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los” (ALBORNOZ, 1994, p.10). Por essa razão, podemos avaliar que a ocupação realizada pelo ser humano depende de fatores específicos para ser considerada positiva ou negativa.

O trabalho servil – aquele feito por subordinação, escravidão – facilmente pode ser encarado como negativo. Contudo, é fácil encontrar momentos da história em que houve um

interesse intenso em demonstrar filosofias valorosas para o trabalhador servil, que busca a sobrevivência pelo trabalho enquanto gera capital e lucro para outros indivíduos mais abastados e com maior tempo de ócio. Infelizmente, enquanto tais posicionamentos aconteciam pelo mundo, boa parte da população adotou como positiva a ideia da exploração da força de trabalho humano.

Durante o nazismo, principalmente na Alemanha, líderes como Adolf Hitler colocavam em campos de concentração frases como “*Arbeit macht frei*”, que do alemão significa “o trabalho te liberta”. O campo de concentração *Sachsenhausen*, localizado em Oranienburg, na região de Brandemburgo, na Alemanha, foi um exemplo bastante conhecido, pois durante o período de 1936 a 1945, mais de 2.000 presos – entre judeus, adversários políticos, imigrantes e ciganos – estiveram reclusos nesse local. Tais indivíduos estavam aprisionados nos campos de concentração para entender que a força de trabalho seria a única forma de viver mais tempo.

Devemos considerar que a ideia atribuída ao conceito de trabalho tentava idealizar uma libertação. É necessário nos questionarmos: libertar, então, de que? Ou de quem? Os prisioneiros escolhidos para trabalhar estariam, temporariamente, livres da morte nas câmaras de gás. Entretanto, o trabalho ali era outra estratégia de extermínio, só que lenta e – portanto – mais demorada. O trabalho servil novamente nos aponta para uma realidade negativa, visto que considera um sistema no qual há um ser superior e outro inferior, um que comanda e o outro que trabalha.

No Brasil, durante os séculos XIX e XX, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, poderiam ser julgadas criminalmente, presas e, inclusive, poderiam trabalhar. Por conta da alta no processo de industrialização, podemos refletir que havia uma urgência em trabalhar, por horas, com pouco ou nenhum intervalo e com remunerações baixas e desproporcionais ao exercício feito pelos trabalhadores fabris.

É importante, nessa discussão, apontarmos também para a relevância existente no ato de desenvolver uma ocupação, pois como questionava Marx “O que é a vida senão atividade?” (Marx, 1952, p. 229). Entendemos que a ocupação para o ser humano é crucial para a saúde mental, a subsistência, e a manutenção saudável do corpo físico. Entretanto, a questão em foco é a forma como se dá o trabalho, o objetivo final de quem trabalha é ter, de fato, os elementos mencionados anteriormente ou conquistar – por mérito – a sobrevivência?

É lógico considerar que a dignidade atribuída ao ser humano que trabalha é fruto da possibilidade de – por mérito – conquistar uma mudança de realidade, isto é, mudar de classe social ou simplesmente de sobreviver. Todavia, essa necessidade de trabalhar para sobreviver

ou ascender socialmente existe porque existe a miséria, ou seja, há ausências de direitos básicos que promovem a tentativa de evitar a permanência na classe social de maior dificuldade.

E este trabalho, na medida em que é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si mesma e constitui – como Marx objeta a Hegel – o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado. E Marx acaba resumindo essa determinação do trabalho, na qual a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, pela formulação, peremptória e inequívoca, de que o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo (MANACORDA, 2007, p. 97).

Tais discussões sobre o trabalho são essenciais, pois nos direcionam para os direitos conquistados por trabalhadores. Como dito, o trabalho infantil era comum no Brasil nos ambientes de fábricas, todavia, a educação oferecida a essas crianças não corresponde ao tempo em que o trabalho foi ofertado. Ou seja, nem sempre as crianças das fábricas tiveram direito ao estudo. Quando tal avanço ocorreu, consideramos que houve uma conciliação forçada entre trabalho e estudo.

Podemos compreender, então, que tal combinação deu início ao princípio básico hoje adotado como educação técnica – aquela que busca associar o estudo da educação básica ao mercado de trabalho. A maneira como essa relação se deu promoveu a ideia de que saber fazer poderia ser mais necessário do que saber pensar. O trabalho nesse momento, não visava a uma emancipação do indivíduo, mas sim a uma maior qualificação para a produção e para a geração de capital para os donos das fábricas.

2.1 O saber-fazer na educação tecnológica

Entendemos que a educação tecnológica atribui grande atenção ao trabalho, pois visa a relacionar o ensino básico a uma formação técnica que – por sua vez – facilite a entrada dos alunos no mercado de trabalho com maior agilidade. Contudo, o tempo destinado para a formação técnica atrelada ao ensino médio tem reduzido significativamente, fator que – consequentemente – interfere em uma contemplação plena da formação do ser humano e da formação profissional.

O trabalho para a educação tecnológica, por vezes, restringe-se à parte do processo que interessa o estudante, mesmo que isso acarrete não compreender o processo geral do que se produz durante o trabalho. O *homo sapiens* – aquele que pensa – tem recursos suficientes para compreender a totalidade do processo produtivo, o que se faz, por que se faz, como se faz e as

consequências do que se faz. Já o *homo Faber* – aquele que faz – focado no ato de produzir, resume-se à atividade específica e não necessariamente reflexiva da produção.

Na origem da perspectiva do saber-fazer, no Brasil, as indústrias recebiam o trabalho infantil com agrado, tanto pela facilidade das crianças nas atividades fabris, quanto pela pouca remuneração que os donos das fábricas poderiam ofertar às crianças. Na concepção marxiana (1869), o trabalho juvenil comporta uma exploração do trabalho infantil e, por essa razão, precisaria de reorganização para que se diminuísse consideravelmente a presença das crianças nas fábricas.

Com esse contexto, um dos direitos conquistados foi a possibilidade de que as crianças trabalhassem menos horas nas fábricas, para que pudessem também estudar em contraturno. Tais caminhos facilitaram a chance de que os indivíduos, desde novos, pudessem ter uma formação que contemplasse sua capacitação para além de repetições. Em paralelo, na educação tecnológica profissionalizante, os alunos aprendem habilidades voltadas para o saber-fazer que sejam suficientes para o integrarem no mercado de trabalho.

A discussão diz respeito à educação profissionalizante tecnológica que capacita profissionais em pouco tempo. O que dessa formação ainda se assemelha à origem da união de trabalho e estudo ofertada anteriormente? Formar profissionais é a função da educação profissionalizante, formar cidadãos é a função da escola básica, logo, oferecer uma instituição que disponibilize os dois, ao mesmo tempo, é admitir que é possível, em três ou quatro anos, trabalhar as habilidades humanas, profissionais e de conhecimento básico exigido pela educação básica e profissional.

É preciso que o *homo Sapiens* esteja articulado ao *homo Faber*, pois de outra forma será difícil garantir uma boa educação formativa de alunos na EPT. Nesse sentido, a educação técnica não pode e não deve mais se restringir à parte do processo, mas, sim, minimamente dar o suporte necessário para que os alunos tenham recursos suficientes para dar conta do processo com um todo.

A pergunta para nós que estamos tentando avançar uma reflexão sobre o 2º Grau [atual ensino médio] e a politecnia seria o que deve saber aquele que executa o trabalho na sociedade? O que ele deve saber para, de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho? (CIAVATTA et al., 1991, p.110).

Se a educação técnica, de fato, tem o intuito de formar o ser humano, então essa direciona o foco no diálogo entre conhecimentos e experiências diferentes, considera tempos distintos de aprendizagem entre alunos e promove uma educação humanizada e que tem como

maior finalidade a emancipação dos estudantes, a fim de que não se subjuguem mais a relações opressivas de trabalho. A cidadania como fortalecimento do altruísmo deve ser existente nos objetivos da escola, seja técnica ou regular.

É preciso pensar, todavia, que o papel dessa instituição agenciadora do saber é árduo e, muitas vezes, difícil de colocar em prática da forma como se compreende mais adequada. Existem outros fatores que contribuem para as dificuldades encontradas nas tentativas de formar um cidadão pleno, como aquelas que o instigam a procurar capacitações curtas que o levem rapidamente a um trabalho o qual possa sobreviver.

O papel da escola é “[...] formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças. Como fazer isso num país como o Brasil, onde grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender, como comer e morar?” (JARA, s.d.,). Por esse motivo, discutir trabalho é tão contraditório e complexo, pois ao mesmo tempo em que almejamos a emancipação, lutamos por medidas interventivas que tirem os indivíduos da pobreza. É preciso, portanto, fazer os dois.

Existe um antagonismo entre a produção capitalista e o pensamento promovido pela educação. No capitalismo, a produção e o produto tem seu constructo no capital, isto é, no lucro, independente se para isso o tempo for mínimo e as condições de trabalho forem excassas. Na lógica da educação, por sua vez, o tempo é relativo para cada indivíduo, e sua base está arraigada na formação positiva e subjetiva do ser humano. Em tese, os dois eixos se constróem de maneiras distintas, entretanto, há uma tentativa de conciliá-los.

Segundo Marx (1980, p. 584) "um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar em vez de uma fábrica de salsicha, em nada modifica a situação". Para somar na contradição possível do trabalho, a atividade exercida pelo próprio professor pode acarretar desfiguração dos princípios da educação, pois o sistema capitalista é como um limbo, no qual não temos como escolher se entramos ou não.

Para os educadores atentos às demandas da formação profissionalizante de nível médio, a humanidade diz respeito ao princípio básico para os indivíduos que se formam e aprendem um novo ofício para o mercado de trabalho. Não se trata apenas de saber executar tarefas que correspodam a determinado cargo, mas de compreender as responsabilidades de desenvolver uma ocupação em meio à sociedade, com consciência do funcionamento laboral, bem como das consequências de seu trabalho para outros indivíduos.

O saber pensar e refletir são construídos durante o processo – às vezes demorado – da educação, pois o ato de buscar a formação "[...] do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado" (MANACORDA, p. 101). Tal reflexão nos mostra a imprescindibilidade de formar alunos completos, tanto nas práticas laborais quanto nas habilidades emocionais e cognitivas.

Não obstante, a Constituição Federal do Brasil, no artigo de número 205, prevê que a educação deve almejar "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123). Podemos entender que a relação entre tais direitos exige recursos básicos, tempo e ideologias que a afastem da lógica capitalista de produção, visto que o conceito de *homo Faber* ainda está associado diretamente a uma produção vazia de pensamento, acelerada e em prol de mais capital para grupos já bastante beneficiados.

Compreendemos, então, que o saber-fazer na educação profissional precisa estar atrelado ao saber pensar, com conhecimentos práticos e teóricos, habilidades laborais e emocionais. Nesse viés de formação técnica, é preciso ter maior atenção para uma cidadania ativa, de forma que essa seja desenvolvida em ambiente de educação formal, regular ou profissionalizante. Na educação tecnológica profissionalizante, o exercício e a teoria laborais não devem se sobrepor à formação cidadã e consciente, mas sim serem complementares.

2.2. O avanço da educação integrada

A história da educação tecnológica profissionalizante, no Brasil, é construída por meio de muitas divergências políticas e econômicas. Em um parâmetro inicial, entendemos que a mão de obra explorada nas fábricas foram o ponto de partida para o que se compreende como saber-fazer. Segundo Ruy Mauro Marini (2000), apesar de uma transição difícil entre a economia brasileira semicolonial para uma economia diversificada no ano de 1930, a burguesia do país se deslumbrou com a industrialização – que ganhou vantagem por conta do desemprego e dos salários baixos.

As antigas classes dominantes, portanto, continuaram a reger a economia. As técnicas de produção em massa – já antiquadas nos Estados Unidos – passaram a ser as mesmas utilizadas nas fábricas, entretanto, no Brasil eram consideradas inovadoras. Nesse sentido, a

modernização aconteceu por grande influência de fora para dentro do país, ainda, de cima para baixo – dos mais dominantes para os mais vulneráveis.

Por mais que se tenha feito um aparato histórico sobre o trabalho atrelado à educação técnica no Brasil, de fato, o primeiro registro da educação profissionalizante é datado em 1809, com o Colégio das Fábricas pelo príncipe regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - parecer nº 16/99-CEB/CNE). O objetivo desses colégios era o de alfabetizar e de ensinar algum ofício, bem como era voltado para os mais vulneráveis, como as crianças órfãs e abandonadas. Portanto, a educação profissional, no Brasil, tem a gênese arraigada no ideal do assistencialismo.

Já em 1909, o presidente do Brasil, Nilo Peçanha, inaugurou as escolas de Aprendizes Artífices, também destinada aos mais vulneráveis economicamente. Houve, então, nas décadas de 30 e 40, uma grande questão dúbia a se resolver, pois havia uma polaridade entre a formação técnica sobre as atividades de fábricas – com formação rápida e superficial –, e a formação a partir uma perspectiva autônoma do desenvolvimento – mais demorada e complexa.

Dos anos JK à ditadura civil-militar, o Brasil viveu processos políticos intensos em que concepções de sociedade e de projeto de desenvolvimento estiveram francamente em disputa. A formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção. Nesse contexto, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971, quando se instituiu a Lei n 5.692, que, de certa forma, orientou a concepção de educação básica e profissional por mais de duas décadas (RAMOS, 2014, p. 15).

A escolha pelo capitalismo enquanto reprodução econômica do exterior promoveu um atraso significativo nos direitos dos cidadãos que buscavam na educação técnica uma possibilidade de entrar rapidamente no mercado de trabalho, mesmo que isso tivesse como consequência a exploração da mão de obra e remunerações mínimas. Com lei de nº 5.692/71, as escolas de segundo grau eram obrigadas a oferecer uma habilitação técnica ou parcial aos estudantes, fornecendo uma quantidade maior de mão de obra, mas com conhecimentos apenas sobre parte da produção, sem qualquer reflexão acerca da produção como um todo.

Para que se desse atenção a uma formação completa e mais complexa, seria interessante preparar os indivíduos para a ciência, cultura, política e, também, para a capacitação que se fizesse necessária. Contudo, o que se percebeu foi uma tentativa de habilitar o maior quantitativo de técnicos em menos tempo. Nesse contexto, a profissionalização, principalmente aquela que visa à rápida inserção no mercado de trabalho, com mão de obra barata, é vista como um resultado da escassez promovida pelo próprio capitalismo.

Houve, na década de 80, uma disputa pela nova LDB, na qual uma das propostas trazidas oferecia a ideia de uma formação que contemplasse a cultura, a ciência, e aqueles saberes essenciais para a construção completa de um cidadão. A formação técnica teria, então, uma potencialidade maior, porque teria como objetivo não apenas a formação específica em uma tarefa, mas teria o fito de formação humana. Sendo assim, a educação brasileira poderia avançar nos conhecimentos dos estudantes.

A tentativa de redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014, p. 16).

Todavia, na década de 90, a disputa foi conquistada por uma concepção contrária. A nova LDB, com o decreto n. 2.208/97, visava formar e qualificar jovens em qualquer nível de escolaridade e em qualquer instituição, seja de nível regular, seja em instituições especializadas. Nesse período, ainda seria organizada sem abranger o ensino de forma mais ampla, que de fato oferecesse o conhecimento necessário para o indivíduo e que tivesse um vínculo a uma instituição maior, com fiscalizações e verbas.

O ideal está pautado em disponibilizar, para os alunos, um ensino que equilibra a ciência e a prática do trabalho, de modo que a relação entre conhecimento e prática de trabalho seja compreendida por completo. No conceito aderido pelo segundo grau profissionalizante, “a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 1997, p. 40). O conhecimento técnico, nessa perspectiva, é superficial e simplificado a saber realizar uma tarefa. Está – portanto – distante do saber pensar e refletir na produção e nos contextos sociais e políticos.

A educação técnica, nesse sentido, precisou – tempos depois – de uma reformulação para romper com os paradigmas historicamente estabelecidos por políticas retrógradas e centradas apenas no capital. Em 2004, com o Decreto nº 5.154/2004, foi revogado o antigo Decreto nº 2.208/97. Com tal mudança, foi possível estabelecer novos princípios para guiar uma política de educação profissionalizante com direitos individuais e gerais. O ensino tecnológico passou a conceber melhores ideais, pois estaria atrelada ao ensino da educação

básica e, por esse motivo, ao Ministério da Educação (MEC). No decreto foram estipuladas cinco novas ordens para melhoria das EPT, primeiro:

Defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais (RAMOS, 2014, p. 73).

Nesse tópico é possível observar um interesse em associar a educação profissional à educação do país, com os devidos direitos. Por estar coordenada pelo MEC, tem maior potencial de viabilizar a estrutura básica necessária para uma formação completa que vise à condição cidadã e intelectual do mundo do trabalho. Nesse sentido, é positivo que seja integrada e que lance mão da interseccionalidade das realidades presentes na sociedade contemporânea. Em segundo, ficou estipulado também:

Definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos (RAMOS, 2014, p. 73).

É importante também a preocupação com a verba destinada às escolas profissionalizantes integradas, pois as demandas são ainda maiores do que as de educação regular, visto que, além da estrutura básica de uma instituição escolar, como salas completas e merenda, é preciso que essa atenda às necessidades da área técnica profissional. Tal recurso pode ser maior, pois pode ser incluído nos projetos de educação do país. Em terceiro, a:

Regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores (RAMOS, 2014, p. 73).

Nesse tópico, contemplou-se a educação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio e que, diante desse novo contexto educacional, seria possível retornar ao ensino médio e junto ter acesso à formação profissionalizante. A proposta é que se estimule o retorno desses alunos desistentes às escolas com a ideia de que será mais provável ingressar no mercado de trabalho sem deixar de alcançar a formação cidadã. O aspecto do Decreto estipula:

Superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos (RAMOS, 2014, p. 73).

É preciso beneficiar e atender as demandas das duas formações, tanto a humana quanto a do mundo o trabalho. A integração entre elas, juntamente à cultura, fomenta uma construção plena do ser humano ativo socialmente, que pode desenvolver os repertórios socioculturais dentro dos espaços escolares, um pouco mais distantes das disparidades econômicas, ou seja, que a educação técnica integrada não seja mais uma forma de segregação, pelo contrário, que viabilize os direitos e a reparação histórica necessária para o bom andamento da educação brasileira. E, por último, o quinto aspecto do Decreto é justamente o “monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional” (RAMOS, 2014, p. 73).

Sendo regida pelo MEC, a educação profissionalizante também passa a ser orientada por outras instituições de ensino, como a Secretaria de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET), tendo – portanto – uma maior fiscalização e melhor orientação quanto à integração das práticas de formação humana, associadas às atividades culturais e científicas. A formação profissional também é regida pelas leis da Constituição e dos Decretos que ampliam os direitos dos alunos.

Desse modo, em 2008, no segundo mandato do governo do então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, novas medidas positivas foram inseridas na educação profissional integrada ao ensino médio, pois “pode ser coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna” (RAMOS, 2014, p. 77-78). Com novos decretos, houve uma expansão das possibilidades da EPT, principalmente para integrar as ações efetivadas com a educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica.

Compreende-se, portanto, que os avanços observados na educação profissionalizante são frutos de enfrentamentos políticos que visam a beneficiar os trabalhadores brasileiros. Por mais que haja uma história de ausência de direitos para os alunos que buscam uma capacitação profissional por meio dos estudos, é relevante que se atente para a conquista dos direitos, com intuito de que estes não sejam perdidos ou anulados durante o tempo. É urgente que a formação profissionalizante de nível médio continue ofertando uma construção cidadã, com ciência,

cultura, mundo do trabalho e, principalmente, autonomia por parte do educando e dos educadores.

2.3 As ausências literárias na formação do profissional técnico

A literatura exige do aluno exatamente aquilo que falta, historicamente, na educação técnica: tempo, saber pensar, criatividade e subjetividade. Existe, para os pesquisadores da educação literária, a necessidade vigente de sempre lembrar para a escola e para os governos o merecimento da literatura nos ambientes escolares. No entanto, há contextos em que essa necessidade urge em maior escala, como podemos analisar nas instituições de educação profissionalizante de nível médio.

Esses espaços há anos recebem instruções sobre as habilidades de um bom profissional para o mercado de trabalho ou pelo menos os recursos e informações mínimas para que possam receber uma certificação de profissional técnico em determinada área. As instruções, por vezes, guiam e norteiam as atividades realizadas nesses ambientes, por exemplo: devemos, enquanto professores da EPT, orientar os alunos para o vestibular? É objetivo da EPT ensinar assuntos de afinidade com o vestibular?

A resposta, por bastante tempo, foi negativa por parte dos governos para escolas técnicas, entretanto, a procura dos alunos de EPT pelo ensino superior e, inclusive, pela aprovação nos vestibulares aumentaram significativamente. A formação dos estudantes nesse contexto de educação sofre, constantemente, mudanças e questionamentos, pois nem sempre o perfil do aluno que busca por esses espaços é o mesmo. Podemos compreender que tais questionamentos são relevantes, já que dispõem objetivos diferentes: um que leva imediatamente ao mercado de trabalho com condições de remuneração inferiores e outra que encaminha para mais anos de estudo e formação aprofundadas, com intuito de melhores condições de trabalho.

Contudo, apesar de relevantes, há perguntas cujos questionamentos não deveriam mais ser necessários, pois as respostas precisam ser firmes e contundentes, como: qual a relevância da literatura para a EPT? É óbvio para os educadores literários que a resposta é construída pelos inúmeros resultados positivos de uma boa leitura para o cérebro humano e para a formação cidadã de indivíduos ativos reflexivamente. Porém, ainda são recorrentes as vezes em que os professores de português se dividem entre si, nos horários apertados de aula, para ensinar leitura literária.

Não há qualquer documento oficial que inferiorize o papel da literatura nas escolas, pelo contrário, na BNCC (2018) encontramos facilmente informações que atrelam uma relevância para a leitura literária, criticando – inclusive – metodologias inadequadas que afastam o aluno do texto em si, como podemos verificar no trecho direcionado à Língua Portuguesa:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no ensino fundamental, deve permanecer nuclear também no ensino médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs (sic), têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BNCC, 2018, p. 499).

Entre a teoria e a prática encontramos uma lacuna extensa, visto que – apesar de o documento discutir a necessidade de se ter contato com os livros – há uma dificuldade antiga de termos acesso a esses materiais. Não nos referimos a livros didáticos em que minimamente verificamos textos curtos ou fragmentados, mas sim às bibliotecas robustas de textos literários canônicos e não-canônicos, de estruturas que favoreçam a leitura e de tempo destinado para o ato de ler.

Identificamos ausências no profissional técnico causadas pela falta da literatura nos ambientes escolares de contexto da EPT. Tais ausências são motivadas pela falta de recursos mínimos – aqui diz respeito aos livros em quantidade suficiente e variada – e pela falta de documentos que explicitem a literatura enquanto disciplina exposta no horário de aulas. Ainda, identificamos essa carência causada pelo estereótipo de que a educação profissionalizante de nível médio busca formar um profissional e – por sua vez – esse não tem tempo para ler ou refletir sobre textos literários, pois precisa entender rapidamente de práticas laborais.

Devemos refletir, nesse contexto, então, sobre estas lacunas causadas pela falta da literatura. A primeira delas diz respeito à humanidade que o ser humano adquire durante o contato cultural com outros indivíduos, as vivências, os sentimentos e com tudo aquilo que constitua a experiência da vida humana. Há diversas formas de pensarmos na humanidade que é desenvolvida por cada pessoa, uma delas – bastante potente – é a literatura.

Isso se deve ao fato de que o homem, apesar de se enquadrar na categoria “ser-humano”, não nasce humanizado condição esta que perpassa por fatores como, aquisição da cultura, relações sociais e afetivas em diversas esferas. Ou seja, é num movimento de interação e mediação com os espaços, objetos e com outros seres humanos que ele será humanizado. A partir desta perspectiva

torna-se possível vislumbrar e aqui defender a leitura mais precisamente a literária como forma de humanizar (SILVA et al., 2018, p. 2).

A arte como um todo é multiplicadora de saberes sociais, mas a literatura – em específico – oferta a possibilidade de conhecer o outro, isto é, permite o contato com personalidades infinitas que jamais conheceríamos no nosso contexto de realidade. Nesse sentido, é preciso registrar que sua ausência na formação de um profissional pode favorecer um déficit quanto às capacidades da linguagem que, por conseguinte, gera uma dificuldade maior das possibilidades interpretativas da vida e de situações que precisam de leituras e compreensões para além o óbvio.

É importante destacar que não há, aqui, uma idealização da literatura como um instrumento benfeitor que promove apenas o belo ou, então, que forma necessariamente bons seres humanos. A discussão está envolta ao acesso a textos literários que desenvolvem capacidades da linguagem no indivíduo, bem como todo o cognitivo e – por consequência – as capacidades reflexivas, analíticas, críticas daquilo que é social e subjetivo.

Discutimos, portanto, o potencial da literatura na formação do profissional técnico, que tem por vezes sua capacitação restrita a um tempo insuficiente para abranger todas as potencialidades de sua educação. A literatura é uma forma complexa da linguagem humana, do social e da experiência da vida, pois ela não substitui a vivência real, pelo contrário, aumenta os recursos para que as vivências possam ser experimentadas de maneira mais plena.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 805).

A próxima ausência que constatamos, no que diz respeito à falta da literatura na escola de ensino tecnológico, trata justamente do distanciamento de sentimentos naturais da vida, como a frustração, a tristeza, a alegria. A literatura consegue mostrar ao leitor sentimentos extremos, como o ódio, o rancor e o luto, por exemplo. Assim, nesses casos é possível constatar que o texto literário elucida o que é capaz o ser humano. A recíproca acontece também quando o leitor entende o sentimento de êxtase, de plenitude e de paixão, bem como sentimentos positivos que podem ilustrar ao leitor que porventura esteja depressivo, como a vida pode mudar e propor alegrias também.

A questão em voga é que a literatura é muito mais do que bela, é também a representação da vida e da fantasia. Pode fazer entender que a realidade é múltipla para cada contexto social, pode fazer a criatividade aflorar durante leituras de enredos ficcionais que jamais aconteceriam no plano da realidade, mas que encantam quando se tornam reais na mente do leitor. A ausência da literatura para o estudante de educação tecnológica pode promover a ausência de todos esses elementos tão indispensáveis para a vida humana.

Ainda, mais uma das ausências causadas pela falta da literatura se refere à expressão do pensamento humano. Para Bakhtin (1979), a expressão é quem organiza a atividade mental, não o contrário, pois a primeira é responsável por modelar e determinar a orientação da mente. Dessa forma, analisamos que a literatura, enquanto uma forma complexa de expressão humana, deve estar presente nas escolas de educação básica regular e de formação técnica, pois pode ser responsável por promover o melhor desenvolvimento do que consideramos básico para a vida humana: a linguagem.

Sendo assim, tudo que a literatura permite ao leitor da educação técnica facilita a formação de um bom profissional. Não apenas para entregá-lo ao mercado de trabalho, mas para inseri-lo na sociedade como um cidadão completo, que passou pela instituição agenciadora de saber: a escola. Por essa razão, está apto a desenvolver com propriedade uma profissão, para ter relações interpessoais mais conscientes, mas também para votar, para analisar as questões sociais nas quais que está inserido de forma direta ou indireta.

Não é que a leitura seja o único caminho possível para se tornar um indivíduo crítico e ativo socialmente, mas a literatura tem um potencial enorme e pode fazer isso enquanto promove prazer e cultura. Dessa maneira, devemos considerar que o seu destaque nas escolas de educação tecnológica profissionalizante – que a todo momento precisa ser lembrado – está concretizada no fato de que se pode construir técnicos qualificados e cidadãos completos, independente do que esses decidam fazer com as informações e conhecimentos.

2.4 A leitura literária é para todos?

A escola tem como um de seus objetivos formar cidadãos. A pergunta que podemos fazer é: Quem são os cidadãos e quais são os seus direitos? O retorno da segunda pergunta é mais fácil de se responder, pois encontramos as afirmativas em diferentes documentos que a confirmam. A escola e os governos, então, precisam reconhecer a literatura como uma maneira eficaz de formar cidadãos.

Ainda, podemos discutir que a literatura é um direito porque diz respeito à cultura e, segundo a Constituição Federal do Brasil (1988), o acesso e a democratização da cultura é um direito que deve ser garantido a todos os cidadãos brasileiros. Entendemos, nessa perspectiva, que a literatura enquanto bem cultural faz parte do direito dos indivíduos e, portanto, precisa urgentemente ser tratada como tal. De acordo com a Constituição Federal de 1988, verificamos que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) (BRASIL. [Constituição (1988)], 2016, p. 126).

Desse modo, a literatura – indiscutivelmente um bem cultural – precisa ser democratizada. Uma das maneiras mais eficientes de se fazer isso é disponibilizá-la nas escolas, haja vista que é uma instituição formada por profissionais capacitados para motivar, instigar e orientar o manejo inicial da leitura, isto é, formar leitores. Para isso, fica evidente que o mínimo necessário para efetivar tal direito básico é a disponibilização, por parte dos governos, de livros em quantidade suficiente para abranger as demandas das turmas de todas as escolas.

Ainda, para debater acerca da primeira pergunta: quem são os cidadãos que a escola forma? Inicialmente, é fácil de ser respondida, pois entendemos que todos os indivíduos frequentadores da escola são cidadãos em construção. Acontece que a essência da pergunta está na distinção que pode existir entre as pessoas que têm e as que não têm o acesso aos livros garantido. Se a lei existe para todos os estudiosos da educação afirmam com veemência que a literatura é crucial para todos, devemos avaliar como é possível que uma parte dos estudantes tenha acesso e outra parte seja excluída desse processo.

Quando abordamos as diferenças entre escolas particulares e escolas de rede pública, de forma geral, percebemos com pouco esforço as discrepâncias de recursos no que diz respeito aos livros de literatura. Entretanto, quando afinamos tal avaliação e incluímos as escolas públicas de educação profissionalizante, como as EPT, notamos que as diferenças não são apenas injustas, como também inconsequentes, visto que entregamos para o mercado de trabalho indivíduos direcionados àquilo que foram formados, mas com a formação repleta de lacunas.

Manacorda (2007) distingue as atividades humanas em atividade material e atividade mental, em que a primeira – material – diz respeito ao trabalho feito por pessoas menos

abastadas, que precisam do trabalho para sobreviver, mesmo que isso signifique muitas horas de serviço e pouca remuneração; a segunda – mental – refere-se à atividade feita por quem teve acesso à informação e pode comandar instruções e ter, por consequência, maior tempo livre e maior remuneração. A questão é que o fator determinante para essas atividades não condiz com os interesses pessoais, mas sim com a classe social.

Entendemos, nesse sentido, que os alunos de educação tecnológica, historicamente, foram excluídos da possibilidade de alcançar à subjetividade e à criatividade, como o que é proporcionado pela literatura. Existe a divisão entre o trabalho mental e o trabalho material, "porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos" (MANACORDA, 2007, p. 60). Tal distinção é inconstitucional, pois fere um direito básico do ser humano, do cidadão, independente da classe social ou da forma de educação na qual está inserido.

A literatura, portanto, precisa ser para todos para além do papel, ou seja, a teoria – que está na Constituição – precisa ser concretizada. Ao ser feito isso, com lutas e direitos conquistados e efetivados, a literatura constrói leitores que se tornam seres autônomos capazes de mudar realidades as quais foram – historicamente – impostos a viver. Se o aluno de educação tecnológica foi destinado a reproduzir atividades pouco reflexivas, passam a ter maiores recursos de compreensão da vida e dos sistemas econômicos, para – assim – terem condições de transformar realidades.

A leitura literária, então, como direito que precisa ser assistido, é potencial transformadora de paradigmas impostos por anos na sociedade. Indivíduos mais abastados ou menos favorecidos devem passar a tomar as decisões da própria vida longe da alienação oferecida por horas exaustivas de trabalho, que impedem o tempo ocioso para reflexão e para que tenham a menor chance de mudar de contexto.

O objeto de minhas pesquisas não é tanto como podemos ‘construir’ leitores, para retomar essa expressão, mas principalmente como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos. Interessa-me particularmente descrever como, apropriando-se de textos que vocês editam, ou fragmentos de textos, crianças e adolescentes, mulheres e homens elaboram um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas, e encontrar, ou voltar a encontrar, a energia para escapar dos impasses nos quais eles se sentem encurralados (PETIT, 2013, p. 31).

Compreendemos, então, a imprescindibilidade em ter os livros democratizados em todas as escolas de rede pública – regulares e de EPT –, pois além de corresponder a um direito, corresponde também à chance de emancipar e tornar autônomos os alunos que desde a gênese da educação técnica – que concilia educação e trabalho com jovens – tiveram poucas oportunidades de conhecer e vivenciar o tempo livre para boas leituras.

Não obstante a essas discussões, a literatura ser, de fato, para todos, recai-se ainda no contexto educacional do país, tendo em vista que os estudantes brasileiros demonstram grande dificuldade no que condiz à interpretação e à compreensão de textos. Isso não significa que a literatura seja uma ferramenta de testar habilidades linguísticas, mas a literatura desenvolve a linguagem humana com maior qualidade e, como conseguinte, os índices tendem a aumentar.

Avaliamos, desse modo, que “a dificuldade que boa parte (ou seria a maior parte?) dos estudantes brasileiros apresenta, quanto à compreensão da leitura [...] é consequência direta e exclusiva da pouca oportunidade que tiveram de se tornar leitores autônomos” (MARIA, 2016, p. 77). Por essa razão é que devemos permitir que a literatura seja de acesso de todos e esteja disponível em todas as escolas, pois assim é uma maneira interessante e perspicaz de oportunizar o mínimo: uma boa leitura, recursos interpretativos e capacidades de compreensão.

Compreendemos, assim, que a literatura ainda está condicionada, na maioria das escolas e dos lares brasileiros, à classe social. Tal fator deve ser denunciado e combatido de forma contundente, sem ultrapassar dos limites e das funções atribuídas ao professor. Nesse sentido, os projetos de leitura e as doações de livros podem ser boas intervenções, mas nada deve substituir o papel do governo de se responsabilizar por tal tarefa constitucional.

III APRESENTAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A Turma em que é feita a pesquisa faz parte da EETEPA Prof. Anísio Teixeira, uma escola de ensino médio com formação profissionalizante, inaugurada no ano de 2009, localizada em Belém-PA. A referida instituição oferece cursos para PROEJA – educação profissionalizante para jovens e adultos que ainda não terminaram o ensino médio; cursos para SUBSEQUENTE – educação voltada para a formação profissional-tecnológica, para alunos que já possuem o ensino médio completo; e os cursos para INTEGRADO – alunos que estão cursando o ensino médio junto ao curso profissionalizante.

A EETEPA Prof. Anísio Teixeira oferta 10 cursos, sendo: Marketing, Logística, Rede de Computadores, Informática, Eventos, Serviços Públicos, Administração, Secretariado, Recursos Humanos, Processo e Controle de Produção. O tempo de duração dos cursos varia de 1 a 3 anos. Os cursos Integrados têm, atualmente, a duração de 3 anos. Cada ano abriga duas fases, por esse motivo, no espaço escolar as avaliações são semestrais, com duas avaliações por semestre. Os alunos aptos – aqueles que alcançam a média de 7 pontos em todas as disciplinas – avançam para o próximo semestre e, por conseguinte, para a próxima fase.

A escola possui excelente infraestrutura, com salas climatizadas, carteiras estudantis e quadro branco. Ainda, os espaços são bem aproveitados e com satisfatório uso pelos professores e alunos. Há duas salas de informática e um laboratório *maker*, todos equipados com computadores. No espaço há um auditório e uma quadra ainda em construção. A escola possui biblioteca, entretanto, embora haja aulas que utilizam desse espaço, os livros ainda são bastante voltados para o ensino tecnológico, com poucos livros de literatura para os alunos.

Há coordenações para cada curso, a fim de dar suporte para estudantes e responsáveis. A escola conta atualmente com pelo menos quatro projetos anuais fixos, os quais lançam mão da participação das fases selecionadas, bem como do apoio dos professores de diversas áreas. A maior parte dos projetos contam como parte avaliativa para os alunos e focam em desenvolver práticas e habilidades de trabalho em grupo, de socialização, organização e comprometimento.

3.1 Pesquisa de identificação do público-alvo

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do integrado da EETEPA Prof. Anísio Teixeira, cuja turma em que a proposta é realizada é a 5ª fase do curso de LOGÍSTICA do turno da manhã – P5MIL. Para entender a sigla da turma: P: profissionalizante; 5: referente à 5ª fase; M: turno

da manhã; I: Integrado – visto que a formação é de ensino médio e profissional; L: curso de logística.

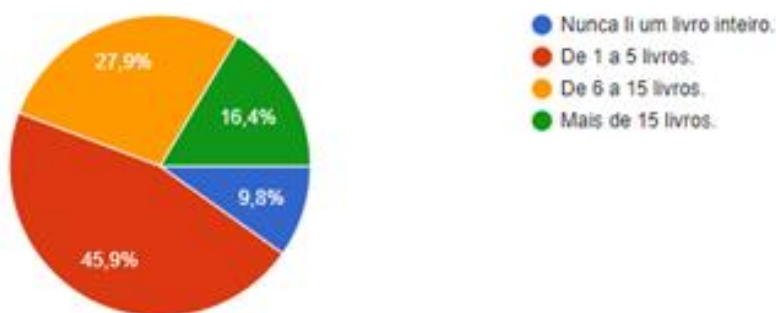
Os estudantes da turma possuem idade entre 16 e 18 anos, alguns dividem o tempo entre estudo e trabalhos informais, estágios – remunerados e não remunerados – ou menor aprendiz. A grande maioria dos alunos possui aparelho celular e, apenas uma parcela tem acesso à internet. As atividades feitas em sala utilizam da internet da própria escola.

Para compreender melhor as principais características e interesses dos alunos nessa faixa etária e fase na escola, foi realizada uma investigação inicial por meio de um formulário online. As perguntas foram direcionadas para quatro turmas de 5ª fase de cursos variados e aleatórios, incluindo o curso de Logística. As respostas servem para nortear as práticas realizadas na presente pesquisa, bem como para conhecer os alunos e escolher o público-alvo da pesquisa.

A partir de um formulário de pesquisa inicial foi possível descobrir que os alunos costumam destinar o tempo livre para lazer, como as redes sociais, ouvir músicas e sair com os amigos. A leitura ficou em terceiro lugar, considerando as seis opções que foram disponibilizadas. Aproximadamente 10% das quatro turmas de 5ª fase (total de 61 respostas) afirmaram que nunca leram um livro na vida. Como podemos constatar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Quantidade de livros lidos

Quantos livros você já leu em toda sua vida?



Fonte: autora, 2022.

Constatamos que cerca de 46% dos alunos leram apenas de 1 a 5 livros em toda a vida. Isso nos aponta para uma realidade alarmante para o ensino tecnológico, visto que os estudantes devem terminar o curso e obter o grau profissional em áreas para as quais serão direcionados ao mercado de trabalho. Podemos nos questionar se estes profissionais técnicos possuem uma formação leitora.

Sem a experiência da leitura, os alunos podem enfrentar maiores dificuldades para vivenciarem o mercado de trabalho, pois entendemos que essa habilidade, associada com outras, promove também habilidade sociais e cognitivas. Podemos dizer que os estudantes que iniciam o ensino médio já passaram pelo menos 10 anos de suas vidas frequentando um espaço escolar, assim, constatar que após esse período não há uma quantidade significativa de livros lidos é inquietante.

A pouca procura pela leitura pode ser justificada de diversas maneiras, quando o *locus* avaliado é uma escola pertencente à rede pública de ensino, podemos relacionar a esse tópico a classe social que a maior parte dos alunos pertence. Há uma relação direta entre o contato com livros e classe social, visto que o custo de uma obra literária em livrarias brasileira é alto, fator relevante que dificulta do acesso de pessoas menos abastadas.

Entretanto, apesar de tal realidade, podemos atribuir também a responsabilidade às estruturas das escolas públicas, independente da esfera a qual pertencem – municipais, estaduais ou federais. Grande parte das instituições de ensino da educação básica na rede pública ainda não apresentam um espaço para guardar obras de literatura e receber alunos. O passo inicial, principal e básico para incentivar a leitura é ter livros disponíveis.

Ainda, somadas a todos esses fatores, podemos considerar relevante também as metodologias e concepções de leitura adotadas pelos professores. Tratar a leitura como obrigatória sem que haja qualquer direcionamento, motivação ou justificativa para tal é aceitar a repulsa dos alunos por essa prática. O que vai ser lido é muito importante, mas onde se lê e como se também se fazem relevantes.

Para promover a leitura é natural que se proponha aos leitores um ambiente agradável e facilitador do processo, isto é, lugares barulhentos – com constantes intervenções de outras pessoas – sem um espaço agradável para realizar as leituras, e opções para ler são elementos que dificultam e distanciam o aluno do interesse pelo texto. Ainda, o tempo é um fator crucial para uma boa e eficiente leitura, visto que – muitas vezes – a escola é o único local em que o estudante teria tempo para realizar a leitura. É possível confirmar essas informações no quadro abaixo:

Gráfico 2 – Intervenientes de leitura



Fonte: autora, 2022.

Verificamos que a pouca opção de livros que interessem os alunos na biblioteca ou em casa é um grande empecilho para a leitura. Ainda, a falta de um local adequado e silencioso para realizar as leituras e a falta de tempo também promovem o distanciamento, visto que muitos precisam se dividir entre trabalho e estudos. Na realidade da educação técnica, é muito comum que boa parte dos educandos precisem trabalhar para somar na renda familiar.

O aspecto financeiro também influencia, pois, a compra de livros gera um custo extra que para a maior parte dos lares é improvável. Por tais motivos, a escola precisa ser atenta aos fatores intervenientes que dificultam a formação de leitores, bem como o amadurecimento dos alunos em relação aos textos. Devemos pensar, então, em proporcionar um contexto no qual os recursos mínimos sejam disponibilizados, com livros, tempo e motivação.

É preciso considerar que a falta de uma variedade de livros nos espaços da biblioteca aumenta a dificuldade de formação de leitores na escola, pois se houvesse um acervo interessante poderíamos vislumbrar a minimização nos três maiores motivos dos estudantes: opções de livros, lugar adequado e tempo. Para isso, é preciso um investimento em obras literárias e em uma investigação de quais livros seriam mais interessantes para os alunos, sejam canônicos ou não-canônicos.

Figura 1 – motivação a uma nova leitura

O que você considera que te motivaria a iniciar uma nova leitura?

Livros interessantes
Ter livros interessantes
Livros de aventura, como o Diário de um banana
um ambiente agradável e um livro que chame minha atenção
Ter um assunto que me interessa
Adquirir conhecimento através da leitura
livros de conteúdos que me interessem
Comentários sobre determinado assunto.
livros baratos e nacionais do meu interesse

Fonte: autora, 2022.

Para a pergunta “O que te motivaria a iniciar uma nova leitura?” deixamos um espaço livre para que cada aluno respondesse aquilo que quisesse, sem precisar marcar uma opção prescrita. As respostas que mais se repetiram foram aquelas que dizem respeito ao interesse por livros do gosto do aluno associados a outra motivação, como tempo disponível e livros de baixo custo. Na imagem acima podemos perceber algumas das respostas dos estudantes.

Das 59 pessoas que responderam, 34 apontaram que o interesse por uma obra seria o fator motivacional para uma nova leitura, esse número nos diz que mais de 57% dos discentes esperam por livros interessantes. Foram muito comuns respostas como: “Não fazer da leitura uma obrigação e proporcionar diversão. Por isso, começo lendo coisas do meu interesse e curiosidade.”; “Ter tempo e acesso aos livros do meu interesse”; “um ambiente agradável e um livro que chame minha atenção” e “Ter um livro de algum assunto sobre fantasia e livros baratos”.

As outras respostas se referiam a obras de baixo custo, variedade de opções e um espaço confortável e tempo para as leituras. Podemos entender com essas informações que a escola é a instituição com maior potencial para interferir no índice de leitura dos alunos da educação

básica da rede pública. Entender que os alunos têm interesses próprios é um fator de mudança para o contato deles com a literatura. É evidente que o educador precisa ter objetivos: se o intuito é formar leitores, a escolha dos textos pode partir mais facilmente pelos alunos; entretanto, se o objetivo se refere a outras habilidades, a escolha do professor precisa se atentar à realidade dos educandos, buscando motivações relevantes para tal.

Nesse contexto analisado, constatamos que a ausência de livros nos espaços escolares contribui significativamente para o pouco contato dos alunos com as obras literárias. Ainda, que a falta de projetos e metodologias de ensino que promovam uma motivação para as práticas de leitura, bem como o tempo para essas atividades são fatores que ainda interferem no aumento do nível de letramento dos estudantes. Se as aulas de língua portuguesa dedicarem maior tempo para a leitura em sala de aula, é possível que o cenário do interesse pela leitura melhore.

Com essas informações, podemos perceber a urgência em projetos de leitura que envolvam todo o corpo escolar, a fim de incorporar as práticas de leitura por diferentes visões de mundo, como as disciplinas presentes no currículo do ensino são capazes de fazer. É preciso que toda a escola compreenda a necessidade do ensino de leitura e da urgência da presença da literatura no tempo de estudo dos alunos.

É necessário atuar especificamente nessas questões para atender as dificuldades dos educandos e promover as práticas de letramento literário em sala de aula. Para isso, essa seção de reconhecimento dos alunos, dos interesses e das dificuldades é de extrema relevância para a realização das atividades de leitura que foram realizadas nesta pesquisa. Os alunos da 5ª fase, com a faixa etária de 16 a 18 anos, já bastante presentes no mercado de trabalho, mostra-nos a urgência de os inserir nas atividades de leitura crítica.

De todos os cursos técnicos da escola em que a pesquisa foi realizada, o curso de logística se mostra com maior urgência para uma intervenção e análise. Isso porque os estudantes que procuram esse curso têm menor interesse pela leitura e porque boa parte das disciplinas os trata como profissionais da lógica e organização, promovendo menos disciplinas e conteúdos voltados para as práticas de leitura crítica. Ainda, análise porque é preciso investigar se, ao incentivar a leitura – mesmo com grandes indícios de desinteresse pessoal que provem o contrário– os alunos correspondem bem aos estímulos.

A partir da pesquisa inicial realizada, podemos verificar que – a princípio – os maiores desafios para dar partida em um projeto de leitura, bem como em atividades de leitura com os alunos são superar a falta de livros, de espaço e de tempo para ler e encontrar uma motivação

que possa engajar os discentes nessa jornada. Para realizar a presente pesquisa esses três fatores foram considerados.

3.2 Seleção da turma

A seleção da turma foi feita a partir das impressões concebidas na investigação inicial. É muito mais comum notar uma resistência com a leitura literária em cursos técnicos, em que a atenção maior é para a área de ciências exatas, principalmente porque o aluno costuma gerar uma expectativa com as disciplinas que terá durante a formação. Há um questionamento ainda muito comum sobre a relevância das aulas de literatura na escola de formação profissionalizante.

Nesse sentido, em busca de responder à pergunta norteadora desta pesquisa, foi escolhida uma turma que durante as aulas apresenta maior resistência com a literatura e tem maior dificuldade de compreender o valor da literatura para a formação escolar, profissional e cidadã dos educandos. O intuito é promover a interação dos estudantes com as obras e com os impactos sociais causados e influenciados pela literatura, a fim de mostrar uma das suas facetas e algumas das importâncias presentes nela.

A turma de Logística foi a selecionada por ser uma turma de fase intermediária, que já teve contato anterior com a disciplina de língua portuguesa – portanto, já tiveram contato com a literatura também –, dessa forma é possível avaliar qual a relação que já possuem com a leitura literária antes desta pesquisa-ação; ainda, foi escolhida por ter uma grade curricular bastante voltada para as práticas de exatas, administração e lógica, fatores que podem distanciar o interesse dos alunos pela criatividade, subjetividade e afinidade pela leitura literária.

A pesquisa-ação foi realizada com a turma P5MIL da ETEPA Professor Anísio Teixeira, uma escola tecnológica profissionalizante em Belém. O projeto denominado “Diálogos Contemporâneos” contou com a colaboração da equipe de ciências humanas e Linguagens, bem como com a participação das fases iniciais e finais da escola. No ano de 2022, para fim desta pesquisa, o tema proposto foi sobre a Semana de Arte Moderna no Brasil, que completou 100 anos.

Os professores são responsáveis por coordenar turmas diferentes em seus projetos de apresentação. As artes contempladas são a música, a dança, o teatro, o grafite, a moda e a literatura. Cada professor-coordenador deu enfoque na influência daquela arte específica para o momento do modernismo no Brasil. A turma P5MIL, coordenada pela professora de

linguagens, parte da literatura para o aprofundamento nas pesquisas: a ideia consistiu em conhecer a autora Clarice Lispector e realizar uma releitura da última entrevista dada por ela.

Todas as turmas de todas as fases assistiram às aulas durante o semestre das disciplinas de história, geografia, filosofia, sociologia e literatura sobre o acontecimento da Semana de Arte Moderna. A turma de Logística da 5ª fase teve a oportunidade de conhecer de maneira mais atenciosa a relevância da literatura para aquele momento histórico. Ademais, a classe teve pouco contato anterior com a disciplina e, ainda, apresentou bastante resistência quanto a necessidade de estudar e ler obras literárias.

Tal resistência pode ser justificada pela percepção de que a literatura tem pouca serventia para os estudantes ou até mesmo que as obras da literatura não são compreensíveis ou de fácil acesso aos alunos. Por essa razão, foi muito comum notar questionamentos por parte dos alunos sobre a necessidade da literatura. No caso da turma de Logística, tal pensamento foi desfeito durante o processo de leituras das obras.

Em relato, os educandos comentaram que ainda não haviam tido a oportunidade de participar de projetos nos quais pudessem se manifestar com criatividade e utilizar da subjetividade. É interessante que com a presença da literatura os alunos relacionaram essa chance de expressão artística no projeto. Na disciplina, os estudantes puderam entrar em contato com algumas obras da autora Clarice Lispector e, durante as leituras, foi possível constatar as reações quando percebem que a escritora possuía pensamentos semelhantes a muitos dos estudantes.

A atividade final fora organizada a partir da reinterpretação dos estudantes acerca da entrevista concedida por Clarice Lispector. Após a leitura das obras da autora e com as informações sobre o contexto social e político da época, os educandos possuíam recursos suficientes para desenvolver a criatividade e dar sentido a um diálogo expressivo da escrita com um jornalista. A releitura utilizou de recursos atuais, voltado para a realidade de um Podcast, com estrutura de cenário e reelaboração de perguntas e respostas.

A educação tecnológica profissionalizante pode atrair os estudantes por oferecer uma maior qualificação, tal qualificação pode ser atrelada à formação do ser humano enquanto ser crítico, reflexivo, criativo e ativo socialmente. Ainda, as etapas seguintes da vida dos estudantes terão melhor qualidade se os direitos são respeitados desde a escola, seja regular, seja tecnológica.

3.3 Origem e criadores do projeto

A presente pesquisa faz parte integrante do projeto escolar denominado “Diálogos Contemporâneos”, organizado pela equipe de ciências humanas da ETEPA Professor Anísio Teixeira. Esta dissertação se organiza como pesquisa-ação realizada nas aulas de linguagens com uma das turmas que participam do projeto. O projeto acontece com todas as fases vigentes no semestre em que aconteceu o evento, sendo organizadas em dias diferentes, as fases iniciais em um dia e as fases finais em outro dia.

Cada professor participante – das áreas de ciências humanas ou linguagens – é responsável por uma turma e se torna o mediador das propostas e da apresentação no dia da culminância do projeto. Todos os alunos têm aulas do mesmo conteúdo em disciplinas diferentes, com objetivo de ter uma maior possibilidade de contemplação e compreensão do assunto discutido. Em cada turma um professor se responsabiliza por direcionar as pesquisas por uma arte diferente: música, grafite, moda, teatro, dança e literatura.

O projeto visa a articular os alunos na escola com habilidades de criticidade, criatividade, pesquisa e trabalho em grupo. Ainda, visa a estabelecer reflexões acerca da responsabilidade da escola no que se refere à cidadania dos estudantes. Por essa razão, o projeto propicia a possibilidade de verificarmos a relação dos alunos de educação tecnológica com disciplinas que promovam o contato direto com a arte, como a literatura, visto que historicamente essa relação nem sempre existiu como um direito.

O projeto denominado “Diálogos contemporâneos” existe na escola ETEPA Professor Anísio Teixeira há quase nove anos e foi fundado em outubro de 2014 pelos professores Pedro Henrique Trindade Lúcio – Geografia; Cláudio Baena – Sociologia; Luís Santana – Filosofia e pela professora Elinalva Freitas Pantoja – História. Juntos, esses professores compõem a equipe de ciências humanas da escola. Os educadores são bastante ativos na instituição, com projetos inter e multidisciplinares, pois compreendem a imprescindibilidade de promover o pensamento crítico e reflexivo entre os jovens nesse ambiente formal de educação.

O projeto teve seis edições, pois durante o período da pandemia da Covid-19, que afetou os estudantes a nível mundial e interferiu nas aulas presenciais, não foi possível reunir os estudantes em prol das atividades. Todos os anos em que é feito, o projeto conta com temas diferentes da atualidade, os temas trabalhados até então foram: Ditadura militar brasileira, Tecnologia e controle de dados, dinâmica sobre as relações de trabalho, meio ambiente, redes sociais e a efemeridade e Semana de Artes Moderna.

O projeto iniciou por uma inquietação dos professores de ciências humanas sobre falta de criticidade dos alunos em assuntos atuais e de extrema relevância para a sociedade. Então, um dos professores fundadores, em entrevista para esta pesquisa, afirmou que iniciou o projeto com uma conversa com a geração da primeira edição, sob a justificativa de que eles precisavam refletir sobre assuntos mais complexos socialmente. Abordou o fato de que tais temáticas exigiam conhecimento amplo em diversas disciplinas, mencionou também que os alunos deveriam reconstruir a história do Brasil e entender os movimentos de ruptura que eram contrários ao conservadorismo brasileiro.

No início, o projeto ainda não tinha nome, mas teve a necessidade percebida pela equipe de que existiam temas necessários de serem debatidos. Segundo os professores, no começo era mais um bate-papo. Por conta da receptividade dos alunos, a ideia foi se organizando em um projeto maior e mais organizado. Os próprios alunos davam novas ideias de temas, eram ativos e se sentiam importantes e representados. O projeto teve início por uma inquietação dos educadores, que perceberam a necessidade de desenvolver mais completamente debates sociais com os alunos da educação tecnológica.

Algumas das temáticas eram ligadas ao que vinha proposto do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e, por vezes, isso engajou os alunos nas pesquisas. Entretanto, a escola não tem foco no vestibular, pois sempre foi voltada para o mundo do trabalho, então, aos poucos, o projeto mostrou que poderia propor uma formação completa para os alunos, como profissionais, vestibulando e cidadãos. Nessa perspectiva, os professores precisaram vencer o obstáculo criado pela divergência existente entre o princípio da educação tecnológica e o da educação regular.

Por esse e por outros motivos, nas primeiras edições os professores relatam ter tido certa resistência quanto à ideia do projeto pela coordenação da escola, visto que o projeto propõe os alunos fora de sala em parte do tempo, fator que gerou questionamentos por parte dos pais e da própria escola. Ainda, os próprios temas acabavam gerando certo receio, haja vista que poderiam ser considerados polêmicos para serem trabalhados na instituição.

Contudo, com o tempo, o projeto tomou força e teve maior apoio da direção e coordenação, de maneira que os pais sentiram mais segurança nas atividades realizadas. Os temas – justamente por serem sociais – precisam ser abordados em ambiente de educação formal, tendo em vista que a escola é a instituição agenciadora de conhecimento, ou seja, deve ser um espaço acolhedor para debater e tirar dúvidas sobre assuntos relevantes socialmente.

Ainda nas primeiras edições do projeto, não havia tanta compreensão por partes dos demais professores acerca da necessidade substancial de tempo para as atividades do projeto “Diálogos Contemporâneos”, mas atualmente a recepção é maior. Os educadores da área das ciências humanas relatam que relacionar o projeto às habilidades do ENEM e vestibulares fez com que ganhasse maior confiabilidade da escola. O projeto possibilitou que os estudantes pudessem ter acesso às discussões de forma mais complexa e aprofundada, permeada por uma autonomia nos estudos, durante as pesquisas realizadas pelas turmas.

A equipe de humanas passou, então, a se organizar e articular com outras equipes de áreas do conhecimento diferentes, como naturezas e linguagens. Os professores de ciências humanas mencionados nominalmente nesta pesquisa são essenciais para o bom andamento dos objetivos da Escola enquanto instituição de conhecimento. Projetos como esse são a prova de que é possível mobilizar os alunos de forma que sejam protagonistas da produção de conhecimento, associados ao professor mediador do acesso das informações.

3.4 Objetivo do projeto “Diálogos Contemporâneos”

O projeto tem o objetivo de oportunizar que escola esteja aberta para discutir temas que são importantes para a sociedade. A formação do aluno precisa ser também para o vestibular, para a formação cidadã, além também de uma satisfatória formação profissional. Com o projeto, o aluno consegue ter uma melhor dimensão do tema, pois, quando abordado de diferentes disciplinas ao mesmo tempo, pode contemplar as múltiplas faces de um mesmo acontecimento.

É muito comum haver relatos de professores que denunciam o fato de que seus alunos separam as disciplinas em setores diferentes, como se ao terminar uma aula de filosofia encerrasse também o acesso a tais conhecimentos. É necessário, então, que os estudantes tenham uma possibilidade de aprender a acessar e a relacionar os conhecimentos simultaneamente. A partir das discussões com o projeto, os estudantes passaram a entender como funcionou a ditadura militar brasileira pela vista da história, da filosofia, da sociologia e da geografia, com certeza um modo mais produtivo quando acontece de forma intencional pelos professores articulados em um mesmo propósito.

Ainda, esse protagonismo estudantil é utilizado também para escolher os temas anuais do projeto. Os professores da equipe de humanas mencionam que em cada ano há uma demanda diferente e que eles pensam nas pautas sociais, políticas, econômicas e ambientais para avaliar qual deve receber maior atenção na edição. A equipe de humanas reúne e propõe temáticas a

partir dos temas que estão em destaque na atualidade, que provoquem discussões que possam conseguir boas informações, como datas importantes ou acontecimento relevantes.

Nesse contexto da seleção dos temas, percebemos que os alunos se sentem engajados para propor ideias também aos professores. Tal fator gera nos alunos a sensação de autonomia e importância. Todavia, mesmo com a participação dos educandos desde as primeiras edições, os educadores comentam que existe uma diferença entre os alunos antes da pandemia e depois da pandemia, pois o nível de percepção sobre os assuntos de envolvimento político e social era maior antes, agora os professores observam uma análise menos crítica sobre os assuntos de relevância da sociedade.

Por esse motivo, os projetos são uma oportunidade de dar protagonismo para os alunos, de recuperar a participação nas pautas sociais e promover estudantes mais críticos e reflexivos socialmente. A interdisciplinaridade auxilia o processo educacional dos estudantes, fomenta o pensamento, a pesquisa, o trabalho em grupo, a organização e, principalmente, possibilita que os questionamentos sejam expostos de maneira segura e acolhedora pelos professores da escola.

IV METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa foi de cunho qualitativo e foi realizada por meio de uma pesquisa-ação. A análise dos dados foi implementada de maneira comparativa-interpretativa, na qual avaliamos por meio de relatos a relação dos estudantes com a literatura antes e depois de um projeto interdisciplinar efetivado no espaço escolar. Podemos dividir a metodologia da pesquisa em cinco etapas: 1. A investigação inicial; 2. As aulas de literatura; 3. A leitura das obras; 4. O projeto multidisciplinar; 5. A investigação final.

Na investigação inicial, utilizamos de um formulário *on-line* para verificar como era a relação dos alunos com a literatura. As perguntas foram direcionadas aos alunos de 5ª fase da EETEP Professor Anísio Teixeira e ao total tivemos 61 alunos participantes que se voluntariaram para responder o questionário. A participação foi espontânea e totalmente desvinculada de qualquer avaliação escolar, ou seja, a ela não foi atribuída nenhuma pontuação ou critério de avaliação no desempenho semestral dos alunos.

As perguntas foram voltadas para o contato dos alunos com a literatura. De maneira geral, avaliamos que lugar na vida dos estudantes a leitura literária ocupa, seja no tempo livre, seja na experiência escolar. Os alunos puderam, inclusive, mencionar quais fatores eles consideram que mais os afastam da literatura. O intuito dessa etapa foi de perceber como funciona a percepção e o contato dos educandos com a leitura literária, a fim de analisar como a educação tecnológica profissional tem lidado com seu público.

Na segunda etapa, a proposta didático-pedagógica foi colocada em prática. O objetivo foi submeter os alunos ao contato com a literatura, a fim de verificar se – na educação tecnológica profissional – havia um potencial interesse dos alunos pelas artes e pela subjetividade. Entendemos, nesse contexto, que todo aluno imerso no ambiente de educação formal tem direito ao acesso à literatura, entretanto, ocorre, por vezes, um descaso com esse acesso na situação da EPT.

Por essa razão, os alunos deveriam vivenciar um projeto interdisciplinar que propõe uma experiência direta com a leitura e, sobretudo, uma experiência multifacetada, que permitisse uma visão ampla de momentos importantes para a história do país nos quais a literatura teve papel primordial. O intuito, então, foi de que, a partir da realidade já conhecida pelos alunos – aquela baseada nas teorias – os estudantes tivessem a chance de alcançar outras percepções de suas próprias formações – agora mais voltada para a prática.

Sendo assim, a prática no projeto promoveu uma relação com a literatura de maneira que mostra ao aluno algumas das múltiplas potências da literatura, seja a de registro histórico, seja de resistência, de expressão artística, ou de simplesmente encantar o leitor. Durante o estudo de um contexto histórico de grande relevância para a história do Brasil, os alunos pensaram pela filosofia, compreenderam as relações sociais pela sociologia, entenderam as questões de tempo e espaço pela história e geografia, e – ainda – contemplaram a arte produzida por meio da literatura.

A análise aqui se deu pela avaliação durante o engajamento dos alunos da turma de Logística, tendo em vista que durante os encontros deve ser verificada se houve mudança no interesse dos estudantes pela participação no projeto. Uma das metodologias adotadas propôs à turma uma maior autonomia na escolha da apresentação, tanto do que foi feito como quem fez cada atividade. A análise considerou se os alunos perceberam como efeitos positivos as consequências de um contato contínuo com a literatura, como o aprimoramento da criatividade e a progressão de se tornar emancipado.

Ainda, as leituras foram parte essencial e primordial nessa etapa, visto que o contato com a literatura não deve ser terceirizado ou camuflado por outras atividades paralelas. A leitura em si carrega a maior questão desta pesquisa, pois a partir dela é que todas as vivências serão possíveis. A leitura deu sentido ao projeto. Os momentos destinados à leitura literária das obras da autora trabalhada com os estudantes foram feitos durante as aulas de linguagens, quando a professora disponibiliza as obras e o tempo para a leitura direta e individual de cada aluno.

A terceira etapa diz respeito à avaliação final desta pesquisa-ação. Esse momento final foi direcionado para uma escuta acolhedora das falas e relatos dos alunos da quinta fase do curso de logística. O intuito foi compreender se houve qualquer alteração das percepções dos alunos sobre a relação deles com a literatura. Entendemos que a literatura promove diversas consequências da vida de um leitor e tais impactos podem ser notados por meio de uma maior autoestima e por uma maior capacidade analítica das situações do mundo, de uma melhor habilidade criativa e subjetiva. O foco desse encontro foi constatar se qualquer uma dessas características foi notada nos participantes do projeto.

As falas do encontro foram registradas por meio de uma gravação, com interesse de interferir o menos possível no ambiente da pesquisa, pois entendemos que o ato de anotar as falas dos estudantes durante a conversa poderia gerar um constrangimento e, por consequência, alterar o resultado. Nesse sentido, o ambiente proporcionado no encontro foi moldado como uma roda de conversa na qual a turma pode relatar as experiências no projeto, da maneira mais

natural possível, com a menor interferência possível. O ambiente é o da sala de aula, onde os alunos estão acostumados a conviver diariamente, permitindo um lugar mais comum ao que já conhecem.

A escuta foi voltada para as falas sobre o espaço que tiveram para desenvolver habilidades pouco esperadas para o curso que estudam, para as críticas ao modo como a literatura é encarada na escola, para as sugestões e incompreensões que existem nos educandos. O momento dos relatos foi uma forma de finalizar o ciclo do projeto com o protagonismo da turma. Os alunos deveriam perceber nesse momento que a conversa é uma oportunidade de expressar os pensamentos sobre o curso, a disciplina, a escola e a literatura. Para que não se sentissem pressionados a responder algo que pensem como agradável para a professora, houve uma conscientização e fala da educadora para dividir também pensamentos pessoais da vivência.

Ainda, a análise desses dados foi feita pela identificação de comentários que indiquem uma relação com a literatura, seja de maior intimidade com o que consideramos aquilo que é promovido pela leitura literária, seja por um desinteresse ou desgosto pela literatura. A proposta foi compreender como se dá a relação dos alunos de educação profissionalizante com a literatura, antes e depois do projeto. Houve a expectativa de que o interesse aumentasse, entretanto, esperamos também que parte dos alunos se mostrasse resistente ao processo, ainda por fatores naturais, pois cada indivíduo possui o próprio tempo para compreender e desenvolver novas habilidades.

Ademais, foi considerada também a avaliação inicial feita no início da pesquisa, para que haja uma comparação dessa relação dos alunos com a literatura, seja de igualdade – aquela em que o aluno não modificou seu engajamento na leitura; seja de superioridade – aquela em houvesse maior interesse pela literatura; e de inferioridade – aquela em que teve uma inversão, ou seja, o aluno teve uma rejeição maior pela literatura. A análise é possível por meio da repetição de falas que designem ideias de interesse ou desinteresse.

A avaliação dos dados não foi feita de maneira individual, pois prezamos pela preservação da identidade dos estudantes. Foi feita, então, uma comparação geral das impressões da primeira avaliação com as impressões da última avaliação. Foi verificado, ainda, se as respostas se repetem e em que proporção isso acontece, bem como se houve novas respostas sobre a interação com a literatura. A última conversa com os estudantes foi bastante relevante para a pesquisa, porque considerou o contato presencial com a turma, em que a roda de conversa pode proporcionar uma sensação de mais segurança nos alunos.

4.1. Proposta didático-pedagógica

A parte referente à proposta de ensino consistiu em realizar uma sequência de atividades teóricas e práticas com os alunos da quinta fase da turma de Logística, com o intuito de verificar como se dá a relação dos alunos da rede técnica profissional com a literatura. Para isso, promovemos a imersão dos estudantes em projetos que usam do diálogo e da criatividade para promover uma percepção mais ampla da relevância das artes para o pensamento crítico.

A primeira etapa conteve uma investigação inicial, por meio de um formulário no qual os alunos da 5ª fase tiveram a oportunidade de manifestar as dificuldades e os interesses relacionados à leitura. Este momento foi importante porque visou a reconhecer o público, as realidades e as demandas ofertadas por ele. Nessa investigação inicial, as perguntas buscaram averiguar como se deu, até o momento, o contato com a leitura literária e qual o espaço que tal prática ocupa na vida cotidiana e escolar dos estudantes.

Essa etapa foi necessária para traçar as estratégias adotadas para a metodologia de ensino em sala de aula com os alunos. Notamos a presença da reivindicação dos estudantes sobre a necessidade de se ter livros interessantes para engajar o processo de leitura, bem como um local adequado e silencioso e, ainda, tempo disponível para realizar a leitura dos textos. Com isso, as atividades propostas para as leituras foram elaboradas para serem efetivadas na sala de aula, utilizando do tempo e da tranquilidade oferecidas pelo tempo de aulas.

A seleção feita pela professora sobre a escolha da autora e das obras também levou em conta o interesse dos alunos. É preciso discutir o fato de que nem sempre o texto lido em sala promove prazer ou lazer ao aluno, nem por isso é menos importante ou menos adequado metodologicamente. O critério de seleção foi pautado pela temática do projeto, no caso, os 100 anos do modernismo brasileiro, com foco maior na última geração para turma de logística.

Nesse contexto, com os autores voltados para esse momento da literatura, a escolha de Clarice Lispector se deu pela subversão representada pela figura da mulher, imigrante e naturalizada brasileira, mãe e, ainda, considerada por ela mesma como caótica. As obras de Lispector, por vezes, chamam a atenção dos jovens por tratar de temáticas da realidade, de demonstrar sentimentos nem sempre de fácil compreensão.

Tais características de Clarice Lispector geram nos alunos-leitores uma curiosidade, pois por ser uma mulher que escreve muito bem, consegue apresentar – tanto nas entrevistas quanto nos textos – sentimentos intensos e uma comunicação assertiva. Os estudantes se

questionam se a Lispector das entrevistas é a mesma – no que se refere às características – dos textos, pois aparenta, segundo os alunos, estar em sofrimento contínuo.

Os textos da escritora variam e são diversos em suas percepções da realidade. Há textos em que a estrutura narrativa facilita uma compreensão da mensagem, sendo mais acessível a leitores menos experientes. Há também textos mais complexos e, desse modo, possuem maior dificuldade para compreensão. Independente da obra, a autora tem grande relevância para o contato da leitura com jovens, a escolha do que deve ser lido pode ser pautada nos critérios do que atende às demandas da turma.

No conto **O ovo e a galinha**, de Clarice Lispector (2016) – obra que ficou conhecida por causar estranhamento e pouca compreensão – a autora apresenta um texto com elementos complexos, que chegam a ser difíceis de entender. Entretanto, no conto **A menor mulher do mundo**, de Clarice Lispector (2016), há quantidade relevante de informações organizadas e bem mais possíveis de entendimento. Para selecionar a obra, então, foi preciso considerar a função do professor enquanto mediador nesse processo educacional.

A seleção foi feita para que os alunos pudessem perceber as relações possíveis entre autor, obra e leitor. Junto a isso, para que pudessem relacionar também como a literatura é fundamental para os movimentos de resistência, propositais ou não. Não obstante, que pudesse constatar que com todos esses elementos potentes provenientes de uma leitura, a literatura ainda pode ser apenas uma leitura que promove sentimentos diversos nos leitores.

A segunda etapa compreendeu o momento responsável por proporcionar aos educandos os repertórios referentes ao contexto histórico de produção das obras que foram lidas posteriormente. Estas aulas foram focalizadas – inicialmente – no período do Pré-modernismo. Os alunos receberam materiais com as informações das movimentações políticas e econômicas deste período e da importância das artísticas da época para a inauguração da Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo.

É possível que haja um questionamento acerca da escolha metodológica de estudar contextos sociais como etapa de ensino. Entretanto, é importante ressaltar que o projeto em questão foi direcionado para o desenvolvimento das capacidades de articulação e relação de conhecimentos. Nesse sentido, a história da literatura como informação agregadora ao texto é uma possibilidade de enriquecer as análises, as inferências, bem como articular os conhecimentos em literatura com as demais disciplinas.

É preciso incluir a história da literatura como estratégia de organização para os estudos dos alunos. A leitura em si não é terceirizada, nem sequer substituída pela teoria literária, crítica

literária ou história da literatura. A leitura é a etapa de maior significância e relevância na proposta como um todo. Conhecer as informações externas ao texto, como o autor, o tempo e o espaço são fatores que podem enriquecer o contato com a leitura, podem proporcionar maiores recursos de leitura crítica e reflexiva. A proposta não busca definir um único caminho de ensino de leitura, mas sim mais uma possibilidade dentro do contexto da educação profissional.

Posterior a esses encontros, seguimos com as aulas direcionadas ao Modernismo brasileiro, nas quais houve grande foco no conceito de Nacionalismo Crítico. As aulas contempladas nessa etapa seguiram a proposta da anterior, em que os aprendentes receberam materiais com informações e exemplos de obras das mais variadas artes, como pintura, música e literatura. O objetivo aqui foi que os estudantes percebessem que o evento da Semana de Arte Moderna foi construído por anos, na inconformidade e insatisfação de vários artistas brasileiros, desde o período do pré-modernismo.

Ainda, com os recursos adquiridos nas demais disciplinas – como história, geografia, filosofia e sociologia – as aulas de literatura buscaram refletir se realmente era e é importante ter uma identidade nacional, e se sim, por quê. Junto a isso, o objetivo foi discutir se as artes são um bom caminho para esse interesse dos artistas da época, e se hoje esse foco ainda existe e se é possível considerar que – enquanto brasileiros – temos uma verdadeira identidade nacional.

A literatura nessa proposta de ensino não se sustenta como um mero suporte de descoberta das questões de reflexão, muito menos como uma ferramenta ou instrumento de investigação das características da época do modernismo brasileiro. A leitura literária rodeada de informações tem o propósito de lançar mão de uma das facetas da literatura, visto que o texto literário acompanhou a evolução da sociedade.

O facto de a literatura ter precedido a escrita significa que ela própria é construtora de memória. A esse respeito, basta lembrar o rasto de textos como os da Bíblia ou os poemas homéricos, que passaram até hoje pela fase da transmissão oral, manuscrita, impressa e electrónica (BERNARDES, 2021, p. 40)

Podemos entender que a literatura expressa memórias e realidades, por essa razão, os textos literários veiculam informações prósperas acerca de vivências importantes. Ainda, a leitura literária estimula a busca de descobertas novas sobre o texto e sobre a vida. As pesquisas relacionadas aos fatores externos ao texto podem ser relevantes para esse processo, bem como promovem maior repertório para futuras leituras críticas que levam em conta os fatores

históricos, políticos e sociais, pois isso também é função da escola integrar a pesquisa aos alunos em projetos multidisciplinares.

A terceira etapa integrou o momento de conhecer a autora que foi o alvo de nossos estudos e práticas de letramento literário: Clarice Lispector. A escolha da autora se construiu no fato de que esta fez parte da última geração do modernismo brasileiro e que representou muitos questionamentos desta escola literária. A artista nasceu em 1920 – período referente ao pré-modernismo – e morreu em 1977 – período que diz respeito à última geração do modernismo. Tal fator pode fazer-nos verificar se, por ter vivido a totalidade de sua vida imersa nestes contextos, a autora manifesta, como um todo, os pensamentos da época.

Ainda nessa etapa foi socializado com os alunos da turma o vídeo da última entrevista da Clarice Lispector². Aqui estimulamos os estudantes a analisar o não dito pela autora. Isto é, o que conseguimos recuperar de extraverbal nas falas e comportamentos da artista. Ainda, buscamos recuperar o julgamento de valor presente nas manifestações realizadas por ela. Alguns elementos visuais foram considerados, como: a postura, a forma de sentar-se na cadeira, a vestimenta, o uso recorrente de cigarros e de bebidas durante a entrevista, a presença de elementos verbais também foi evidenciada, como as pausas em certas perguntas e a rispidez em certas respostas.

Essa tarefa foi crucial para despertar a autonomia dos alunos quanto às relações feitas entre conhecimento teórico, leitura do texto e a pessoa do autor. Nessa perspectiva, os alunos despertaram a criatividade a fim de reconhecer na escritora Lispector fatores e elementos característicos e marcantes que futuramente foram relidos em uma apresentação feita por eles. A maneira da autora de se comportar frente às câmeras, até hoje, é considerada subversiva e gera certo estranhamento. A reflexão sobre tais comportamentos também foi material de análise para os alunos.

Nas falas marcantes de Lispector, os estudantes puderam notar comentários opostos àqueles esperados por uma escritora da época, gestos próprios, como dar entrevistas enquanto ingere bebidas alcoólicas, fuma e senta-se no fundo de uma cadeira, todos esses elementos fomentaram a reflexão dos alunos acerca da representação proferida pela imagem da autora.

Todos esses elementos foram possíveis de serem analisados quando são somados às pesquisas e aos estudos realizados pelos educandos sobre o tempo e espaço vivenciado pela autora. Isto é, nesse caso em específico, não estudamos apenas o texto em si, mas também quem

² PANORAMA com Clarice Lispector. Youtube: Tv Cultura, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU&t=562s>. Acesso em: 2 fev. 2023.

o produziu e quais informações podem ser associadas a esses elementos investigados pelos estudantes. É interessante considerar que a curiosidade é um fator preponderante durante o processo de aprendizagem, pois, para que haja uma pesquisa ativa, os alunos devem sentir-se instigados a investigar as informações que são importantes.

Após a concretização desses repertórios, a próxima fase se dedicou à leitura da primeira obra em sala de aula do conto **Felicidade Clandestina**, de Lispector (2016), e foi destinado um tempo da aula para que os educandos possam realizar as leituras com tranquilidade. É importante destacar que não foi realizada a leitura, ainda, pela professora. Essa prática foi desenvolvida por cada aluno individualmente. Por conta da dificuldade de se conseguir livros para todos, a obra foi disponibilizada em PDF para que os alunos pudessem ter acesso. Para isso, é preciso depositar confiança na turma de forma que foi feita uma conscientização por meio de uma conversa em momento anterior.

Na aula seguinte, os leitores realizaram uma atividade em sala que iniciou com uma conversa sobre as principais impressões que tiveram da obra. Nesse momento, foi indispensável que as opiniões e inferências sejam valorizadas, para que os alunos conquistassem confiança em si próprios e dessem continuidade nas práticas de leitura. Os comentários foram anotados pela professora para serem analisados em seguida. Houve também uma atividade no quadro, incentivando a reflexão crítica dos alunos, os estimulando-os a realizarem uma segunda leitura.

Na quarta etapa, foi realizada a leitura do segundo conto: **A menor mulher do mundo**. Aqui também foi destinado tempo da aula para que a leitura fosse realizada com tranquilidade, da mesma forma que a anterior, disponibilizada em PDF para os alunos. Em seguida, houve uma roda de conversa em que os alunos podem, por meio de perguntas feitas pelas professoras, manifestar criticamente as percepções que tiveram da obra e da construção do enredo e dos personagens. Nesse momento os alunos foram direcionados a refletir sobre as escolhas linguísticas adotadas pela autora nesse conto e das produções de sentido provocadas constantemente pelas adjetivações destinadas aos personagens. Os alunos foram instigados, também, a pensar sobre o contexto de produção da obra condicionado pelos fatores sociais.

Em seguida, foi disponibilizado, de forma impressa, aos alunos, um roteiro de releitura. O objetivo foi para que houvesse um registro escrito destas reflexões, visto que as perguntas foram bem parecidas com as realizadas em sala de aula durante a roda de conversa. Esta atividade pretendeu avaliar se foram desenvolvidas nos estudantes as competências de inferir, compreender e interpretar. Aqui já foi possível que os alunos possuíssem maior repertório e, portanto, maior autonomia para desenvolver as respostas de forma crítica.

A próxima etapa diz respeito à culminância do projeto “Diálogos contemporâneos”, no qual os alunos fizeram uma releitura da última entrevista de Clarice Lispector para o Panorama, da Tv Cultura. Nesse momento da atividade, os alunos foram divididos em grupos e realizaram tarefas para criar – por ideia da própria turma – um Podcast a partir das respostas dadas por Clarice Lispector nessa entrevista, assim como dos elementos pesquisados durante a disciplina que estudaram.

A proposta da culminância do projeto foi efetivada por meio de uma apresentação, em que parte dos alunos se dedicou na escolha das perguntas e respostas que foram feitas durante encenação. Outra parte se dedicou na produção do cenário – com mesa, cadeiras, placas e com o nome do Podcast: PodLer. Alguns alunos foram orientados a se responsabilizar pela estrutura de som e microfones. A outros estudantes foi atribuída a tarefa de representar os entrevistadores e a autora Clarice Lispector. As atividades de leitura foram desenvolvidas com toda a turma de Logística.

A última etapa consistiu em um momento chamado de Relatos, em que os alunos da turma tiveram a oportunidade de manifestar as impressões de todo o processo de amadurecimento com a leitura literária, ou seja, constatar e registrar os avanços conquistados na disciplina, bem como as dificuldades que ainda enfrentaram nas tarefas que uma leitura crítica propõe. O principal objetivo foi compreender como está a relação dos alunos com a literatura, as percepções e conceitos que agora possuem sobre essa arte e em que lugar de destaque conseguem estabelecer à leitura literária no ambiente escolar.

Ainda, foi crucial avaliar, nessa última etapa, se os estudantes percebem a criatividade e a subjetividade de maneira diferente de como observamos anteriormente na avaliação inicial. O foco foi analisar se existe um interesse maior pelo protagonismo nas atividades escolares, bem como da relevância de ser uma pessoa crítica e reflexiva. Nesse momento, a acolhida serviu para verificar se houve ou não mudanças de percepção e conceitos e, se sim, quais foram estas modificações.

Quadro 1 – Etapas da proposta didático-pedagógica

Etapas	Atividade	Objetivo geral
1ª etapa	Investigação inicial	Identificar o público-alvo
2ª etapa	Apresentação da autora	Iniciar o contato das obras com a turma
3ª etapa	Leituras	Promover a leitura.

Quadro 1 – Etapas da proposta didático-pedagógica

Etapas	Atividade	Objetivo geral
4ª etapa	Projeto multidisciplinar	Favorecer a criatividade e autonomia dos alunos.
5ª etapa	Investigação final	Identificar as impressões dos alunos acerca da literatura.

Fonte: autora, 2023.

V RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para os resultados dessa pesquisa, utilizamos as informações concedidas pelos alunos participantes do projeto “Diálogos Contemporâneos” da turma P5MIL sobre a experiência no projeto multidisciplinar, bem como no questionário *on-line* enviado aos alunos. Essa turma ficou responsável por estudar e apresentar a arte literária na culminância da atividade escolar. Por meio de uma entrevista semiestruturada realizamos a coleta dos dados. Nesse momento foram investigados os efeitos da experiência com a leitura no projeto. Durante a entrevista investigamos de que maneira o projeto multidisciplinar interferiu na relação dos alunos com a literatura após a leitura dos contos “A menor mulher do mundo” e “Mineirinho”, de autoria da Clarice Lispector.

Para a análise dos resultados apresentados nessa dissertação, buscamos refletir quais foram os efeitos da experiência de leitura realizada com a turma P5MIL (que condiz com a modalidade profissionalizante, 5ª fase do turno manhã, integrado ao terceiro ano do ensino médio, curso de logística). A experiência utilizou de um projeto multidisciplinar realizado em homenagem aos 100 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil, com diferentes aulas sobre o mesmo momento histórico e sobre as diversas artes envolvidas nesse evento, em específico, a arte literária.

Devido à dificuldade de inserir e manter a literatura nesses ambientes de educação profissional integrados ao ensino médio, foi necessário propor e analisar a metodologia utilizada para verificar se é eficiente para esse contexto e modalidade de ensino. Buscamos descobrir, a partir dos relatos dos próprios alunos, como essa experiência de leitura afetou as suas formações, bem como as percepções que possuem sobre a literatura. Para compreensão, organizamos a análise dos resultados em 5.1. Formulário *on-line*; 5.2. Entrevista semiestruturada e 5.3 Metodologia de ensino.

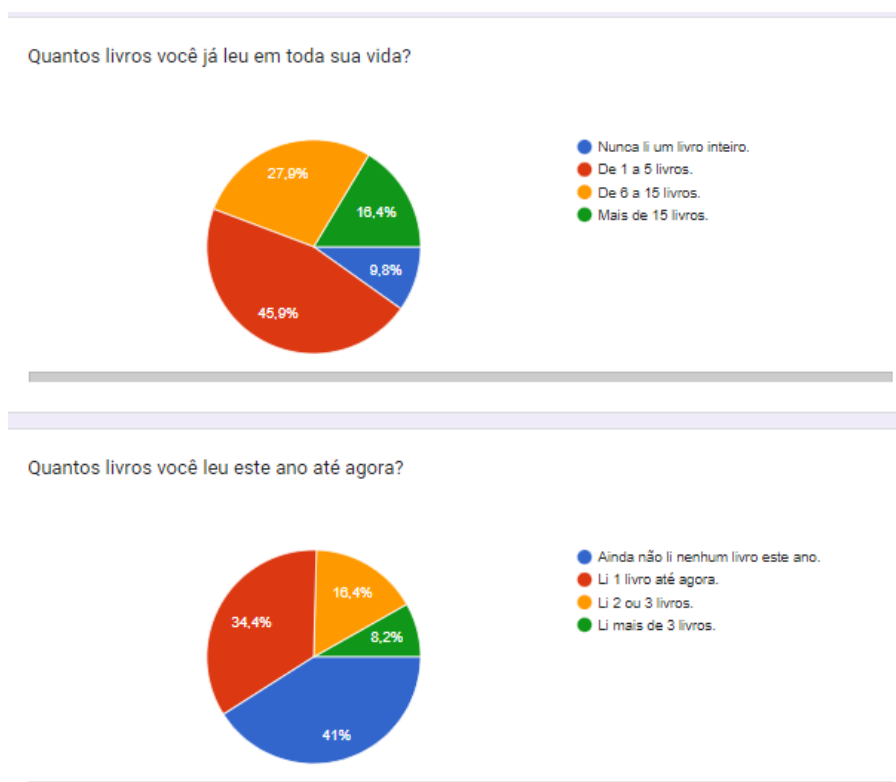
5.1 Resultados e análises do questionário *on-line*

Na parte inicial da pesquisa foi realizada uma investigação sobre a leitura literária com as 5ª fases da EETEPA Professor Anísio Teixeira. O intuito foi verificar se os alunos tinham o hábito de ler e quais fatores poderiam dificultar ou facilitar o ato da leitura. Essa etapa foi necessária para conhecer o público-alvo da pesquisa e propor uma experiência de leitura mais interessante aos alunos da turma selecionada.

Antes de dar início ao processo de aprendizagem com a experiência de leitura, foi divulgado entre os alunos de 5ª fase da EETEPa um formulário sobre o contato dos estudantes com a leitura. O objetivo geral era o de ter mais informações sobre esses alunos. Então, perguntas para conhecer o público-alvo foram realizadas, como: qual a idade, qual a profissão (se estuda e trabalha), qual o tipo de vínculo para os alunos que estão atuantes no mundo do trabalho, como se dá a rotina desses alunos.

Após essas perguntas iniciais, a investigação se deu sobre a literatura. Foi questionado aos educandos quantos livros já leram e quantos livros leram durante aquele semestre letivo. O intuito não era propriamente dito quantificar a leitura, mas sim verificar se havia um acesso e um contato frequente com os livros literários. A partir do gráfico abaixo, notamos que há pouco contato com a literatura e que há, inclusive, alunos que afirmam nunca ter lido nenhum livro literário.

Gráfico 3 – Livros lidos



Fonte: a autora, 2022.

Com o gráfico, constatamos que aproximadamente 46% dos alunos entrevistados leram de 1 a 5 livros, considerando que os alunos têm entre 15 e 18 anos de idade, o contato com a

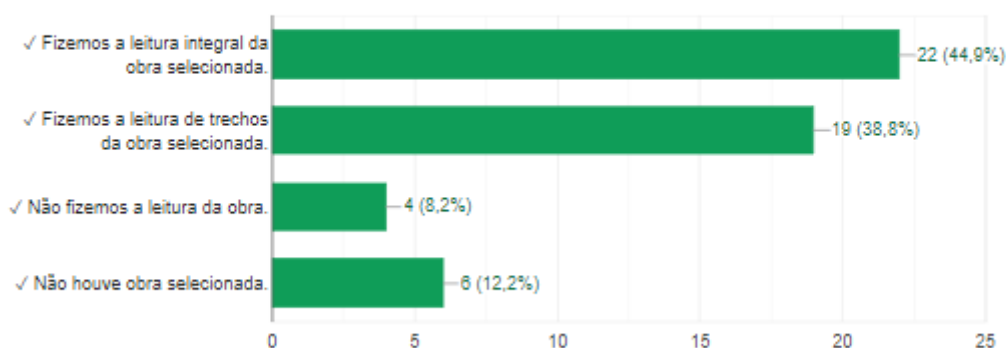
literatura ainda é bastante restrito e limitado. Tal contato, por ser pouco frequente – ou inexistente –, promove uma percepção equivocada da leitura literária e mantém o distanciamento dos alunos com os livros. Mais de 40% desses mesmos alunos relataram na pesquisa que ainda não haviam realizado qualquer leitura literária no ano corrente.

O acesso aos livros afeta diretamente na possibilidade da formação de leitores nas escolas brasileiras. A falta de acesso pode ser motivada por diversos fatores, como o alto preço dos livros, o pouco incentivo à leitura e o escasso número de livros nas bibliotecas escolares. Nesse caso, os alunos – por estudarem em uma EETEPA – têm maiores recursos tecnológicos para acessar as obras literárias de forma on-line na rede de internet da própria escola. Nesse sentido, para que a experiência de leitura fosse facilitada, os alunos – no espaço escolar – utilizaram da internet como recurso para o acesso aos livros.

Em seguida, na mesma pesquisa, investigamos como foram as aulas de literatura dos alunos no período do ensino médio, se essas possibilitavam a leitura integral dos textos literários. A partir do gráfico abaixo, notamos que quase 45% dos alunos fizeram a leitura total das obras literárias e cerca de 39% fizeram a leitura de trechos da obra. Isso pode interferir no gráfico anterior, no qual os livros lidos tenham sido aqueles propostos em sala de aula pelos educadores da turma.

Gráfico 4 – Aulas de literatura no ensino médio

Caso tenha respondido que sim, como foram as aulas?



Fonte: autora, 2022.

A análise desse gráfico, portanto, ilustra como as aulas de literatura, muitas vezes, são a única forma de os alunos terem contato com as obras literárias, mesmo que possibilitadas em

arquivo on-line. As aulas de literatura dividem a carga horária da disciplina de língua portuguesa e são de iniciativa do professor da turma. Tais reflexões são necessárias para ampliar a discussão sobre o pouco número de alunos leitores no ensino médio de EETEPA. Nessa perspectiva, entendemos que a escola é essencial para o incentivo à leitura e à ampliação de novos conhecimentos.

Ainda, para que haja uma experiência de ler com a turma selecionada, a P5MIL, essa pesquisa inicial demonstra como é importante que se proponha uma metodologia de incentivo à leitura, com intuito de promover a questão da relevância da literatura nesses ambientes de educação formal. A pesquisa on-line mostrou que os alunos esperam por leituras que sejam motivadas de alguma forma pelo professor, para que eles se sintam engajados a iniciar e finalizar os textos.

Desse modo, a pesquisa on-line realizada com os estudantes ilustra como a literatura ainda é pouco frequente, como o acesso aos livros ainda é limitado. Para uma mudança de realidade, no que diz respeito a propostas de ensino que incentivem a leitura, é importante pensar em meios suficientes para atender as demandas dos alunos. Os projetos de leitura, sejam multidisciplinares ou não, são também estratégias interessantes para motivar e mostrar aos educandos a relevância de ler na escola.

5.2 Resultados e análises da entrevista semiestruturada

Os resultados das entrevistas semiestruturadas são mostrados nesta seção por meio dos discursos diretos dos alunos, que foram transcritos conforme registro em áudio autorizado pela turma e pela direção da escola, previamente informados de todas as atividades realizadas. A entrevista constituiu-se em uma conversa guiada, na qual poucas perguntas foram realizadas e a maior parte foi centrada no diálogo dos alunos sobre as questões feitas. Para organização desses resultados, houve uma interposição entre as perguntas feitas, as respostas adquiridas e as reflexões realizadas a partir da coleta de dados.

Para diminuir ao máximo tais eventualidades, houve uma conversa inicial com os alunos participantes com intuito de explicar como funcionaria a entrevista semiestruturada e, principalmente, que não haveria respostas certas ou erradas. Foi explicado que utilizaríamos daquele tempo para lembrar sobre o projeto. Ainda, para proteger a identidade desses estudantes, os comentários feitos por eles foram identificados por meio da codificação “*aluno 1*”, “*aluno 2*”.

Produzimos uma tabela com os critérios de análise dos dados obtidos durante a entrevista semiestruturada. Para avaliar as falas dos alunos propomos, no quadro 2, cinco critérios, sendo: i. confiança; ii. percepção da literatura para si; iii. percepção da literatura na escola; iv. efeitos da leitura e v. parâmetros para o que eles entendem que seria uma aula ideal de literatura na percepção da turma P5MIL. Tais especificações deram suporte para compreendermos como se deu a experiência de leitura no projeto multidisciplinar a partir das observações dos estudantes.

Quadro 2 – Critérios de análise dos dados

nº	Critério	Análise dos dados
i	Confiança	Avaliamos a maneira como os alunos se percebem inseridos na escola depois do desenvolvimento das atividades durante o projeto multidisciplinar.
ii	Percepção da literatura para si	Avaliamos a forma como os estudantes percebem a literatura após o contato com o projeto multidisciplinar, em que os estudos foram centrados em obras artísticas literárias.
iii	Percepção da literatura na escola	Avaliamos como os alunos percebem a literatura no ambiente escolar.
iv	Efeitos da leitura	Avaliamos os efeitos promovidos pela leitura a partir percepção dos próprios alunos.
v	Aula ideal de literatura na percepção da turma P5MIL	Avaliamos os parâmetros que os alunos possuem sobre o que seria uma aula ideal de literatura.

Fonte: a autora, 2023.

Em alguns discursos constatamos uma relação entre antes e depois do projeto, e tal associação foi estabelecida pela própria turma. As falas dos alunos foram os dados que utilizamos para compreender quais foram os efeitos da proposta da experiência de leitura, bem como avaliar, posteriormente, se a experiência teve validade para ser aplicada em outros contextos de educação profissional de ensino médio integrado. Na análise dos resultados, averiguamos quais etapas foram bem-sucedidas e quais devem ser reorganizadas ou repensadas, antes de serem aplicadas novamente.

A experiência dos alunos no projeto visava a promover uma maior confiança nos alunos por meio da autonomia nos processos de aquisição de novos conhecimentos, de pesquisa e de elaboração das apresentações na escola. A partir desse objetivo, no critério da confiança, verificamos de que forma os estudantes desenvolveram esse recurso e quais foram as possíveis contribuições do projeto multidisciplinar e da experiência de leitura nesse avanço.

Ademais, no critério que atende a percepção da literatura, entendemos que, no decorrer das atividades que envolviam o projeto multidisciplinar, os educandos passaram a ter uma opinião sobre os benefícios da leitura literária, principalmente aquela desenvolvida na escola. No critério acerca dessa percepção na escola, analisamos como os estudantes observam o lugar ocupado por essa arte no cotidiano do ambiente escolar, seja por outros alunos, seja pelos professores.

Além desses, o critério que investiga os efeitos da leitura diz respeito à forma como os estudantes percebem as consequências da experiência de leitura. Essa percepção é relevante para verificar se os alunos passam a ter consciência do que a literatura pode proporcionar quando realizada na escola, com os objetivos traçados previamente. No último critério estabelecido, o que pesquisa sobre a aula ideal de literatura na percepção dos alunos da turma P5MIL, verificamos como os aprendentes pensaram que aprenderiam melhor ou que teriam uma aula de literatura que consideram ideal, a partir da percepção pessoal deles. Nesse critério buscamos investigar se houve uma conformidade com a forma como a disciplina foi apresentada ou se houve reivindicações sobre como seria a melhor maneira de aprender.

5.2.1. Confiança

*Aluno 4: “A nossa sala ficou **mais visível.**”*

*Aluno 5: “Os professores **querem trabalhar com a gente agora.**”*

*Aluno 2: “A Clarice Lispector, né... que foi a... a menina que fez a Lispector... **os professores agora só conhecem ela como Clarice.**”*

*Aluno 8: “Quando a gente é mal organizado, mal explorado, parece que a turma toda sai mal. Mas com a senhora, a nossa turma... a gente não é brigado e nem nada, mas a nossa turma tem grupinhos, e no projeto, com a senhora, **a gente conseguiu se unir e ter um bom destaque.**”*

No critério de confiança, entendemos que os alunos, durante o processo de aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades, passam a adquirir mais disposição perante a aquisição de conhecimento. Nesse caso, no projeto multidisciplinar, os aprendentes demonstraram maior segurança e autonomia para selecionar, associar e pesquisar. Para obter

confiança no processo de aprendizagem, é importante que os alunos tenham autonomia durante o desenvolvimento das atividades e das escolhas, mesmo sob orientação do professor.

A confiança está relacionada ao processo de autonomia, visto que a essa em relação ao próprio conhecimento promove maior desenvoltura para realizar tarefas que exigem os conhecimentos e as habilidades aprendidas em sala de aula. É essencial na aprendizagem ter autonomia, pois “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida” (FREIRE, 2011, p. 65). Nesse sentido, no projeto multidisciplinar, com as responsabilidades que exerceram, os alunos tiveram a oportunidade de aprender com autonomia e desenvolver mais autoconfiança e independência.

Na fala do aluno 8, entendemos que ele teve uma confiança também no papel do professor, que é responsável por orientar na organização das tarefas e realizar as mediações entre os alunos, as turmas e entre outros professores e os alunos do projeto. Tal segurança na relação entre educador e estudantes promove um impulso na independência e autogestão da própria turma, visto que podem realizar as atividades e, sempre que sentirem necessário, retornam ao docente para confirmar ou repensar o que é mais viável.

Depois, os alunos levantaram uma questão comparativa e mencionaram alguns pontos que perceberam de mudanças depois do projeto “Diálogos Contemporâneos” em relação à turma deles. Os comentários trouxeram algumas discussões sobre possíveis mudanças que os estudantes notaram em relação ao convívio dos professores, até mesmo da própria autoestima dos educandos da P5MIL. Na fala dos alunos 4 e 5, constatamos que a confiança se manifestou como uma autoestima exposta pelos termos “visibilidade” e “destaque” como mencionam.

Esse “destaque” pode ser associado ao sentimento dos próprios alunos quanto às produções artísticas elaboradas como um todo. Pode corresponder a um retorno externo no que diz respeito aos elogios também. A questão central é a de que existe, notoriamente, uma maior confiança quando comentam daquilo que apresentaram aos colegas da escola. A fala do aluno 8 “*a gente conseguiu se unir e ter um bom destaque*” ilustra como houve uma maior sensação de satisfação com o trabalho que eles mesmos produziram.

5.2.2. Percepção da literatura

*Aluno 3: “Eu achei interessante. Hoje em dia... por exemplo, se eu tô vendo alguma coisa e aparece algo de literatura, eu paro pra ler. **Eu achei interessante** o jeito que foi mostrado pra gente. **Antes eu não tava nem aí**, eu nunca li um livro todo na minha vida, a não ser ‘O diário de um banana’, **mas hoje em dia se tem alguma coisa sobre esse mundo, eu já paro pra ver, tipo despertou um interesse**”.*

*Aluno 4: “As pessoas pensam que a literatura é só um texto, qualquer texto. Não tem um conceito. Não é isso. Às vezes a literatura é um texto super bem estruturado. **Na literatura a gente vê a realidade, o que eles estão sentindo**. Quando a gente leu os textos, eu não sabia quem era aquela autora, aí depois que a gente viu quem era Clarice, o que ela pensava, como era a vida dela, **foi uma coisa boa, uma coisa nova**”.*

*Aluno 5: “**Eu acho que foi isso que me interessou**, eu gosto de gente assim. Por exemplo, naquela época, o que me interessou foi que a Clarice falava de problemas que eram importantes pra aquela época. Tipo, hoje em dia já é chato falar isso, naquela época era muito mais difícil. Por exemplo, naquela época ela falando sobre a violência policial na obra do Mineirinho.”*

*Aluno 2: “Antes do projeto eu pensava que tipo... a semana de arte moderna era só literatura, mas depois a gente foi ver no evento só tinha a gente de literatura, **então acho que a gente conseguiu mostrar**.”.*

O critério da percepção da literatura demonstra a maneira como os estudantes notam o impacto da literatura de forma individual, com a singularidade de cada um. Esse critério se destinou a compreender o que pode chamar mais a atenção dos alunos, se a literatura pode ser ‘interessante’, como eles mencionam. Antes do projeto multidisciplinar, percebemos que os educandos estavam resistentes quanto à importância da literatura, constatado na fala do aluno 3, que afirma estar desatento ao ato da leitura antes do contato com o texto. Entretanto, após a imersão na experiência de ler, observamos que há uma mudança nesse aspecto.

Essa experiência promoveu um maior interesse pela literatura, pois o texto literário passou a ter importância e a ser relevante para os alunos em suas compreensões dentro e fora da escola. Tal percepção da literatura, manifestada diversas vezes pelos alunos pela palavra ‘interesse’ ou ‘interessante’, aponta-nos para uma possibilidade de reconstruir a forma como os alunos percebem a leitura literária. Isto é, se consideramos que “o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos” (PETIT, 2010, p. 22), entendemos também que a sua experiência proporcionada na escola pode ser determinante.

Na fala dos alunos 4 e 5, percebemos que a experiência com a leitura, da maneira como se efetivou, foram cruciais para que os alunos pudessem perceber que a literatura pode ser interessante, porque, de fato, encontraram nas obras literárias elementos que os envolveram na leitura. Em específico, o aluno 5 mencionou “*Por exemplo, naquela época, o que me interessou foi que a Clarice falava de problemas que eram importantes*” e, logo em seguida, apresentou o exemplo da obra *Mineirinho* e a temática da violência policial. Nesse aspecto, verificamos que a conexão com o texto se despertou por notar a realidade no livro lido.

A percepção da literatura, desse modo, pode ser repensada pelo aluno. A experiência com a leitura, a partir do projeto multidisciplinar, faz refletir sobre o como a escola, enquanto lugar social – com interações variadas – pode propor um interesse construído socialmente, elaborado pelas vivências da sala de aula, das leituras e das atividades em torno do ato de ler. A própria subjetividade do aluno constrói a percepção acerca da literatura e da leitura literária. Os elementos encontrados no texto, que podem suscitar ou não o interesse, são determinados de acordo com a singularidade do aluno.

Os estudantes apontam, nessas respostas, que a literatura foi relevante de alguma forma para eles. Podemos perceber tal mudança na fala do aluno 3: “*Antes eu não tava nem aí, eu nunca li um livro todo na minha vida [...], mas hoje em dia se tem alguma coisa sobre esse mundo, eu já paro pra ver, tipo despertou um interesse*”. Notamos que agora é perceptível que a leitura ocupa um lugar de maior significância. Mesmo uma pequena modificação da forma como o aluno encara a leitura literária remete ao processo de formação desses estudantes.

O aluno 4 mencionou “*Quando a gente leu os textos, eu não sabia quem era aquela autora, aí depois que a gente viu quem era Clarice, o que ela pensava, como era a vida dela, foi uma coisa boa, uma coisa nova*”. Nessa fala também constatamos uma maior relevância na literatura, pois esse aluno entende de maneira positiva o contato que teve com a autora e com a obra – pois a partir desse contato é que pôde saber quem era Lispector e as produções artísticas da autora.

5.2.3 Percepção da literatura na escola

Aluno 3: “Eu acho que não passa na cabeça dos professores, tipo assim: ah, a gente vai fazer um evento ‘assim assim’ sobre arte moderna e pegar a literatura, porque pra eles pode ser que a arte ainda é muito longe da literatura”.

Aluno 2: “Tipo semana de arte moderna, revolução, explosão, eles pensam logo em música, teatro, mas a literatura é mais [calma]....”.

Aluno 5: “Eles podem não ter interesse”.

No critério da percepção da literatura na escola, buscamos avaliar como os alunos observam a forma que a literatura é encarada pela escola como um todo. A questão surgiu da resistência encontrada, durante o projeto, de conseguir com os demais coordenadores que a arte literária se fizesse presente na culminância. Por esse mesmo motivo, a turma P5MIL foi a única, tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde, que apresentou a literatura. Ao serem questionados disso, as reflexões foram construídas na proposta do projeto e no interesse dos demais professores coordenadores.

O fato de só eles terem trabalhado a literatura no projeto não chamou tanta atenção para que pudessem responder diretamente sobre isso ou terem feito qualquer reflexão a respeito. Nessa pergunta o direcionamento dos comentários deles foi maior para o impacto da literatura para cada um. Compartilhar a leitura de obras da Clarice Lispector durante a culminância do “Diálogos Contemporâneos” não foi tão intenso quanto o próprio contato de cada um com os textos e com a autora.

Acerca da proposta da atividade multidisciplinar, havia uma programação que visava a uma culminância dinâmica, com a intercalação de várias artes, como a música, a dança, o teatro. A literatura, quando passou a ser aceita como uma das artes, foi realocada para os intervalos de uma apresentação e outra, para que não ficasse sem intervenções enquanto as demais turmas se organizavam e reorganizam o palco e os cenários. De modo geral, a proposta consistia em grandes momentos de impactos e, para parte dos professores de coordenação do projeto, a literatura não se enquadrava nesse perfil.

Nesse contexto, na fala do aluno 2, constatamos uma explicação que a própria turma encontrou para que fossem a única turma com a literatura na culminância. Segundo relato do aluno, na apresentação final era esperado um momento de ‘explosão’ e a literatura não alcançaria esse parâmetro para o evento. Segundo o aluno 3, os demais professores poderiam avaliar que a literatura poderia estar ‘distante’ da associação feita com a arte. Nesse sentido, consideramos que os educandos perceberam que, no ambiente escolar, há uma distinção na forma como se trata a arte literária.

Sobre o interesse dos demais professores coordenadores, o aluno 5 menciona a possibilidade de haver uma falta de interesse. Tal fala reflete um parâmetro já bem antigo no cenário escolar: o tratamento negativo dado à literatura. Para Bernardes (2021), os professores de língua portuguesa precisam, todos os anos, lembrar a escola, os alunos e a sociedade, do

porquê se deve estudar literatura. Essa discussão fomenta uma reflexão sobre como a escola tem tratado da literatura, para além do professor de linguagens.

Zilberman (2009) discute qual literatura para a escola e qual escola para a literatura. A autora aborda que há uma exigência, nas escolas atuais, de que a literatura tenha sempre um fim prático e voltado para o saber fazer – aquele agregado ao mundo do trabalho. A reflexão é se a leitura literária consegue permanecer no ambiente formal de educação como a arte que é, pois “na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional” (ZILBERMAN, 2009, p. 19). Observamos, então, uma formação escolar que muito distancia a literatura como fim de si mesma.

A conclusão dos estudantes é voltada a um pensamento lógico, a literatura, mesmo dentro da escola, é tida como uma arte diferente das outras, pois, mesmo pelos professores de outras disciplinas, acaba sendo menos requisitada. Podemos refletir se essa concepção sobre a literatura difundida pela escola pode influenciar de alguma maneira a percepção dos alunos sobre a importância da leitura. Nas falas dos alunos, notamos que houve uma percepção quanto à presença limitada da literatura no projeto multidisciplinar que trata das artes presentes na semana de arte moderna.

5.2.4 Efeitos da leitura

Aluno 3: “Eu achava que a literatura era só uma coisa difícil no caderno, mas a literatura ajuda a gente a ter senso crítico!”.

Aluno 3: “Eu acho que é assim: todo mundo quer tá todo tempo tentando convencer a gente por vários textos, a pessoa que tem senso crítico não se influencia fácil” – Aluno 3.

Nesse critério, é importante discutir os efeitos da leitura literária a partir da interpretação dos alunos. Os efeitos estão voltados para a forma como eles entenderam que a literatura se faz importante em espaços formais de educação. Nesse tópico de análise é preciso verificar o que os estudantes conseguiram abstrair, de fato, da presença da literatura na escola, visto que – em específico na educação profissionalizante – os educandos costumam estar direcionados às práticas laborais.

O termo ‘senso crítico’ mencionado pelo aluno 3 suscita curiosidade. É preciso se questionar se, de fato, os alunos responderam conforme o que acreditam. A criticidade é uma conquista desenvolvida durante o processamento das leituras literárias, mas para um aluno esse conceito pode ser apenas uma reprodução de ideias mencionadas. Então a próxima pergunta foi: ‘O que é ter senso crítico?’ A resposta proferida pelo mesmo estudante que respondeu anteriormente foi: *“Eu acho que é assim: todo mundo quer tá todo tempo tentando convencer a gente por vários textos, a pessoa que tem senso crítico não se influencia fácil”*.

O aluno 3 continua apontando para a perspectiva de que a leitura despertou um pensamento mais ativo, relacionado a ‘não se influenciar fácil’. Nesse parâmetro, percebemos que um dos efeitos da leitura literária, no ambiente escolar, foi o de promover o senso crítico. A leitura exige do leitor a compreensão, a interpretação, a associação, a inferência, a memória. São vários elementos positivos que advém de uma boa leitura.

A criticidade, como consequência de um processo de leitura construído na escola, fomenta também um processo de autonomia no aluno, que, ao aprender a pensar de forma reflexiva, passa a ser um indivíduo independente, capaz de elaborar opiniões e tomar decisões mais conscientes. “É a liberdade da autonomia, a possibilidade que tem um leitor de construir conhecimentos sem a mediação de um professor, é a promoção do autodidatismo” (MARIA, 2016, p. 83). A independência acontece não apenas para estudar e aprender sozinho, mas também para ativar novas habilidades a partir dos recursos adquiridos na escola.

A leitura de texto literários, orientados em sala de aula, estimula a criticidade a partir do desenvolvimento de habilidades de associação, que recuperam as vivências dos alunos, bem como aciona novas informações adquiridas no ato de leitura. As atividades de leitura realizadas com os estudantes, direcionadas pelo projeto multidisciplinar, incitaram tais habilidades, pois precisavam sempre associar as informações anteriores às novas informações e, também, aos posicionamentos dos colegas da turma.

O aluno 3, ao manifestar uma percepção quanto a esse efeito, devia estar voltado para uma criticidade mais prática, isto é, devia entender que a leitura faz pensar o texto para além do que foi escrito. “A leitura e, em especial, a leitura dos textos literários quebra o mármore da inocência, limpa o olhar embaçado por uma credulidade boba” (MARIA, 2016, p. 90). Nesse sentido, a percepção do educando foi condizente com o que a literatura realmente pode suscitar, uma observação mais amadurecida da realidade.

Desse modo, entendemos que esse critério apontou para o fato de que os alunos, inseridos no projeto multidisciplinar e, ainda, estimulados pelas leituras dos textos literários,

puderam relacionar o ato de ler com o desenvolvimento de um pensamento crítico que evita manipulações, por exemplo. É evidente que se trata de um processo que leva tempo, então, os estudantes podem ter feito tal ligação pela experiência com a leitura, como foi citado anteriormente pelo aluno 5, no critério de percepção da literatura, em que lembra da obra *Mineirinho*, de Lispector, e faz referência à violência policial.

5.2.5 Aula ideal de literatura na percepção da turma P5MIL

Aluno 6: “Debates”.

Aluno 2: “Primeiro, não ir direto pros textos, mas como eu gosto muito de história, é melhor entender o contexto do que tá acontecendo naquela época e depois sim voltar pros textos”.

Aluno 4: “Mais projetos, porque a gente pesquisa: o que ele fazia? O que ele pensava? Aquele projeto fez eu abrir minha mente.

Aluno 8: “Como a senhora disse, quase nada é imparcial, então assim, na aula pode ser que o professor fale do jeito que ele gosta da obra ou não. Mas no projeto, a gente que encontra isso, abre mais a mente e tem a própria ideia”.

Aluno 3: “Desde pequeno a gente não é acostumado a ler, por exemplo um professor pode mandar um livro e dizer: leiam pra próxima aula, mas isso não vai funcionar, a gente tem que ter um motivo”.

Nesse critério, buscamos identificar quais são os ideais construídos pelos alunos sobre aulas de literatura que consideram satisfatórias para o melhor aprendizado. Nesse tópico dos resultados, a análise se concentrou na opinião dos alunos, a fim de refletir sobre as metodologias. Entretanto, destaca-se que foi preciso promover uma avaliação mais aprofundada acerca das escolhas metodológicas realizadas nesta pesquisa. O intuito desse critério de análise foi incluir as percepções dos alunos nessa crítica.

De maneira geral, os alunos da turma em questão associaram as aulas mais interessantes àquelas que acontecem fora do padrão estruturado cotidianamente, ou seja, aquela na qual a palavra está centrada no professor, eles anotam no caderno e ouvem as explicações. Decerto, é possível que os educandos tenham vinculado o conceito de aula ideal baseado no interesse pessoal e, possivelmente, esse interesse contemplou um maior protagonismo.

Percebemos isso na fala do estudante 6, que propôs ‘debates’ para as aulas que considera ideais. Os debates propulsionam os alunos a falar com posicionamento, a pesquisar, a refletir sobre si e sobre o outro. Nos debates os estudantes exercitam a capacidade de ouvir e de falar, bem como de administrar o tempo e trabalhar em grupo. São propostas que exigem do professor uma mediação, orientação, ao mesmo tempo que descentraliza da imagem do docente a atenção da turma. A proposta foi relevante porque mostra que os alunos da turma possuem a necessidade, durante a aprendizagem, de aplicar seus conhecimentos prévios e aqueles construídos nas aulas.

O aluno 2 considerou ideal uma aula mais tradicional – mesmo que não adote esse termo para classificar. Na entrevista o estudante disse: *“Primeiro, não ir direto pros textos, mas como eu gosto muito de história, é melhor entender o contexto do que tá acontecendo naquela época e depois sim voltar pros textos”*. Nesse caso, o aluno relacionou o conhecimento da literatura ao gosto que possui pela história, propondo uma metodologia que permita explicitamente essas associações. Essa metodologia pode ser interessante para algumas aulas, mas é preciso diferenciar para o aluno o que é contexto histórico e o que é, de fato, o texto literário.

É importante refletir, na posição do professor, em que situações a sugestão do aluno 2 se adapta melhor. Se feita em todas as aulas dessa maneira, é possível que os aprendentes vinculem rigidamente a leitura literária aos fatores históricos, fator que pode registrar a literatura em um papel secundário na sua própria ministração. Contudo, a metodologia não deve ser excluída, pois pode ampliar o conhecimento dos alunos e os proporcionar maiores recursos de associação entre disciplinas.

Na fala do Aluno 4, notamos uma receptividade quanto aos projetos, como ele afirma: *“Mais projetos, porque a gente pesquisa: o que ele fazia? O que ele pensava? Aquele projeto fez eu abrir minha mente”*. Nesse caso, seguramente os alunos desenvolvem muitas habilidades e ampliam os conhecimentos de forma autônoma e com protagonismo. Entretanto, os projetos são momentos singulares e pontuais durante os períodos letivos. Em um semestre, na EETEP Professor Anísio Teixeira, ocorrem até dois grandes projetos. Isso significa que, embora importantes, é durante as aulas que se desempenha a maior parte da carga horária dos cursos.

O aluno 8 mencionou a influência do professor no interesse pela obra, como vemos: *“[...] na aula pode ser que o professor fale do jeito que ele gosta da obra ou não. Mas no projeto, a gente que encontra isso, abre mais a mente e tem a própria ideia”*. Mesmo sem projetos, é considerável pensar sobre como o educador pode estimular os gostos dos alunos. Isso significa que, ao dividir com os alunos as opiniões pessoais antes de proporcionar ao aluno

um contato direto com a obra, pode fazer com que haja uma predisposição às impressões que ela provoca, como se os alunos procurassem por aquelas percepções no texto.

A fala do aluno 8 despertou para uma reflexão acerca do protagonismo e da subjetividade inclusive no gosto pela leitura. Decidir se gosta ou não da obra é um direito do leitor, descobrir as impressões que constrói durante o enredo é algo que não cabe ao professor. Cabe considerar, ainda, que motivar o estudante à leitura está desassociado de influenciar sobre a obra em si, uma vez que é possível realizar outros métodos de instigar que a turma dê início a leitura das obras, como a realização de perguntas que estabeleçam as grandes temáticas do livro com as da realidade, por exemplo.

Tal reflexão retoma a fala do aluno 3, que diz: *“Desde pequeno a gente não é acostumado a ler, por exemplo um professor pode mandar um livro e dizer: leiam pra próxima aula, mas isso não vai funcionar, a gente tem que ter um motivo”*. A motivação certamente é crucial para dar início a novas leituras, sempre existe algo que faz um leitor decidir começar a ler uma obra, e isso funciona também para os alunos não leitores. Nesse sentido, se um educando afirma que ‘não vai funcionar’ ler os livros sem motivação em casa, podemos questionar o que o professor pode propor para que funcione.

Nessa perspectiva, a literatura em uma aula ideal é a que possibilita a leitura direta do texto pelos alunos, seja em debates, em projetos, em correlações com a história, ou simplesmente a leitura do texto. *“A leitura e a literatura, no meu modo de ver, são o caminho para uma educação capaz de dar conta dos desafios da complexidade, num tempo que exige de nós visão planetária”* (MARIA, 2016, p. 91). Por esse motivo, as metodologias adotadas durante as aulas de leitura devem ser voltadas sempre para a obra e a criticidade proporcionado pelo ato de ler.

Compreendemos, então, que os alunos demonstraram que a aula ideal de literatura é a que os impulsiona ao protagonismo, à autonomia, à independência, é aquela que aceita a subjetividade existente entre o leitor e texto lido. Nesse sentido, mesmo que os estudantes não tenham a formação adequada para organizar com embasamentos teóricas as metodologias mais adequadas a cada contexto de ensino, é relevante pontuar as opiniões enquanto indivíduos singulares e participantes do processo de aprendizagem.

Na entrevista semiestruturada, portanto, notamos que a experiência de leitura proporcionou aos alunos uma maior confiança ao trabalho apresentado, bem como proporcionou contato direto com algumas leituras de contos da Clarice Lispector. A proposta de leitura possibilitou com que os estudantes construíssem outra perspectiva da literatura, dessa

vez mais positiva. Notamos que alguns dos educandos também passaram a ter uma maior criticidade quanto ao lugar ocupado pela arte literária na escola, mesmo no projeto.

VI METODOLOGIA DE ENSINO

Para a experiência de leitura, que culminou em um evento escolar, foi aplicada uma metodologia de ensino que visou a proporcionar um contato direto dos alunos com as obras. Nessa subseção analisamos quais partes dela foram adequadas e quais partes devem ser reajustadas para uma aplicação em outras turmas. Apresentamos, então, a metodologia realizada e algumas reflexões que relacionam teoria e prática, com intuito de verificar como podemos aprimorar a que foi aplicada com a turma P5MIL da EETEPa em questão.

As aulas de literatura foram motivadas pelo projeto multidisciplinar “Diálogos contemporâneos”, realizado com a temática dos 100 anos do modernismo brasileiro. O projeto relacionou as áreas das ciências humanas e das linguagens, com intuito de ampliar as discussões sobre o assunto, dessa maneira, os alunos participaram de aulas de diferentes disciplinas sobre o Modernismo brasileiro. Cada turmas que integrou o projeto ficou responsável por diferentes artes, como o teatro, a dança, a música, o grafite, a moda.

Nesse sentido, a turma P5MIL, única turma encarregada da arte literária, dedicou-se aos estudos da autora Clarice Lispector e, ao fim dos preparativos, apresentou às demais turmas da escola um Podcast com a releitura da última entrevista cedida pela autora. Para que chegassem até a culminância, os estudantes participaram de aulas de literatura com a leitura de alguns contos da escritora, dedicaram-se à compreensão das obras e investigaram a autora para que aumentasse a relação da turma com a literatura.

Quadro 3 – Metodologia de ensino

Nº	Etapa	Atividade
1ª	Apresentação da proposta aos alunos da turma P5MIL.	Foram realizados acordos com os alunos sobre as atividades realizadas, bem como foi aberto a sugestões de mudanças por parte da turma.
2ª	Contextualização histórica do modernismo brasileiro	Para que os alunos organizassem melhor os conhecimentos de diferentes disciplinas, foi feita uma contextualização da Semana de Arte Moderna e dos objetivos dos artistas da época.
3ª	Leitura dos contos: Felicidade Clandestina, Mineirinho e A menor mulher do mundo.	A leitura das obras foi efetivada pela disponibilização dos livros em arquivos PDF enviados para o telefone celular de cada aluno, visto que não havia obras físicas suficientes para todos.

Quadro 3 – Metodologia de ensino

Nº	Etapa	Atividade
4 ^a	Motivação	Para que fosse suscitado maior curiosidade nos alunos, foi apresentado à turma o vídeo da última entrevista da autora Lispector para a Tv Cultura.
5 ^a	Discussão das obras	Após a leitura dos textos foram levantadas algumas discussões para que os educandos manifestassem as compreensões dos textos, associassem com a realidade atual, discordassem das motivações tomadas pelos personagens a partir das próprias vivências.
6 ^a	Organização da turma em grupos para a culminância	A turma foi dividida em grupos de acordo com as afinidades para cada tarefa. Parte dos alunos ficou responsável pelo cenário, outra parte pelos figurinos, pelas falas dos personagens (sempre em foco na entrevista original), outros pelos personagens (Entrevistadores e a Clarice Lispector).

Fonte: a autora, 2023.

Na 2^a etapa, a de contextualização histórica, verificamos uma tendência para os métodos mais tradicionais realizados nas escolas. Após a realização dessa metodologia, percebemos que seria mais interessante propor em outras turmas que se iniciasse pelo texto literário. Dessa outra maneira, os estudantes teriam a oportunidade de ler as obras sem procurar pelos elementos constituintes da terceira fase do modernismo brasileiro. Ao se iniciar pela contextualização histórica, os educandos ficam condicionados a ler a obra a partir daqueles elementos que eles já conhecem, tornando muitas vezes a leitura mais enrijecida.

É preciso entender que “a complexidade que envolve o processo de leitura interessa à didática da literatura porque tem ligação direta na relação entre professor e aluno e o texto literário.” (WALTER, 2014, p. 13). O professor precisa, então, saber realizar a mediação em sala de aula, de forma que incentive à leitura, sem que suas impressões pessoais ou contextos externos ao texto tenham maior destaque ou prevalência nas aulas.

Ao refletir acerca da influência do docente nas impressões dos alunos sobre as obras literárias, compreendemos que há um limite cauteloso ao expressar informações externas ao texto. Seria mais prudente, portanto, dar início pela leitura do conto e, apenas em seguida, realizar discussões, associações e relações com outros conhecimentos. Ainda, é prudente refletir sobre a inevitável escolarização dos conhecimentos acessados na escola, pois é natural que se aplique uma certa sistematização nas aulas, como afirma Magda Soares:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (...) Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 201, p. 20-21).

Nesse sentido, não devemos descartar ou minimizar os conhecimentos desenvolvidos na escola de forma sistemática ou excluir metodologias que apliquem relação com conhecimentos para além da própria literatura. Entretanto, tal reflexão não contrapõe a forma como esses conhecimentos serão organizados, bem como os momentos oportunos de inserir certas metodologias de ensino. A contextualização histórica, em certos momentos, faz-se importante, contudo, não deve sobrepor ao texto literário. Assim, também refletimos sobre como e onde inserir tais informações, para que a leitura literária se faça, inquestionavelmente, mais relevante.

Ainda, voltamos a refletir a fala do aluno 8: *“Como a senhora disse, quase nada é imparcial, então assim, na aula pode ser que o professor fale do jeito que ele gosta da obra ou não. Mas no projeto, a gente que encontra isso, abre mais a mente e tem a própria ideia”*. Entendemos que há uma reivindicação quanto às impressões externas antes da leitura da obra em si, pois quando há muitas intermediações antes da leitura do texto, mais espaço para percepções que não são dos alunos são criados, promovendo, assim, uma rigidez na turma e a diminuição da subjetividade de cada estudante.

Acerca da 4ª etapa, é necessário refletir sobre as diferentes formas de estabelecer uma motivação aos alunos. A motivação é um recurso que facilita o início de uma leitura, bem com sua continuidade durante o enredo. O professor, como leitor mais amadurecido, pode encontrar diversas maneiras de motivar seus alunos: pode ser por meio de uma relação encontrada entre a obra e a realidade dos alunos, pode ser uma série de perguntas que instiguem reflexões nos estudantes que a obra tende a responder, pode ser, inclusive, algo que instigue curiosidade deles quanto a obra que será lida.

Mais do que sucede com outros saberes, o conhecimento da literatura requer uma motivação sólida e renovada no íntimo de quem a ensina. Quem lida com textos literários na sala de aula ganha muito em consciencializar os motivos que justificam o seu esforço. Sem uma visão sistematizada desses motivos, o

professor corre o risco de se tornar vítima de um processo de desgaste emocional que pode tornar-se devastador (BERNARDES, 2021, p. 39).

No caso da turma em questão, o vídeo da última entrevista de Clarice Lispector, por ilustrar bem as formas comportamentais da autora, foi o recurso encontrado para despertar nos alunos uma curiosidade quanto às respostas subversivas e impactantes. No vídeo, os alunos tiveram atenção nas falas, emoções transmitidas, e nos comportamentos inesperados. Tais características suscitaram na turma uma vontade de conhecer melhor a autora, bem como descobrir se as obras seguem as características marcantes de Clarice Lispector ou se vão para uma perspectiva oposta.

Ainda, na 5ª etapa, a da discussão das obras na sala de aula, reiteramos a importância de fortalecer a subjetividade dos alunos, inclusive a partir da comunicação entre eles sobre as impressões das obras lidas. Isso porque cada aluno, mesmo tendo realizado a leitura do mesmo texto, interage com a obra de maneiras diferentes, pois cada indivíduo possui uma vivência e uma realidade distinta e singular. Nesse sentido, estimular que os estudantes compartilhem as próprias percepções com os colegas impulsiona a turma a desenvolver habilidades de entender a si, de respeitar o outro, de mudar de ideias.

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Nesse viés, com o compartilhamento das ideias, os aprendentes aprofundam mais a compreensão da obra, bem como passam a expandir os entendimentos diversos que podem ocorrer da leitura dessa. A partir das singulares vivências dos estudantes, o aluno passa a perceber como o mundo em volta constrói pontos de vista diferentes acerca de um mesmo acontecimento, e cada opinião pode ser elaborada por uma justificativa plausível para contextos diferentes.

Para avaliar melhor os recursos utilizados nessa dissertação, foi produzido um quadro para que sejam sintetizadas as reflexões finais da pesquisa. Nele, há a avaliação de cada uma das etapas da pesquisa, dos recursos metodológicos de pesquisa e de ensino. No quadro há uma síntese do que se faz mais ou menos adequado ao contexto de aplicação da pesquisa, aqui em específico uma EETEP. Para cada uma das etapas foi estipulado um aspecto positivo e um

aspecto negativo, a fim de direcionar possíveis reaplicações futuras, proporcionando uma maior reflexão quanto à experiência de leitura como um todo.

Quadro 4 – Avaliação das metodologias de pesquisa e ensino

Etapa da pesquisa	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Formulário on-line	Para essa modalidade de ensino, essa ferramenta se faz adequada, pois os alunos têm maior contato com a tecnologia e na escola possuem maior acesso à internet. Devido ao frequente uso de aparelhos tecnológicos na escola, os alunos estão familiarizados com essa ferramenta e, por esse motivo, não gera um estranhamento.	Em pesquisas realizadas on-line os alunos podem tentar responder de forma rápida, fator que gera uma necessidade de análise mais cautelosa dos dados, pois o pesquisador precisa ficar atento às possíveis falhas.
Entrevista semiestruturada	Nesse contexto de educação, a entrevista semiestruturada proporciona aos alunos um momento de escuta. Esse método valoriza as singularidades, pois dá voz a cada estudante que se propõe a manifestar suas percepções. Esse recurso possibilita uma maior compreensão dos indivíduos da pesquisa, bem como estimula o protagonismo.	As pesquisas interpretativas com seres humanos costumam precisar de uma atenção redobrada do pesquisador, pois qualquer pequena modificação do ambiente pode gerar uma interferência nos resultados. A entrevista semiestruturada, nesse caso, foi gravada, para que não precisasse anotar as falas e gerar um desconforto nos alunos. O ideal é modificar o mínimo possível o ambiente e tentar deixar os alunos mais confortáveis.
Metodologia de ensino aplicada	Se reorganizada, a proposta incentiva a leitura literária, proporciona maior protagonismo aos alunos, bem como estimula a criatividade, organização e pensamento crítico. A metodologia instiga um contato direto com a literatura.	A ordem das atividades foi um fator negativo na metodologia em questão, pois, ao iniciar pela contextualização histórica, os alunos ficaram mais vulneráveis a influências externas. A sugestão para próximas aplicações seria a de iniciar pela obra, discutir a obra e, apenas depois – se necessário – fazer as contextualizações históricas.

Fonte: a autora, 2023.

Nesse sentido, a experiência de leitura partiu de uma metodologia com benefícios e entraves que podem e devem ser superados. A existência de um projeto multidisciplinar impulsionador de novos conhecimentos fez com que muitos alunos aumentassem a autoconfiança e desenvolvessem novas habilidades. O maior desafio da metodologia adotada consiste na ordem das etapas, pois é apenas depois da contextualização histórica que a turma entra em contato direto com as obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência da arte literária em ambientes de educação profissional sempre foi dificultada. Tal entrave tem sido superado aos poucos, ao longo dos anos, por meio de conquistas legais que tornaram os alunos mais integrados às disciplinas que fomentam o pensamento crítico. Com frequência, a educação profissionalizante e tecnológica passa por novas reformulações, mas a grande questão é que essas modificações devem se ater à formação humana, mesmo que paralela à formação profissional.

A presente dissertação visou propor uma experiência de leitura com alunos da modalidade profissional e tecnológica, bem como a analisar os efeitos gerados pela vivência. A partir disso, notamos que aspectos como a confiança dos alunos sobre as próprias ideias aumentou. Ainda, avaliamos que as percepções dos alunos sobre a literatura para si mesmos e para a escola também foram modificadas e passaram a conter mais criticidade por parte dos educandos.

Os efeitos da literatura também foram considerados aspectos relevantes para essa pesquisa, pois os estudantes demonstraram como a literatura foi importante de alguma forma para as formações estudantis. Somados a esses entendimentos, os alunos fizeram sugestões sobre aulas de literatura que eles consideram ideais a partir do repertório individual de cada um deles. O processo de escuta foi essencial para perceber como os alunos, a partir das singularidades de cada um, manifestam as opiniões sobre as formas que seria melhor para ler textos literários.

Nessa pesquisa-ação, analisamos a metodologia de ensino adotada para a proposta de leitura na turma P5MIL. Como foi utilizada uma contextualização histórica acerca do período do modernismo brasileiro, notamos que houve uma desvalorização da subjetividade dos alunos, pois leram o texto depois de adquirirem conhecimentos específicos sobre o contexto de produção. Desse modo, seria mais produtivo que os estudantes iniciassem pela leitura direta dos contos e apenas depois entrassem em contato sobre a época da Semana de Arte Moderna.

Avaliamos os recursos utilizados para a pesquisa-ação, como o questionário que foi disponibilizado aos alunos de maneira remota, via link on-line, bem como a entrevista semiestruturada. Para o questionário entendemos que há uma maior facilidade de acesso pelos alunos, mas que há também de se ter uma ponderação do pesquisador para as interpretações dos dados, pois os alunos podem responder de maneira pouco sincera. A entrevista semiestruturada

é uma excelente maneira de se escutar os discursos dos alunos, assim como de se proporcionar mais confiabilidade para a interpretação dos dados coletados.

Como discutido, Bajour (2012) aponta para uma experiência de leitura na qual os alunos, de maneira coletiva, devem manifestar suas associações, pensamentos, indagações, descobertas e compreensões das obras lidas. Os educandos, ao vivenciar a leitura, acessam diversas memórias e repertórios, isso faz com que cheguem a determinadas interpretações do livro lido. Entretanto, ao compartilharem as percepções com outros colegas leitores, passam a ampliar os entendimentos, tanto por confirmar aquilo que leram, como por passar a assimilar de uma forma diferente, que não pensariam sozinhos.

Sabemos, então, que a experiência de leitura inserida em projetos pode ser de grande potencial para despertar interesse nos estudantes, pois promove e instiga o constante contato com outros alunos, fator que estabelece uma prática mais sólida no compartilhamento de ideias. Os alunos da turma P5MIL puderam experimentar uma atividade de leitura com constantes diálogos sobre as obras, sobre a autora Clarice Lispector, bem como sobre a apresentação que organizam juntos. Dessa forma, percebemos que a leitura, mesmo sendo realizada de modo solitário, é bem-sucedida quando dividida com outros leitores.

Ainda no aporte teórico, Bernardes (2021) discute de maneira muito relevante a obrigatoriedade do Estado em oferecer o acesso às obras referente à cultura de um povo. Sendo assim, os alunos devem ter a eles disponibilizado, pelas bibliotecas escolares ou pelas aulas de literatura, o contato direto com os livros. Nesse sentido, os estudantes da turma do curso de Logística, ao estudar sobre o período do modernismo brasileiro, tiveram diálogo com as leituras da autora Clarice Lispector, assim como construíram conhecimentos acerca das percepções e compreensões dos contos lidos.

Apesar de, historicamente, os educandos dos cursos técnicos tenham sido negligenciados em suas formações pessoais, é necessário que haja aulas de literatura e acesso aos livros nas escolas profissionalizantes brasileiras. Os alunos da turma P5MIL tiveram acesso às obras literárias pelo recurso da internet em arquivos PDF. Contudo, seria interessante que a prática de leitura fosse expandida nas escolas de modalidade profissionalizante e tecnológica.

Para Souza (2018), todo processamento de leitura recai na forma como o leitor entende o texto a partir da própria subjetividade. A compreensão é de que o aluno modifica o texto baseado nas vivências anteriores, da mesma proporção em que o texto transforma o educando. Por esse motivo, reforçamos a discussão de que existe uma singularidade em cada indivíduo leitor e, por isso, é dever do professor lidar e fortalecer as interações únicas existentes entre

aquele que lê e o texto lido. Dessa maneira, entendemos que há uma relação de troca mútua entre o texto e o aluno, por essa razão é viável considerar o constante compartilhamento de ideias entre os alunos.

A subjetividade que há em cada leitor é crucial para definir como serão as leituras e as compreensões das obras lidas. Cada indivíduo acessa as próprias memórias, os conhecimentos adquiridos durante a formação e as crenças construídas. Nesse aspecto, a turma do curso de Logística teve uma experiência de leitura em que foi perceptível a pouca valorização que havia das individualidades. Durante a entrevista semiestruturada, notamos uma maior familiaridade com a confiança de cada um em manifestar suas compreensões e relatar as vivências durante o projeto multidisciplinar.

Para discutir o acesso às obras e a presença da literatura na EPT, realizamos uma experiência de leitura que visou proporcionar aos alunos da turma P5MIL da EETEPA Professor Anísio Teixeira, em Belém-PA, uma imersão em leituras literárias, bem como maior protagonismo em atividades que exigem criatividade e, por consequência, manifestam a singularidade dos estudantes. Tais atividades estavam inseridas em um projeto multidisciplinar chamado “Diálogos contemporâneos”, realizado pela equipe de ciências humanas, em parceria com a equipe de linguagens da escola em questão.

Antes da experiência com a leitura, avaliamos que os alunos das quintas fases da escola possuíam pouco ou nenhum contato com a leitura de obras literárias. Notamos também que o pouco contato que existia, na maior parte dos casos, era possibilitado nas aulas de literatura ministradas pelos professores de língua portuguesa. Há, certamente, os estudantes que se desenvolvem como leitores apesar dos entraves existentes, possivelmente por terem outras referências de leitores ou outros meios de terem acesso aos livros.

Ainda, é preciso reforçar que a presença de atividades externas à sala de aula, como os projetos inter e multidisciplinares, por si só, significam mudanças no comportamento dos alunos. É necessário, assim, refletir qual lugar a literatura realmente ocupou nas percepções dos alunos, pois a imersão em práticas escolares promove uma maior atenção dos alunos. Nesse sentido, as aulas de literatura, bem como a leitura literária – valorizada como arte pelos alunos – obteve maior destaque na avaliação dos resultados, visto que ter sido percebida como bem cultural pelos estudantes demonstra um enriquecimento da criticidade da turma.

Junto a essas observações, verificamos também que a turma teve um desenvolvimento quanto às práticas de protagonismo, autonomia, criatividade e valorização de suas singularidades. Os alunos, a partir dos relatos registrados durante a entrevista semiestruturada,

manifestaram autoconfiança nas produções que realizaram pela primeira vez na escola. Demonstraram também uma mudança quanto ao entendimento da literatura no ambiente formal de educação e refletiram sobre a pouca frequência da arte literária em projetos educacionais.

A reflexão crítica é feita em relação à parte da metodologia de ensino utilizada com a turma, pois parte de uma estrutura tradicional que, no contexto de aplicação, restringe às múltiplas interpretações e interações dos alunos com as obras. A metodologia é iniciada pela contextualização histórica, fator que não se distancia muito de outras propostas que seguem uma sistematização mais rígida de ensino de literatura. Propõe, em seguida, as leituras literárias. Entretanto, utilizar dessa ordem impede uma compreensão do leitor sem que haja grandes interferências externas, como a influência do professor ou a procura de características do período do modernismo brasileiro nas leituras.

Nesse sentido, entendemos que seria mais adequado ao contexto e à proposta da experiência de leitura – que visa a valorizar as subjetividades – uma metodologia que iniciasse pela leitura das obras e, então, apenas depois partisse para as contextualizações históricas. Nesse caso, a história da literatura se justifica porque se trata de um projeto multidisciplinar no qual há uma grande relação de conhecimentos entre diferentes disciplinas. Por essa razão, organizar algumas obras no tempo e espaço podem facilitar que os educandos estabeleçam tais relações entre áreas distintas, como ciências humanas e linguagens.

É evidente, então, que a experiência de leitura possibilitou aos alunos um maior protagonismo quanto às práticas de criatividade e de trabalho em grupo. Ainda, as leituras literárias foram essenciais para que eles pudessem ampliar os conhecimentos da arte literária, bem como desenvolver mais as habilidades de leitura crítica e reflexiva. A experiência de leitura, a partir dos relatos, aprimorou a confiança no que se refere à participação de projetos, de aquisição de novos conhecimentos e de trabalhos em equipe, principalmente aqueles nos quais os alunos têm maior destaque.

Compreendemos, portanto, que o projeto multidisciplinar foi um grande impulsionador para a motivação dos alunos nas pesquisas, que os incentivaram a investigar, associar, criar e manifestar novos e antigos conhecimentos. Além disso, a turma P5MIL proporcionou aos demais colegas da escola uma apresentação sobre a literatura, de uma maneira descontraída e acessível aos jovens. Apresentaram também a autora Clarice Lispector, assim como algumas obras que foram interessantes para os alunos. Por esse motivo, o projeto foi interessante para que a experiência de leitura fosse mais amplamente divulgada na escola. O engajamento dos educandos também foi crucial para o sucesso das atividades.

Dessa forma, entendemos que há uma relevância irrefutável da presença da literatura nas escolas de educação profissionalizante e tecnológica. Ainda, que essa presença seja respeitada com acesso aos livros, com metodologias adequadas ao contexto e à faixa etária da turma e respectiva fase em que os alunos estão no momento da aplicação das aulas. Nesse sentido, entendemos que a experiência de leitura teve como efeito nos alunos uma maior confiança nos conhecimentos, uma melhor percepção da literatura, a possibilidade de desenvolvimento de criatividade e uma valorização das subjetividades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique Cruz. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. **Como abordar A literatura no Ensino Secundário**. Outros Caminhos. Porto: Areal Editores, 2005.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A literatura na escola: Por quê? Para quê? *In*: COSSON, Rildo; KARLO-GOMES, Geam (orgs.). **A leitura literária na escola e na universidade**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. cap. 1, p. 33-51.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNZEN, Clécio *et al*, (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 255 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.24, n.9, p.803-809, set.1972.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CIAVATTA [FRANCO], Maria A. et al. Parte III. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. *In*: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da (Coord.). **Politecnicidade no ensino médio**. Brasília: Cortez/SENEB, 1991. p.97-125. CNE/CEB. Parecer no 16, de 05 de outubro de 1999.

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de literatura**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** [recurso eletrônico]: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUEDES, Maria Tarcila Ferreira; MAIO, Luciana Mourão; MINISTÉRIO DA CULTURA. IPHAN. **Dicionário do Patrimônio Cultural**. [s. l.], [s/d]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/79/bem-cultural>. Acesso em: 21 abr. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 283 p.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Org. Benjamin Moser. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LHOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. Tradução de Cordélia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

JARA, Oscar. Entrevista. Aluno exemplar: Entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara. **Rede de Informações para o Terceiro Setor**. Disponível em: Acesso em: 19 jan. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [tradução Newton Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 211 p.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: SADER, Emir (Org.) **Dialética da Dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.11-103.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico de 1844**. Roma: Edizioni Rinascita, 1952.

MARX, Karl. **The general council of the first international**, 1868-70. Minutes. Moscou: Progress Publishers, s/d. (1864, sob responsabilidade do Instituto Para o Marxismo-Leninismo).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. [S. l.], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, Célia Zeri de. Estágio supervisionado na licenciatura como construção da base profissional docente para a formação de leitores literários. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 7, p. 280-300, 2021. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/47/42>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PANORAMA com Clarice Lispector. Youtube: Tv Cultura, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU&t=562s>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 304 p.

RAMOS, Marise. **História e Política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p. v. 5.

REBOXO, Maria João Tomé Emília. **(Des) construir Conceitos em Didática da Literatura Infantil**. Orientador: Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha. 2010. 161 p. Dissertação (Mestrado) - UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR - Faculdade de Artes e Letras, Covilhã, 2010.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes [et al]. São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Brina; MACHADO, Maria Zélia; (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil” in EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Gabriele Góes da; MOURA, Beatriz Alves de. **FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**: a importância do professor mediador. **Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2018. Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano, Minas Gerais, 2017.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola**: um estudo de caso. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 78-90, 2018. DOI 10.17058. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **O diário de leitura no ensino fundamental**: considerações iniciais. Faculdade de Letras Colégio Pedro II: campus Realengo II, Rio de Janeiro, p. 182-209, [s/d].

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALTER, Letícia. **A didática da literatura na perspectiva da formação de professores de língua portuguesa**: reflexos e contributos para a escola e sociedade. Orientador: Doutora Maria Cristina de Almeida Mello. 2014. 102 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – formulário inicial de pesquisa

Formulário Inicial - leitura.

- Este formulário faz parte de uma pesquisa que busca compreender os processos de ensino-aprendizagem na área da leitura literária.

- Responda as perguntas abaixo de forma sincera.

- As respostas coletas serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome (apenas as iniciais, por exemplo: GRO) *

2. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 15 anos.

De 15 a 18 anos.

Mais de 18 anos.

3. Qual sua profissão? *

Marcar apenas uma oval.

Estudante.

Estudo e trabalho.

4. Se marcou a opção "estudo e trabalho" acima, responda: Que tipo de vínculo possui:

Marcar apenas uma oval.

Menor aprendiz.

Estágio remunerado.

Estágio não remunerado.

Trabalho informal.

5. Como você caracteriza sua rotina? *

Marcar apenas uma oval.

- Com horários apertados para realizar todas as atividades que me proponho.
- Com horários bem divididos para as atividades, para o lazer e descanso.
- Outro: _____

6. O que você costuma fazer para se divertir? (você pode marcar quantas opções * se identificar).

Marque todas que se aplicam.

- Ler.
- Sair com os amigos.
- Ouvir música.
- Usar as redes sociais.
- Ir a festas
- Eventos culturais
- Outro: _____

7. Quantos livros você já leu em toda sua vida? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca li um livro inteiro.
- De 1 a 5 livros.
- De 6 a 15 livros.
- Mais de 15 livros.

8. Quantos livros você leu este ano até agora? *

Marcar apenas uma oval.

- Ainda não li nenhum livro este ano.
- Li 1 livro até agora.
- Li 2 ou 3 livros.
- Li mais de 3 livros.

9. Como você considera seu interesse pela leitura? *

Marcar apenas uma oval.

Não tenho interesse

0

1

2

3

4

5

Tenho muito interesse

10. O que você considera que te impediria de iniciar uma nova leitura? (marque quantas opções você se identificar). *

Marque todas que se aplicam.

- Não ter opções de livros que sejam do meu interesse.
- Não ter um local silencioso e confortável para ler.
- Não ter com quem conversar sobre a leitura.
- Não ter tempo disponível.
- Não ter dinheiro para comprar novos livros ou acesso à leitura online.
- Outro: _____

11. O que você considera que te motivaria a iniciar uma nova leitura?

12. Você já teve aulas de literatura no ensino médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. Caso tenha respondido que sim, como foram as aulas?

Marque todas que se aplicam.

- Fizemos a leitura integral da obra selecionada.
- Fizemos a leitura de trechos da obra selecionada.
- Não fizemos a leitura da obra.
- Não houve obra selecionada.

14. Como você consideraria uma aula de literatura ideal? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



EETEPA Prof. Anísio Teixeira

Prezada Diretora Luiza Magno,

A senhora diretora que gentilmente, aceitou a participação da escola EETEPA PROF. ANÍSIO TEIXEIRA no projeto de pesquisa intitulado "LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA: uma proposta didático-pedagógica para o contexto das ETPs", orientado pela profa. Dra. Célia Zeri de Oliveira, no período de 01/08 a 30/10/2022.

Por isso, contamos com sua participação no sentido de favorecer as interlocuções dos docentes e alunos com a mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) Gabriele Rodrigues de Oliveira.

Neste caso, enfatizamos que os usos dos dados gerados durante os encontros (produções escritas, registros fotográficos e vídeos) serão EXCLUSIVAMENTE restritos ao ambiente acadêmico científico realizada pela mestrandia e orientadora. De maneira geral, precisaremos usar os dados (produções escritas, faladas, registros fotográficos e vídeos) para coleta e análise dados com fins científicos e investigação em nossos estudos, elaboração de artigos, apresentações das atividades em eventos científicos e produção de dissertação de mestrado.

Diante disso, este documento visa a obter sua anuência para a realização e utilização dos respectivos registros e geração de dados. Contamos com a sua compreensão e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos sobre este assunto. Ele será impresso em duas vias para que uma seja arquivada, caso seja necessário sanarmos dúvidas a posteriori.

Contato da pesquisadora responsável:
E-mail: rodriguesgabi28@gmail.com
Telefone: (91)98513-8932.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Célia Zeri de Oliveira e Gabriele Rodrigues de Oliveira.

Diretora Luiza Magno

Data: 17/05/2022.

Adriana Duarte de Oliveira Gaia
Inscrição - ETEPA Prof. Anísio Teixeira
Ponente nº 19/7/2022

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP – ICS/ UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº01, Guamá. CEP: 66.075-110 – Belém – Pará. Tel.: 3201 – 7735. E-mail: cepecs@ufpa.br



Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

EETEPA Prof. Anísio Teixeira

Anexo único do TCLE

Perguntas para os professores de humanidades referente ao projeto Diálogos Contemporâneos

1. O projeto teve um idealizador (alguém que teve a ideia primeiro)? Quem?
2. O projeto teve início em que data? (informar dia, mês e ano)
3. Quantas edições já teve?
4. Quais foram as temáticas debatidas em todas as edições até agora?
5. Como funcionou a recepção da escola (professores, coordenadores e direção) com o projeto?
6. Vocês acham que o corpo docente compreende a importância do projeto?
7. Por que o projeto iniciou? Qual foi a inquietação ou motivação?
8. Qual o objetivo do projeto?
9. Como decidem os temas para cada ano?
10. Como sentem o engajamento dos alunos em todos esses anos de projeto?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento da Instituição



TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO EETEPA PROF ANÍSIO TEIXEIRA

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por essa Instituição, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa _____ intitulado “LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA: uma proposta didático-pegagógica para o contexto das ETPs” pela aluna Gabriele Rodrigues de Oliveira da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dra. Célia Zeri de Oliveira.

Belém, 17 de maio de 2022.



Diretora da EETEPA Prof. Anísio Teixeira

Adriana Duarte de Oliveira Gaia
Vice-Diretora EETEPA PROF ANÍSIO TEIXEIRA
Partaria nº 797/2022