



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS

**PROCESSOS DE MODIFICAÇÃO HUMANA E LITERATURA: PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA DO COTIDIANO NO ENSINO MÉDIO POTIGUAR**

JOÃO PESSOA-PB

2025

FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS

**PROCESSOS DE MODIFICAÇÃO HUMANA E LITERATURA: PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA DO COTIDIANO NO ENSINO MÉDIO POTIGUAR**

Tese submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: **Prof.^a Dra. Tânia Rodrigues Palhano**

JOÃO PESSOA – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D192p Dantas, Flavia Mayara Felix.

Processos de modificação humana e literatura :
práticas de leitura e escrita do cotidiano no ensino
médio Potiguar / Flavia Mayara Felix Dantas. - João
Pessoa, 2025.
215 f.

Orientação: Tania Rodrigues Palhano.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Literatura no ensino. 2. Modificação humana. 3.
Práticas de leitura. 4. Escrita do cotidiano. I.
Palhano, Tania Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:82(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA FLAVIA MAYARA FELIX DANTAS, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	A.SINATURA
TANIA RODRIGUES PALHANO (Orientadora)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente TANIA RODRIGUES PALHANO Data: 28/08/2025 18:32:38-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
MARTA APARECIDA GARCIA GONÇALVES	PPGEL/UFRN	 Documento assinado digitalmente MARTA APARECIDA GARCIA GONCALVES Data: 28/08/2025 22:59:22-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
VALDENIDES CABRAL DE ARAÚJO DIAS	PPGEL/UFRN	 Documento assinado digitalmente VALDENIDES CABRAL DE ARAUJO DIAS Data: 28/08/2025 19:02:14-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA Data: 29/08/2025 07:48:55-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
JOSEVAL DOS REIS MIRANDA	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente JOSEVAL DOS REIS MIRANDA Data: 29/08/2025 08:38:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 28 de agosto de 2025

Aos meus filhos, ao meu esposo e aos meus pais, sobretudo, à minha mãe, que não cessa as suas orações por mim.

“O essencial é que lutes. Vida é luta. Vida sem luta é um mar morto no centro do organismo universal” (Machado de Assis-*Memórias Póstumas de Brás Cubas*).

Literaturizando os agradecimentos

Nascida em família pobre,
crescendo resiliente.
Enfrentando desafios,
com fé, sendo paciente.
Finalizo este ciclo,
com o coração contente.

Nem nos sonhos mais distantes,
eu achei que ia conseguir
ingressar num doutorado,
por isso me surpreendi
ao alcançar tamanha graça
chegando até aqui.

Sem muita formalidade,
expresso a minha gratidão
a todos que me apoiaram
nesta pós-graduação
para que eu alcance o título
de Doutora em Educação.

A princípio eu agradeço
ao meu Deus do impossível,
que me deu todo o sustento,
o meu grande combustível
nessa árdua caminhada
para o sonho ser possível.

À minha Nossa Senhora
pela sua intercessão,
permanecendo ao meu lado
segurando a minha mão.

Não me deixou desistir,
acalmou meu coração.

A toda minha família
digo: muito obrigada!
Ao meu esposo Fernando,
minha parceria fechada,
agradeço pelo apoio
ao longo dessa jornada.

Por estar de prontidão
Sempre que solicitei
Por ter sido paciente
Nas vezes que me estressei.
Por me dá seu ombro amigo
em muitas vezes que cansei.

À minha mãe Maurinete
minha eterna gratidão!
Por orar todos os dias,
de joelhos junto ao chão,
rezando por sua filha,
suplicando proteção.

Ao meu pai eu agradeço,
que sempre está na torcida
por sua filha mais nova,
para que eu vença na vida.
Essa conquista é também sua,
mais uma benção vivida.

Sou grata eternamente
à minha orientadora
Tânia Rodrigues Palhano,

excelente professora!
Pequena, porém gigante,
sou grande admiradora!

Obrigada, professora
por todos ensinamentos.
Por ter tido paciência
comigo a todo momento.
Me incitou muitas risadas,
me deu também acalento.

Ao apoio dos docentes
participantes dessa banca,
agradeço imensamente
por incitar esperança
nessa eterna aprendente,
sempre aberta à mudança.

Os vossos ensinamentos
foram mais que inspiração
para o aprimoramento
dessa tese em construção.

A Eduardo, Marta, Valdenides e Joseval,
minha eterna gratidão!

Quero muito agradecer
a Clegiane professora,
por ter me acolhido em sala
como pesquisadora.
Meu obrigada se estende
também à equipe gestora.

Aos sujeitos da pesquisa
expresso a minha gratidão

foram foco de perguntas
e de observação
A mim me deram abertura
Para a investigação.

Em vocês eu enxerguei
o poder da educação,
da leitura literária
para a modificação
do humano nessa vida,
em constante formação.

Aos meus colegas de turma
o meu agradecimento
por todas as trocas feitas
de muito conhecimento.
Caminhamos sempre unidos,
almejando esse momento.

Aos meus filhos, sobretudo,
essa vitória ofereço.
Por vocês eu vou à luta
me reviro pelo avesso.
Em vocês bebo da água
da força do recomeço.

Recomeço do caminho
da busca por melhoria,
retificando os meus erros,
persistindo com alegria,
parando e continuando,
revendo e superando
a luta com maestria.

Grata à Universidade
Federal da Paraíba,
que para mim abriu as portas,
ofertando-me acolhida,
dando a oportunidade
do sonho da minha vida.

RESUMO

Este estudo buscou compreender as modificações humanas vividas a partir da Literatura no Ensino Médio Potiguar, com enfoque nos alunos participantes da disciplina eletiva *Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano*. A tese que norteou o presente estudo parte da seguinte afirmação: O ensino de Literatura que coloca o aluno em condição ativa, fomentando práticas de leitura, produção literária e trocas coletivas de ideias e reflexões, viabiliza o alcance de modificações humanas. Tais modificações são destacadas tanto na teoria da Literatura, ao citar, por exemplo, a *ampliação do senso crítico* e a *capacidade de refletir sobre o homem e os fatos*, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar sobre a Literatura no ensino de Língua Portuguesa, citando a *formação leitora* e a *capacidade de criar textos literários*. Propomos como objetivos específicos: observar os encontros de discussões e produções literárias realizando os registros descritivos de tudo o que for perceptível, como a participação dos alunos, as falas, as reações dentre outras expressões as quais ficarem explícitas aos olhos do pesquisador; selecionar nos registros descritivos as unidades de sentido que sinalize a modificação humana no aluno provocada a partir das discussões e produções literárias; apresentar aos alunos um questionário misto, com questões objetivas e subjetivas, a respeito das modificações vivenciadas por eles. Norteados por esse tracejo, respaldamo-nos na Fenomenologia como método para que possamos compreender o fenômeno a partir da percepção do sujeito que viveu na experiência as modificações humanas. A pesquisa foi realizada com uma turma de 1ª série do Ensino Médio, composta por 26 alunos, de uma escola estadual localizada no interior do Rio Grande do Norte. Os instrumentos de coleta de dados selecionados foram observação não participante (Richardson, 2012) e um questionário elaborado com questões abertas e fechadas (Richardson, 2012). Para analisar os dados coletados optamos por utilizar a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) a fim de explorar, minuciosamente, o que for registrado nas observações bem como as respostas proferidas no questionário aplicado. Ao finalizar o percurso investigativo, concluímos que a tese foi ratificada quando as modificações humanas foram percebidas e declaradas pelos sujeitos que viveram a experiência literária na referida disciplina mencionada inicialmente. Modificações como evolução do pensamento crítico e reflexivo; ampliação da capacidade de compreensão no ato da leitura; abertura da mente; desenvolvimento da habilidade de escrever crônicas e outros textos literários; falar sobre si mesmo; nova visão para a realidade; teor crítico na escrita; mudança na forma de pensar; compreensão mais clara dos próprios sentimentos; aumento do uso da imaginação no ato de escrever; ampliação da visão sobre o mundo no sentido crítico, reflexivo e analítico foram evidenciadas pelos alunos corroborando, assim, a teoria literária e a BNCC, no que se refere aos efeitos da Literatura no humano tanto dentro do processo de ensino-aprendizagem como na vida fora da escola.

Palavras-chave: Modificação humana; Literatura no Ensino; Práticas de Leitura; Escrita do Cotidiano.

ABSTRACT

This study sought to understand the human changes experienced through literature in high schools in Rio Grande do Norte, focusing on students participating in the elective course Chronography: student chronicles of everyday life. The thesis that guided this study is based on the following statement: Teaching literature in a way that puts students in an active role, encouraging reading, literary production, and collective exchanges of ideas and reflections, enables human changes to be achieved. Such changes are highlighted both in literary theory, citing, for example, the expansion of critical thinking and the ability to reflect on humanity and facts, as well as in the National Common Core Curriculum (BNCC), when discussing literature in Portuguese language teaching, citing reading education and the ability to create literary texts. We propose the following specific objectives: to observe the literary discussion and production sessions, making descriptive records of everything that is perceptible, such as student participation, statements, reactions, and other expressions that are explicit to the researcher; to select from the descriptive records the units of meaning that signal human change in students brought about by literary discussions and productions; to present students with a mixed questionnaire, with objective and subjective questions, about the changes they have experienced. Guided by this approach, we rely on phenomenology as a method to understand the phenomenon based on the perception of the subject who experienced human changes. The research was conducted with a 10th-grade class of 26 students from a state school located in the interior of Rio Grande do Norte. The data collection instruments selected were non-participant observation (Richardson, 2012) and a questionnaire with open and closed questions (Richardson, 2012). To analyze the collected data, we chose to use Bardin's (2011) content analysis technique in order to thoroughly explore what was recorded in the observations as well as the answers given in the questionnaire. At the end of the investigative process, we concluded that the thesis was ratified when human changes were perceived and declared by the subjects who lived the literary experience in the discipline mentioned initially. Changes such as the evolution of critical and reflective thinking; increased comprehension skills when reading; open-mindedness; development of the ability to write chronicles and other literary texts; talking about oneself; a new perspective on reality; critical thinking in writing; a change in the way of thinking; a clearer understanding of one's own feelings; increased use of imagination when writing; broadening of worldview in a critical, reflective, and analytical sense were evidenced by the students, thus corroborating literary theory and the BNCC (National Common Core Curriculum) with regard to the effects of literature on humans both within the teaching-learning process and in life outside of school.

Keywords: Human change; Literature in education; Reading practices; Everyday writing.

RESUMEN

Este estudio buscó comprender los cambios humanos experimentados a partir de la literatura en la enseñanza secundaria de Rio Grande do Norte, centrándose en los alumnos que participaron en la asignatura optativa Cronografía: crónicas estudiantiles de la vida cotidiana. La tesis que orientó el presente estudio parte de la siguiente afirmación: la enseñanza de la literatura que coloca al estudiante en una posición activa, fomentando prácticas de lectura, producción literaria e intercambios colectivos de ideas y reflexiones, hace posible el logro de cambios humanos. Dichos cambios se destacan tanto en la teoría de la literatura, al citar, por ejemplo, la ampliación del sentido crítico y la capacidad de reflexionar sobre el hombre y los hechos, como en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), al tratar sobre la literatura en la enseñanza del portugués, citando la formación lectora y la capacidad de crear textos literarios. Proponemos como objetivos específicos: observar los encuentros de debates y producciones literarias realizando registros descriptivos de todo lo que sea perceptible, como la participación de los alumnos, las intervenciones, las reacciones, entre otras expresiones que sean explícitas a los ojos del investigador; seleccionar en los registros descriptivos las unidades de significado que señalen la modificación humana en el alumno provocada a partir de las discusiones y producciones literarias; presentar a los alumnos un cuestionario mixto, con preguntas objetivas y subjetivas, sobre las modificaciones que han experimentado. Guiados por este planteamiento, nos basamos en la fenomenología como método para comprender el fenómeno a partir de la percepción del sujeto que ha vivido los cambios humanos en la experiencia. La investigación se llevó a cabo con una clase de 1.º de secundaria, compuesta por 26 alumnos, de una escuela pública situada en el interior de Rio Grande do Norte. Los instrumentos de recopilación de datos seleccionados fueron la observación no participante (Richardson, 2012) y un cuestionario elaborado con preguntas abiertas y cerradas (Richardson, 2012). Para analizar los datos recopilados, optamos por utilizar la técnica de análisis de contenido de Bardin (2011) con el fin de explorar minuciosamente lo registrado en las observaciones, así como las respuestas proporcionadas en el cuestionario aplicado. Al finalizar la investigación, concluimos que la tesis se ratificó cuando los sujetos que vivieron la experiencia literaria en la disciplina mencionada inicialmente percibieron y declararon los cambios humanos. Modificaciones como la evolución del pensamiento crítico y reflexivo; ampliación de la capacidad de comprensión en el acto de leer; apertura de la mente; desarrollo de la habilidad de escribir crónicas y otros textos literarios; hablar sobre uno mismo; nueva visión de la realidad; contenido crítico en la escritura; cambio en la forma de pensar; comprensión más clara de los propios sentimientos; aumento del uso de la imaginación en el acto de escribir; ampliación de la visión del mundo en el sentido crítico, reflexivo y analítico fueron evidenciadas por los alumnos, corroborando así la teoría literaria y la BNCC, en lo que se refiere a los efectos de la literatura en el ser humano, tanto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la vida fuera de la escuela.

Palabras clave: Modificación humana; Literatura en la enseñanza; Prácticas de lectura; Escritura cotidiana.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Teses.....	38
QUADRO 2- Dissertações.....	39
QUADRO 3- Artigo.....	49
QUADRO 4- Dissertações (<i>Google Acadêmico</i>).....	50
QUADRO 5- Leitura no Brasil conforme as leis federais.....	92
QUADRO 6- Justificativas para a questão 4.....	168
QUADRO 7- Justificativas para a questão 5.....	171
QUADRO 8- Justificativas para a questão 6.....	175

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Respostas objetivas da questão 1.....	164
TABELA 2- Respostas objetivas da questão 2.....	165
TABELA 3- Respostas objetivas da questão 3.....	166
TABELA 4- Respostas objetivas da questão 4.....	167
TABELA 5- Respostas objetivas da questão 5.....	171

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Arquitetura curricular do EMP diurno.....	103
FIGURA 2- Arquitetura curricular do EMP noturno.....	103
FIGURA 3- Arquitetura curricular do EMP.....	104
FIGURA 4- Núcleo de estudos e pesquisas.....	115
FIGURA 5- Orientações procedimentais sobre a pesquisa.....	116
FIGURA 6- Dados de pesquisa sobre mulheres negras.....	116
FIGURA 7- Incubadora.....	117
FIGURA 8- Livros didáticos “Linguagens e suas tecnologias”	119
FIGURA 9- Livro “Ser Protagonista: a voz das juventudes”	120
FIGURA 10- Atividade “Entre textos”	122
FIGURA 11- Produção de <i>playlist</i> comentada.....	123
FIGURA 12- Mente mais aberta	179
FIGURA 13- Expressão de alegria	179
FIGURA 14- Sentimento de angústia e morte	180
FIGURA 15- Pensando sobre o tema a ser abordado	180
FIGURA 16- Reflexão e análise do mundo em um dia chuvoso.....	181
FIGURA 17- Crônica, leitura, aprendizado, Literatura, compreensão, estudar.....	182

LISTA DE SIGLAS

AL- Aluno

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEPAE- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

EF- Ensino Fundamental

EM- Ensino Médio

EMP- Ensino Médio Potiguar

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FGB- Formação Geral Básica

IFs- Itinerários Formativos

LD- Livro didático

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP- Língua Portuguesa

OCNEM- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLEM- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPG- Programa de pós-graduação

PPGE- Programa de pós-graduação em Educação

PPGEEs- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

PPGL- Programa de Pós-Graduação em Letras

PPGLL- Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

PPGPEGI- Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROLING- Programa de Pós-Graduação em Linguística

RN- Rio Grande do Norte

SEEC- Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN

SUEM- Subcoordenadoria do Ensino Médio

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UFLA- Universidade Federal de Lavras

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIARA- Universidade de Araraquara

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

MODIFICAÇÕES: O QUE FUI, O QUE A LITERATURA FEZ DE MIM.....	23
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A TESE.....	29
2 TRABALHOS PUBLICADOS EM TORNO DO TEMA ABORDADO.....	37
3 POR ENTRE AS CAMBIANTES LITERÁRIAS: LITERATURA, MODIFICAÇÃO E EXPERIÊNCIAS.....	54
3.1 CONCEITOS SOBRE LITERATURA.....	54
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA NO ENSINO.....	59
3.3 A MODIFICAÇÃO HUMANA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA.....	64
3.4 A COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO.....	71
3.5 RECEPÇÃO E HORIZONTES DO LEITOR: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NAS BASES DA LITERATURA	75
4 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NA ESCOLA...84	84
4.1 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LITERATURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	85
4.2 A ESCOLA COMO UM DOS ESPAÇOS QUE OFERECE A LEITURA LITERÁRIA...91	91
4.3 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: FALAR SOBRE LITERATURA OU VIVENCIÁ-LA?	98
4.4 O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR	110
4.5 A ESCOLA COMO LUGAR DE MODIFICAÇÕES A PARTIR DO CONTEÚDO LITERÁRIO.....	123
4.6 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COM O ALUNO: A ESCUTA AO APRENDENTE	131
5 UNIVERSO DA PESQUISA: TIPO DE PESQUISA, MÉTODO, TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	134
5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	135
5.2 PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO/METODOLÓGICO: FENOMENOLOGIA.....	137
5.3 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	143
5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	144
6 EXPLANAÇÃO DOS RESULTADOS.....	148
6.1 DIÁRIO DE CAMPO: DESCRIÇÕES DAS OBSERVAÇÕES.....	148
ENCONTRO 1.....	150

ENCONTRO 2.....	153
ENCONTRO 3.....	155
ENCONTRO 4.....	158
ENCONTRO 5.....	160
ENCONTRO 6.....	161
6.2 O ENCONTRO COM AS MODIFICAÇÕES: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	163
QUESTÃO 1.....	164
TEORIA/PRÁTICA.....	164
QUESTÃO 2.....	165
EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE.....	165
QUESTÃO 3.....	166
SATISFAÇÃO DO ALUNADO.....	167
QUESTÃO 4.....	167
PRIMEIRAS MODIFICAÇÕES ENCONTRADAS.....	169
QUESTÃO 5.....	170
IDENTIFICANDO OUTRAS MODIFICAÇÕES E CONFIRMANDO A TESE.....	172
QUESTÃO 6.....	174
EMOÇÃO, LIBERDADE, MEDOS E MEMÓRIAS.....	176
QUESTÃO 7.....	179
EVOLUÇÃO NA ESCRITA, MENTE ABERTA, ALEGRIA, ABRIGO, SUPERAÇÃO	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES.....	197
APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198
APÊNDICE 2- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	200
APÊNDICE 3- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	202
ANEXOS.....	204
ANEXO 1- CRÔNICA DO AL1.....	205
ANEXO 2- CRÔNICA DO AL2.....	206
ANEXO 3- CRÔNICA DO AL4.....	207
ANEXO 4- CRÔNICA DO AL5.....	208
ANEXO 5- CRÔNICA DO AL7.....	209
ANEXO 6- CRÔNICA DO AL8.....	210

ANEXO 7- CRÔNICA DO AL9.....	211
ANEXO 8- CRÔNICA DO AL10.....	212
ANEXO 9- CRÔNICA DO AL11.....	213
ANEXO 10- CRÔNICA DO AL12.....	214
ANEXO 11- CRÔNICA DO AL13.....	215
ANEXO 12- CRÔNICA DO AL14.....	216
ANEXO 13- CRÔNICA DO AL17.....	217

MODIFICAÇÕES: O QUE FUI, O QUE A LITERATURA FEZ DE MIM

— Quem é você? [...]

— Eu... eu não sei muito bem, senhora, no presente momento, pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então (Lewis Carroll, 2002, p. 41- *Alice no País das Maravilhas*).

Relembrar as vivências que nos envolvem é um ato fenomenológico, é como se estivéssemos revisitando o que se passou na nossa história. Voltar “às coisas mesmas”, como ensinou Husserl (1859-1938), é um retorno ao modo como os fenômenos se designaram em nossa consciência. Dessa forma, voltar às trilhas que nos conduziram até aqui é como acender memórias que revelam a experiência que nos modificou, que nos inquietou e que nos fez evoluir. O encontro com o meu eu de ontem revela quem me tornei no momento em que consigo analisar quem sou hoje e realizar esse exercício de comparação.

À norma culta padrão peço licença para, nesse momento, falar em primeira pessoa do singular. Serei um pouco informal algumas vezes, pois, sinto-me movida pelo sentimento que a Literatura me traz. Nessas palavras iniciais quero conversar um pouco sobre as minhas experiências literárias, desde o convívio familiar até a ambiência escolar. Então, você, caríssimo leitor, compreenderá que, por trás dessa pesquisa, há alguém que viveu a modificação por entre os arranjos literários.

Não recordo minha idade, mas lembro que, quando criança, eu via meu pai lendo gibis do *TEX*¹, umas revistas em quadrinhos que contavam as aventuras de *Tex Willer*, no Faroeste. Ele era viciado na leitura das “revistinhas”, como ele chamava; virou colecionador, guardava-as com muito zelo em umas caixas grandes de papelão. Papai era trabalhador rural, saía nas madrugadas em sua bicicleta até chegar ao local de trabalho e voltava à tardinha. Como o caminho era longo, chegava somente à noite, muito cansado, mas, nada que o impedisse de fazer a leitura do dia. Deitava no chão e adentrava os escritos de aventura.

A leitura do meu pai era íntima e solitária, ele nunca me falou da importância de ler, talvez nem ele soubesse disso; os seus pais eram analfabetos e não valorizavam a inserção dos filhos na escola. Por esse motivo, papai só estudou até a oitava série e assim seria pouco provável que ele tivesse a consciência de que a leitura o modificava ou o levava a outras dimensões. Ele só sabia sentir, mesmo que inconscientemente. Sentia prazer naquele momento

¹ Narrativa desenvolvida sob a configuração do gênero quadrinhos. A origem da obra deu-se no ano de 1948, na Itália, pelos autores Aurelio Galleppini e Giovanni Luigi Bonelli. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1415925>. Acesso em: 01/10/2023.

e a emoção que os personagens sentiam; situava-se na velha cidade de Faroeste que era, detalhadamente, desenhada naquelas páginas amarelas. Ele ria, ficava sério, parava para apreciar as gravuras. Quando terminava todo o episódio daquele gibi, ele já ansiava comprar o próximo e continuar a sua longa jornada ao lado dos seus personagens preferidos.

Apesar de ter estudado tão pouco, meu pai era leitor. Porém, ele não me apresentou a Literatura e nem teria dado tempo, mesmo que nele tivesse sido despertada essa intenção, porque, em um dia cinza, o meu irmão, um tanto astucioso, colocou fogo nas caixas de gibis do meu pai. O fogo levou também o seu ânimo e, naquele momento, papai sepultou ali, em meio às chamas amargas de um pequeno incêndio, um grande leitor de pouco estudo. Nunca mais leu gibis.

Já minha mãe, a única leitura que fazia era a do mundo, da família, dos fatos e só. Por sempre priorizar os afazeres domésticos, a vida tradicional de dona de casa, aquela que foi atribuída à mulher por uma cultura patriarcal, ela pouco estudou. Depois de adulta, vivendo o sofrimento causado pela sua situação de vulnerabilidade social, ela decidiu continuar os estudos com o intuito de transformar a sua realidade, enxergando na educação uma via de transformação. Éramos pequenos, eu e meu irmão. Ficávamos em casa sob a responsabilidade do meu pai e ela ia, à noite, após um longo dia de trabalho, estudar. Assim, ela terminou o Magistério², mas, aí findou o seu sonho de mudar de vida. Minha mãe guardou o seu diploma em uma gaveta de entulhos e seguiu a vida, como se nada tivesse acontecido, com a mesma rotina de sempre. Dessa forma, ela também não me apresentou a Literatura, esta eu conheci mesmo na escola.

No seio escolar, o primeiro encontro mais marcante com a Literatura foi quando me deparei com um cordel. Sendo filha de uma mãe muito católica, criada com ensinamentos religiosos, eu aprendi a escrever poemas contando a história de Jesus em forma de cordel. Eu me debruçava sobre as rimas, divertia-me e encantava àqueles que ouviam a minha recitação. Eu escrevia e logo ia ler para meus familiares. Meu pai, ficava orgulhoso, porque sempre foi um grande admirador da rima. Ele enchia os olhos e sorria, abismado.

A partir daí eu já passava por processos de modificações internas. Eu havia desenvolvido a habilidade de escrever rimando. Procurar palavras que se encaixassem já não era mais uma dificuldade, elas chegavam de repente, caindo em meu colo como uma folha no outono.

² O Magistério é uma modalidade de formação de nível médio da educação vigente entre os anos 1971 e 1996. Foi criada com o intuito de preparar os estudantes para serem professores no nível fundamental do ensino, configurando-se em dois campos de preparação: “uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.100).

Produzir poemas me levava a ler mais, à reflexão, à busca incessante por novas palavras e me faziam ser uma nova pessoa a cada dia, mais madura, com mais amplitude no olhar e mais paciente também (sempre fui apressada). Ali eu adentrava num exercício de análise do mundo e das histórias que nos contavam. Eu estava transformando a Bíblia num cordel e eu não tinha a noção, assim como meu pai, do quanto a Literatura estava sendo importante na minha vida, para o meu crescimento e evolução. Tanto que, depois de muitas folhas escritas e guardadas, após muito lidas, eu as joguei no lixo, como se aquilo não servisse mais, como se a minha arte fosse descartável e insignificante.

Continuei a caminhar sobre o chão que a escola pública me oferecia. Depois de ter conhecido a Literatura de cordel, não me recordo de ter tido lá muito incentivo à leitura, mas lembro que eu lia poesias e revistas em quadrinhos, gêneros com os quais eu me identificava, na biblioteca pública da cidade. Ao chegar no Ensino Médio, ah... o Ensino Médio... lá eu conheci uma professora, a qual chamo de "minha" até hoje, "minha professora", foi ela que escancarou as portas da Literatura para mim. Ela não se amarrava ao livro didático e nos prendia em suas mais belas declamações. Essa grande mestra era amante da arte, já havia viajado o Brasil, ao ocupar o cargo de circense. Às vezes ela até fazia contorcionismo na sala, encenações e malabarismo. A poesia estava sempre presente, concomitantemente, às suas apresentações.

Ela me fez enxergar a alma da Literatura, o coração batendo em cada linha escrita. Quando eu lia sozinha parecia que eu estava ouvindo a voz dela lendo aquele texto em voz alta, com muita entonação. Foram três anos tendo aulas de português com uma professora que nos entregava o texto literário para nos modificar, para nos atravessar, em um movimento desencadeador, despertando em nós o nosso olhar, o nosso coração, a nossa reflexão, o nosso senso crítico e a nossa vontade de fazer Literatura. Com ela produzi vários poemas também, mas, não os guardei. Até aqui, eu sentia a força literária mas não entendia, ainda, o quão importante essa Literatura era em meu processo de mudanças. Eu precisava de mais amadurecimento e consciência.

Por tanto gostar dessa Literatura que eu havia conhecido, eu fiz o meu primeiro vestibular para o curso de Letras da UFRN. Realizei a prova ao final do ano de 2007, porém, não obtive êxito no resultado. No ano seguinte, eu insisti e dessa vez eu consegui a sonhada aprovação. Quando recebi a notícia eu chorei de felicidade, não só pelo sentimento da conquista ou por orgulhar meus pais, mas também porque agora eu iria continuar a nadar nas ondas da Literatura; era o que eu gostava. Eu queria estudar mais sobre aquilo e me perder naquele mundo escrito. Eu queria entrar lá e me demorar.

No curso, cumpri muitas disciplinas da teoria literária, conheci e li obras indicadas pelos meus eternos mestres e ali eu encontrei a consciência que me faltava. Aquela que me revelou os fatos, a verdade que me dizia que eu estava me modificando a cada leitura feita. Eu chegava a perder o sono pensando se *Capitu* tinha traído *Bentinho*³, aspirava ler as próximas páginas para saber o que iria acontecer. Lia outros contos de Machado de Assis e conseguia refletir sobre os fatos reais, quando encontrava, por exemplo, em *As Academias de Sião*⁴, problematizações sobre ideologia de gênero na nossa sociedade. Com Camões⁵ aprendi sobre os paradoxos do amor, assim como em Gregório⁶, o Boca do Inferno, que a vida é feita de contrários e de conflitos. Que são nos confrontos, interações e diálogos que aprendemos, vivemos experiências e nos modificamos. Refletir sobre mim e sobre os meus era o que mais os personagens me ensinavam e essas reflexões implicavam diretamente em minhas atitudes. Eles me levavam a escrever, eu voltava a criar poemas e narrativas. Eu me encontrava novamente nessa habilidade.

Assim vivi os 4 anos do curso, feliz em ler e produzir Literatura. Destaco que eu também estudava gramática, produção de texto, didática, metodologias, mas nenhuma dessas me despertava mais prazer e vontade de produzir. Ao estudar as teorias que compunham essas disciplinas no curso, iniciava-se dentro de mim um embate entre a teoria e a prática. Perguntava-me, de modo constante, até que ponto aqueles conteúdos implicariam em minha atuação docente e no ensino que eu levaria para a sala de aula, no âmbito da educação básica.

Eu não sabia se seria possível Alfredo Bosi⁷ está presente no processo de estudo literário na escola, mas desejava muito encontrar o elo entre as duas vertentes, já que estava em uma licenciatura, preparando-me para a docência. Por entre os questionamentos, chegou o momento dos estágios, eu encontrava ali uma via de análise para as minhas problematizações. No entanto, não me deparei com essa possível junção em nenhum momento da prática em sala, apenas com o modelo proposto pelo livro didático, reduzido e objetivo. Não percebi Antônio Candido,

³ Capitu e Bentinho são personagens do livro *Dom Casmurro* (1899), de autoria de Machado de Assis.

⁴ No conto *As Academias de Sião* (1884), Machado de Assis aborda uma temática atemporal sobre identidade de gênero, narrando acontecimentos da vida de um rei que tinha alma feminina e de uma mulher que tinha alma masculina.

⁵ Luís Vaz de Camões foi um grande poeta da Literatura Portuguesa que escreveu o famoso soneto *Amor é um fogo que arde sem se ver* (1598).

⁶ Gregório de Matos foi um dos expoentes do período literário *Barroco*. Os seus escritos denotam antíteses, contradições, inconformismos do homem, sinalizando os conflitos ideológicos vividos na época do *Renascimento*.

⁷ Crítico e historiador da Literatura brasileira. Ocupou a cadeira de nº 12 na Academia Brasileira de Letras, eleito em 2003. Os seus textos sobre análises, história e críticas literárias embasam os estudos nas disciplinas das teorias da Literatura no curso de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/alfredo-bosi/biografia>. Acesso em: 15/02/2024.

Alfredo Bosi, Regina Zilberman e nem os demais críticos, historiadores ou teóricos por entre o planejamento do ensino literário.

No estágio eu encontrei a decepção, como se eu estivesse recebendo um balde de água fria, que afogava todo o meu encantamento pela melhor parte daquela graduação; eu comecei a me perder. Eu não consegui fazer o que a "minha professora" do Ensino Médio fez. Eu assumi a metodologia da educação bancária; falava, falava e falava; depois, passava atividades, tudo muito mecânico e nada prazeroso. Eu me decepcionei com minha própria incapacidade. Seria eu uma pessoa que só sabia sentir e viver o melhor da Literatura, mas não sabia partilhar daquela vivência com outras pessoas? Por que essa discrepância tão grande entre uma aluna leitora e uma professora de Literatura sendo as duas a mesma pessoa?

Difícil de compreender, mas, isso me fez terminar o curso e não mais voltar às salas de aula. Eu tomei outros rumos, fui trabalhar em outras áreas e demorei a voltar. Nesse tempo distante, eu refleti muito e pensei que eu precisava me encontrar novamente. Eu me sentia como minha mãe, havia guardado o diploma em uma gaveta de entulhos. Assim, no ano de 2017, eu tive a oportunidade de voltar à escola como professora de português. Foram poucos meses de experiência e esse curto tempo não me permitiu ir muito longe com os meus alunos nas trilhas da Literatura.

Eu cheguei, inexperiente, e logo tomei o livro didático como principal referência das aulas. Tentei sair dele algumas vezes e, nessa via de escape, eu conseguia extrair o melhor do alunado. Uma vez, eu escolhi uma das turmas e escrevi uma narrativa envolvendo todos os alunos como personagens. Cheguei em um dia de aula normal e pedi para ler algo. Quando iniciei a leitura eles ficaram enlouquecidos, não estavam acreditando que haviam se transformado em personagens de um romance. Os olhos brilhavam ao me ouvir, os sorrisos eram largos e as expressões de surpresa se repetiam durante toda a leitura. Acho que foi a primeira vez que eu consegui silenciar aqueles adolescentes eufóricos.

Ao final da leitura, foram muitas perguntas, curiosidades e até abraços de gratidão. Eu acho que ali eu plantei uma sementinha neles. Após dias, alguns alunos vieram conversar comigo e me mostraram poemas ou contos que haviam produzido em momentos livres em casa. Algumas meninas começaram a encher cadernos com poesias, escritos que denotavam desabafos, momentos de crises internas, manifestações diversas.

E assim eu fui, aos poucos, despertando o que havia de melhor neles por meio da Literatura. Alguns até me presentearam com livros literários, porque notaram que eu gostava desse universo. O tempo foi passando e o final do ano letivo chegou. As despedidas foram cheias de emoção, gratidão e muito carinho que eu recebia daqueles alunos. Eu me sentia muito

feliz em saber que novas oportunidades viriam no ano seguinte. Os textos literários em análise nas aulas me conduziam sempre a uma proposta de provocação aos alunos no tocante à reflexão e crítica à realidade, visto que, a construção literária acontece em um certo momento vivido por alguém que carrega em si marcas de um determinado contexto.

Enquanto docente, compreendia que o ensino de Literatura poderia proporcionar evoluções àqueles sujeitos em formação, assim como explicam vários teóricos. No entanto, questionava-me se esta era uma realidade de todos os docentes ou se esse conteúdo, de modo geral, era repassado apenas como proposta para resolução de atividades.

Quando eu fui aprovada no Mestrado em Educação da UFPB, em 2018, não mais voltei àquela escola, por não conseguir conciliar as duas funções. Eu plantei a semente e fui embora assim que as plantinhas haviam começado a nascer. Eu não pude mais regá-las, não sei por quanto tempo sobreviveram, talvez ainda sobrevivam até hoje, tenho minhas dúvidas.

No entanto, eu trouxe a Literatura para as minhas investigações. Eu abandonei novamente a docência, mas trouxe comigo as minhas experiências para dentro da pós-graduação. Depois de tudo, eu afirmo com toda a convicção que eu fui modificada e que eu comecei a conduzir os meus ex-alunos a processos de modificações pelas vias literárias. Lamento muito, até hoje, não ter conseguido continuar lá. Mas, a minha certeza se faz presente aqui, na minha tese de doutorado.

Encontrar-nos-emos nas próximas páginas, em uma conversa regida pela primeira pessoa do plural, respeitando as regras da norma culta e sinalizando que essa obra foi construída em conjunto, a partir de contribuições de professores, pesquisadores, escritores e demais pessoas que cruzaram esse caminho.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A TESE

Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas (José Saramago, 2010, p. 320-*Memorial do convento*).

O trabalho que aqui apresentamos refere-se a uma investigação que objetivou compreender as modificações humanas vividas a partir da Literatura no Ensino Médio Potiguar, com enfoque nos alunos participantes da disciplina eletiva “Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano”, em uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Norte. Salientamos que a Literatura a qual nos referimos faz parte de um dos campos de estudo do componente curricular Língua Portuguesa, voltado para a arte escrita em formato de gêneros textuais diversos como crônicas, contos, poesias, romances, dentre outros. A **tese** que embasou este estudo ancora-se na seguinte afirmação: o ensino de Literatura que coloca o aluno em condição ativa, fomentando práticas de leitura, produção literária e trocas coletivas de ideias e reflexões, viabiliza o alcance de modificações humanas. Tais modificações são citadas tanto na teoria da Literatura, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os processos de constituições e alterações vividas pelo ser humano são denominadas por John Dewey (1979) como *modificação*. Para o filósofo, a modificação é o resultado das reações que um corpo provoca sobre o outro e a essas reações ele atribui o nome *experiência*. Ressalta-se que esse “corpo” não se trata apenas da pessoa humana, diz respeito também a todos os demais corpos, além do homem, que compõem o espaço, como os elementos da natureza. O fenomenólogo Sartre nomeia como “modificação estética do projeto humano” a conjuntura que envolve o mundo como um objeto estético e como uma tarefa que se propõe à liberdade (Sartre, 2004). Dessa forma, pessoas, objetos, ambientes, fenômenos, são colaboradores para com a construção humana no ato das relações.

O filósofo Jorge Larrosa designa a pessoa que interage como “sujeito da experiência”. Para o teórico, esse sujeito “é o espaço onde tem lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p. 24). A modificação é intrínseca à experiência; viver uma experiência é se abrir à mudança. Ao se envolver com uma experiência, algo nos acontece, nos alcança, apodera-se de nós, transformando-nos (Larrosa, 2002). Evoluir, crescer, mudar, alterar-se, transformar-se, tornar-se, são verbos que estão agrupados no âmbito da modificação humana.

A Literatura⁸ é um dos *corpos* (definição deweyana) que ao entrar em contato com o humano, por meio da leitura, modifica-o. Muitas são as modificações vividas a partir da

⁸ Salientamos que, na produção científica, geralmente, o termo “literatura” é utilizado para se referir ao acervo de materiais ou conjunto de textos escritos em uma determinada área de conhecimento, que são utilizados como

experiência literária. Umberto Eco explica que “a Literatura contribui para formar a língua, cria identidade e comunidade” (Eco, 2011, p. 11); Regina Zilberman, por sua vez, destaca que “compete à Literatura a emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais” (Zilberman, 2012, p. 41); já Robson Tinoco considera que “uma leitura assim – produtivamente dialógica – amplia a conscientização social da pessoa, representada por sua expressão de sujeito-leitor que percebe, também por esse exercício, uma ampliação de suas capacidades” (Tinoco, 2013, p. 148) e Marisa Lajolo, também, aponta que “lê-se para entender o mundo; para viver melhor” (Lajolo, 1993, p. 7).

Formar a língua, criar identidade, emancipar-se e ampliar a conscientização social são processos de modificação promovidos pela Literatura. Ao ler, o humano se abre a esse corpo para que, juntos, caminhem nesses processos. São muitas as considerações que versam sobre o poder modificador da Literatura. Jauss (1975), por exemplo, declara que a experiência da leitura proporciona a libertação do leitor das suas adaptações e prejuízos da vida prática, conduzindo-o a criar uma percepção em face do real vivido. Candido (2011, p.182) destaca que “a Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Zilberman (2012, p. 45) declara que o leitor é “o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto”.

Partindo dessas concepções, pensamos nesses processos de modificações ocasionados pela Literatura dentro do ensino escolar, no decorrer da aprendizagem dos alunos. Por essa razão, tendo como foco o aluno e o seu desenvolvimento dentro da escola, é necessário que façamos uma ressalva, também, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas considerações sobre o que se espera alcançar nas aulas de Literatura, que venha a sinalizar modificações por parte do aluno.

Com relação ao que a BNCC aponta sobre a modificação humana do aluno no processo de aprendizagem nas aulas de Literatura, é pertinente enfatizar que são considerações feitas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na seção da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem sinalizam as modificações que se pretende atingir no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual a Literatura é mencionada como um dos instrumentos a ser explorado, em poemas, fábulas e contos.

referência para esse campo de estudo. Porém, a Literatura a qual nos referimos diz respeito ao literário artístico, às obras literárias escritas pelos autores que constituíram a identidade literária nacional no decorrer do desenvolvimento da sociedade, desde a invasão europeia até os dias atuais. Essa Literatura está presente na escola, como um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e a representaremos aqui com “L” maiúsculo para assim designá-la como uma área ou campo de estudo, diferentemente desse outro sentido de Literatura explicado inicialmente nesta nota.

Como exemplo, enfocamos o objetivo EI03EF08, no qual a criança de 4 a 5 anos é incitada a "selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura" (Brasil, 2018, p. 50). Nesse objetivo, trabalha-se no aluno o desenvolvimento da autonomia da escolha, a capacidade de analisar de modo independente o que será melhor para si, para a sua leitura ou para a sua escuta. É um exercício que traz para o eixo da reflexão a individualidade de cada um, o gosto e a visão única que cada humano, desde criança, tem.

Nas outras faixas etárias também são apresentados os caminhos para a modificação. Como exemplo, citemos a participação em atividades de escuta de textos lidos (situação planejada para a faixa de 0 a 1 ano e 6 meses) bem como desenvolver a capacidade de contar e criar histórias (exercícios voltados para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos), (Brasil, 2018). Na primeira situação mencionada, consideramos que a modificação a ser desenvolvida diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de concentração no ato da escuta. Já nos exercícios destacados posteriormente destaquemos a habilidade do discurso, do falar em público e do criar sua própria narrativa, de modo genuíno. O ato da criação é uma via de autonomia, na qual o criador expressa ali todas as suas marcas internas.

Na seção sobre Ensino Fundamental, a Literatura é colocada como um eixo que leva a compreender "as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos" (Brasil, 2018, p. 71). Nessa etapa do ensino o campo de atuação artístico-literário é destacado tanto nos anos iniciais como nos anos finais. Das modificações sinalizadas, podemos pontuar "o desenvolvimento do senso estético para fruição" (Brasil, 2018, p. 87), destacado no quadro sobre as competências específicas para a disciplina de Língua Portuguesa.

Além disso, nos anos iniciais destacam-se como modificações: ler e compreender com autonomia; a capacidade de reescrever ou reproduzir textos narrativos que foram contados pelo professor; a formação do leitor, que está relacionada à "adesão às práticas de leitura", modificação presente também no quadro dos anos finais do EF sobre os objetos de conhecimento das práticas de linguagem e leitura (Brasil, 2018).

Nos anos finais destacam-se também o desenvolvimento da capacidade analítica e interpretativa dos mais variados gêneros literários como narrativas e poemas; mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros literários; desenvolvimento da capacidade de elaboração de textos teatrais e a habilidade da oralização, condizente à capacidade de ler em voz alta, em público, contar histórias, usando de expressões adequadas ao gênero narrado.

Salientamos que as modificações destacadas estão compondo o quadro de habilidades do 6º ao 9º ano (Brasil, 2018, p. 159-161).

No que tange às finalidades do Ensino Médio, mencionadas na Lei 9.394/96, no inciso I do Artigo 35, também abordadas na BNCC, tem-se “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Nesse viés, estando o currículo do Ensino Médio pautado nessa finalidade, é indubitável que o ensino de Literatura continue aquilo que foi iniciado no EF e, dessa forma, fortaleça ainda mais o elo entre o aluno e a Literatura dentro e fora da escola.

Nessa direção, as modificações também continuam a ser buscadas pelas propostas do currículo, assim como reveladas na BNCC, sobre o campo artístico-literário nessa última etapa do ensino:

Buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral [...]; a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição; a função de produzir certos tipos de reconhecimento, empatia e solidariedade [...]; envolve reinventar, questionar e descobrir-se (Brasil, 2018, p. 503-504).

Além dessas possíveis mudanças almejadas no aluno, o documento ainda reafirma a importância da vivência literária na escola para o nosso processo de aprendizagem, modificação e evolução, considerando que “a Literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo [...]; cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir [...]; ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2018, p. 499).

O mesmo documento descreve que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio objetiva, primordialmente, preparar o aluno para o enfrentamento da realidade, utilizando a língua como meio de comunicação e interação, instrumento de argumentação e leitura crítica. Nesse âmbito, a Literatura, que é uma das seções de estudo da disciplina, soma-se ao estudo da língua como uma via de contribuições para esse fim de preparo para a vida.

Ainda segundo o documento, espera-se que nas aulas de Literatura “os leitores/fruidores possam reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento” (Brasil, 2018, p. 513). Teoricamente, a Literatura no ensino contribui para a evolução do aluno no tocante ao seu processo de (des/re) construção contínua.

Pautando-se nas explicações postas até aqui, no ano de 2019, em realização à pesquisa de mestrado⁹, entrevistamos professores de Ensino Médio, ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa, a fim de compreender as possibilidades da influência da Literatura para a modificação humana, no ensino escolar, a partir de experiências que conduzissem o aluno a uma formação, sendo permeado por modificações como ampliação do senso crítico e reflexivo. Segundo os sujeitos, a vivência de modificações ou evoluções a partir do estudo literário era limitada dentro da escola, pois existiam várias barreiras que dificultavam tais efeitos.

Os profissionais elencaram alguns percalços como responsáveis por essas limitações, por exemplo: a falta de gosto pela leitura dos textos propostos, tendo em vista o contexto atual em que estão inseridos os alunos, com o excesso do uso das redes e o distanciamento da leitura de textos; a dificuldade de compreensão da linguagem das obras; a grande quantidade de atividades que os professores têm que abarcar hoje, como os vários projetos a serem desenvolvidos no ano, os quais são priorizados diante das aulas de Literatura. Nessa realidade, os alunos tinham pouco tempo com a Literatura, o que tornava essa relação sem muita profundidade (Dantas, 2019).

Nas entrevistas realizadas, os docentes revelaram que não percebiam sinais de modificação no aluno por meio das aulas de Literatura e afirmaram que o próprio livro didático não tem contribuído para essa finalidade. No entanto, percebemos em alguns relatos que nessas aulas, o aluno, quase sempre, está ocupando o lugar da passividade, sem oportunidade de agir como leitor ou produtor literário. Podemos dar como exemplo a fala de um dos sujeitos: “a gente tenta passar o máximo que podemos sobre as características das escolas literárias para que ele saiba assimilar esses conhecimentos com as questões da prova do ENEM” (Dantas, 2019, p. 92). Subentende-se, assim, que o eixo principal dessas aulas é a explicação sobre os períodos literários e o modo como essa temática é cobrada na prova do ENEM.

Diante dos relatos proferidos, pressupomos que o insucesso nas aulas de Literatura no tocante ao alcance de modificações por parte do aluno parte da problemática da educação bancária, praticada por meio do ensino objetivo, centrado no professor, que prioriza, apenas, o repasse de informações. Esse modelo de ensino esvazia a Literatura em sua essência, tendo em vista que o texto literário é uma expressão artística, feito para ser vivido, sentido, interpretado e apreciado, não para ser estudado como uma produção comum que é utilizada como base para resolução de atividades.

⁹ A dissertação que traz o registro da referida pesquisa encontra-se disponível no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Link para acesso: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18212/1/FI%c3%a1viaMayaraFelixDantas_Dissert.pdf.

Dessa forma, acreditamos que reconfigurando-se o formato desse ensino, estabelecendo novas oportunidades de vivências dos alunos com a Literatura em sala, torna-se mais fácil a ocorrência de modificações nesses momentos. Partindo desse pressuposto, emergiu a tese já mencionada no primeiro parágrafo deste capítulo introdutório.

Norteados por todos os conceitos expostos, considerando a teoria literária, as considerações constatadas na BNCC e os relatos proferidos pelos docentes na pesquisa realizada em 2019, realizamos a investigação em uma turma de 1ª série do EM, na qual os alunos participaram da disciplina eletiva “Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano”. Neste componente, os alunos estudaram o gênero crônica e, assim, foram instigados a realizarem suas próprias produções sob a configuração desse gênero.

Antes de adentrarmos o campo da pesquisa empírica, elaboramos o objetivo geral da seguinte forma: Compreender as modificações humanas vividas a partir da Literatura no Ensino Médio Potiguar, com enfoque nos alunos que participaram da disciplina eletiva “Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano”. Como objetivos específicos propomos observar os encontros de discussões e produções literárias realizando os registros descritivos de tudo o que for perceptível, como a participação dos alunos, as falas, as reações dentre outras expressões as quais ficarem explícitas aos olhos do pesquisador; selecionar nos registros descritivos as unidades de sentido que sinalize a modificação humana no aluno provocada a partir das discussões e produções literárias; propor aos alunos um questionário com questões objetivas e subjetivas, a respeito das modificações vivenciadas por eles, interpretando agora, por meio da percepção do sujeito, os fenômenos ocorridos ao longo do trabalho desenvolvido e analisar as crônicas produzidas pelos alunos, propondo uma correlação delas com as respostas proferidas no questionário.

Tomando como norte esse tracejo, almejamos, além de compreender a ocorrência dos processos de modificações que venham a ocorrer nos alunos a partir das aulas nessa disciplina, reafirmar a tese na qual estamos nos pautando bem como adentrar a realidade atual da escola com relação ao ensino de Literatura, percebendo todas as contribuições que esse ensino venha a entregar ao sujeito em formação, o aluno.

Salientamos que essa disciplina eletiva faz parte do planejamento curricular do Ensino Médio Potiguar. Essa nova vertente para o EM entrou em vigor no Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2021. A mobilização para a sua criação foi impulsionada pelas referências da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Essa inovação, segundo o que consta nas Diretrizes do EMP, almeja a melhoria do ensino-aprendizagem em função das inúmeras mudanças ocorridas nas últimas décadas, sobretudo, o advento das novas tecnologias

digitais. Além disso, também busca contemplar a diversidade local e regional que constitui a cultura dos povos (Suem/Seec, 2021).

Justificamos, assim, a relevância da nossa pesquisa ao considerar que pensar sobre a modificação humana a partir de algo que a escola oferece, como a Literatura, incita a reflexão acerca da função humanizadora da escola. O ensino dos conteúdos disciplinares é uma das vias em que o aluno caminha à dimensão da evolução, de novas faces, de um novo olhar, de um nível mais elevado de compreensão do mundo, da complexidade que o envolve. Com essa pesquisa, voltamos o nosso olhar ao trabalho literário que se faz em sala, refletindo sobre o perpetuamento do conhecimento em si, incitando nos alunos uma autorreflexão a respeito dos resultados das suas vivências literárias na escola.

O corpo desse trabalho é formado por seis capítulos. Essa primeira seção trata de apresentar uma síntese do que foi realizado, passeando, brevemente, por entre a teoria que nos amparou, nos achados empíricos de pesquisas anteriores, além de apresentar os nossos objetivos e a relevância dessa pesquisa. Na segunda seção expomos o estado da arte, realizado nos bancos de dados reconhecidos como a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e o *Google Acadêmico*, que abrangem trabalhos realizados por pesquisadores de diversas universidades. A partir da terceira, iniciamos um diálogo a respeito do campo teórico que sustenta os nossos argumentos, com o título "Por entre as cambiantes literárias: Literatura, modificação e experiências", onde falamos em cinco subcapítulos sobre os conceitos envolto à Literatura (3.1), o contexto histórico dessa Literatura no ensino (3.2), a modificação humana a partir da experiência literária (3.3), a compreensão da experiência a partir da percepção (3.4) - tendo em vista que a compreensão do fenômeno se deu com base na percepção do sujeito que viveu a experiência- e a recepção e horizontes do leitor (3.5).

Na seção quatro, explanamos, por meio de seis subcapítulos, uma discussão a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de Literatura na escola e no Ensino Médio Potiguar. O desdobramento ocorreu, a princípio, com considerações sobre os objetivos do ensino de Literatura segundo os documentos legais (4.1). Adiante, optamos por destacar a escola como um dos espaços que oferece a leitura literária (4.2). Na próxima subseção, adentramos num diálogo sobre o contexto educativo do Ensino Médio Potiguar (4.3), passeando por entre uma análise do livro didático utilizado nesse novo formato de ensino e o lugar da Literatura em suas propostas (4.4). Fizemos uma ressalva, também, à escola como lugar de modificações a partir do conteúdo literário (4.5) e destacamos a importância da pesquisa realizada com o aluno, cuja escuta ao aprendente se faz pertinente e indispensável para a compreensão dos fenômenos ocorrentes nos processos aprendizagem (4.6).

Em seguida, na quinta seção, adentramos o universo da pesquisa, explicando sobre todo o delineamento que seguimos para a realização da investigação. Iniciamos com o subcapítulo 5.1 falando sobre o tipo da pesquisa. A seguir, no 5.2, apresentamos uma explanação sobre o paradigma epistemológico e metodológico que nos embasou. No 5.3, expomos o *lócus* e os sujeitos da pesquisa e, para finalizar a seção, já no intuito de introduzir os resultados da investigação, falamos na seção 5.4 sobre o procedimento de coleta e análise dos dados.

Após esse momento teórico, tecemos a descrição dos resultados com o Diário de Campo (6.1), expondo o detalhamento dos encontros realizados e observados pela pesquisadora e a análise dos questionários (6.2). Para finalizar, por ora, a discussão sobre o conhecimento construído a partir dos dados analisados, chegamos às considerações finais. Retomamos, então, o trajeto por onde desbravamos os nossos questionamentos em busca de possíveis respostas e novas problematizações.

2 TRABALHOS PUBLICADOS EM TORNO DO TEMA ABORDADO

A primeira coisa que nos diz uma obra de arte é que o mundo da liberdade é possível, e isso nos dá força para lutar contra o mundo da opressão. A arte é a antítese da sociedade (Hermenegildo Bastos, 2013, p. 43- *Posfácio de Vidas Secas* de Graciliano Ramos).

Com o intento de evidenciar a relevância desta pesquisa e de ratificar a sua originalidade, consultamos portais de navegação que disponibilizam um acervo de todos os trabalhos publicados na área científica da educação, para que assim, pudéssemos explorar o estado de conhecimento que situa como cerne de pesquisas a modificação humana por meio da Literatura no Ensino Médio. Dos *sites* nos quais imergimos em busca desse encontro, onde identificamos arquivos relacionados ao fenômeno da nossa investigação, destacamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o *Google Acadêmico*, que abrangem trabalhos realizados por pesquisadores de diversas universidades. O Portal de Periódicos CAPES/MEC também foi explorado, porém, não foram constatadas produções nessa esfera que tivessem uma aproximação significativa com nossa proposta.

Para nortear a busca, utilizamos os descritores “Modificação humana”; “Literatura no Ensino”; “Práticas de leitura”; “Escrita do cotidiano”; “Literatura e Ensino Médio Potiguar”, que compõem a base teórica e empírica da nossa investigação. Apesar da presente pesquisa assentar-se na etapa do Ensino Médio, entendemos que a Literatura se faz presente em toda educação básica e optamos por fazer uso apenas da palavra “ensino”, visando abranger as possíveis produções sobre modificação humana realizadas em torno, também, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Portanto, utilizando o descritor “ensino” as possibilidades aumentam no tocante à construção do estado de conhecimento.

Há operadores booleanos que auxiliam na busca, permitindo a combinação dos descritores, são eles *and*, *or* e *not*. No nosso caso, fizemos uso de dois deles o *and* que significa “e” e o *or* que se traduz como “ou”, facilitando assim a seleção dos materiais, permitindo que sejam filtrados todos os trabalhos que unem os objetos destacados como palavras-chave.

Nesse primeiro momento, colocamos apenas os descritores *Modificação humana* e *Literatura no Ensino*, os quais consideramos o eixo da pesquisa, no entanto, não foram detectados nenhum trabalho. Diante disso, considerando que a modificação humana é o caminho para a formação humana e levantando a possibilidade que pudessem existir trabalhos que abordassem a modificação nesse âmbito da formação do humano substituímos o descritor *Modificação humana* para *Formação humana*, tendo como hipótese que pudéssemos identificar

a modificação em meio a essa abordagem sobre formação, já que são termos que se correlacionam.

Como esperado, identificamos vários trabalhos que discutem sobre o poder da Literatura na formação humana e de que forma isso se realiza dentro da escola. Os descritores *Práticas de leitura*, *Escrita do cotidiano* e *Literatura e Ensino Médio Potiguar*, também se fizeram presentes em algumas das produções encontradas. Obtivemos como resultado 21 trabalhos que mais se aproximam da nossa perspectiva teórica e empírica, que apontam para algumas modificações, dando ênfase à formação humana. Porém, mesmo com aproximações os trabalhos que foram encontrados se diferem da nossa proposta em diversos pontos, como apresentaremos nos próximos parágrafos.

No portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) destacamos 5 teses e 10 dissertações que versam sobre algum tipo de modificação vivida pelo aluno dentro da escola nas aulas de Literatura. Ressaltamos que, nesse acervo, não foram encontrados trabalhos sobre a *Literatura no Ensino Médio Potiguar*. Vejamos nos quadros a seguir os dados de identificação das referidas produções em ordem cronológica:

Quadro 1- Teses

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2011	Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular	BENVENUTI, Juçara	PPG-Letras UFRGS
2015	Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários	BRITO, Claudio Marzo Cavalcante de	PROLING-UFPB
2018	O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo	COSTA, Larissa Quachio	PPGEEs-UNESP
2021	Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental	RUSSO, Daniele Aparecida	PPGE-UNESP
2022	Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidade de existência.	OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann	PPGE-UNISINOS

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)- <https://bdtd.ibict.br/vufind/> (2024)

Quadro 2- Dissertações

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2016	“Mas Pode Ser Diferente, Não É, Professora?”: análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas	COSTA, Carla Navarro	PROFLETRAS-UFAL
2017	A escrita criativa no processo de formação do leitor	LIMA, Luciana Rodrigues	PPGLL- UFG
2018	A competência comunicativa oral por meio da leitura literária: um caminho possível	FRANCISCO, Aline Aparecida Rodrigues	PROFLETRAS-UNESP
2018	Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos	ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de	PROFLETRAS-UFTM
2019	A educação da imaginação por meio da literatura	FONSECA JÚNIOR, Fábio da	PROFLETRAS-UFLA
2019	Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de	PROFLETRAS-UNIOESTE
2019	Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas	CARDOSO, Fabiana Moreira	PROFLETRAS-UFTM
2020	De ponta a ponta: narrativas infantis e formação do leitor literário do ensino fundamental - anos iniciais	LIMA, Denise Cristina Camilo de	CEPAE- UFG
2022	Crônicas de Carlos Drummond de Andrade: uma contribuição para a formação de leitores na educação básica	SANTOS, Nelson Carlos dos	CEPAE- UFG
2022	Leitura de poesia e formação do leitor literário na educação básica: a produção poética de Cora Coralina em sala de aula	ALMEIDA, Edina Faria de	CEPAE- UFG

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)- <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. (2024)

A tese publicada no ano de 2011, *Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular*, teve por objetivo a elaboração de uma proposta curricular na área da Literatura para o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando ênfase à leitura e ao letramento dos alunos, buscando, segundo a autora, aproximar a escola e o ensino de Literatura da realidade desses indivíduos, oferecendo-lhes instrumento para atuação consciente na sociedade letrada (Benvenuti, 2011). Com essa finalidade, foram planejadas atividades que estimulavam o

desenvolvimento dos alunos, como tarefas que exigiam, inicialmente, o uso simples da oralidade mas que no decorrer das atividades o nível de exigência ia aumentando, fazendo com que o raciocínio fosse incitado e o posicionamento crítico fosse potencializado de modo gradual, gerando assim uma certa modificação nesse aluno.

A pesquisa realizou-se por meio de oficinas. A autora explica que as aulas iniciavam sempre com relatos orais e depois partiam para tarefas escritas, sendo disponibilizados textos dos mais variados gêneros literários para que os alunos escolhessem, livremente, e pudessem debater sobre a leitura, ampliando os seus horizontes de expectativa. Nesses encontros iniciais a pesquisadora abordou a Literatura em gêneros mais simples, os quais eram de conhecimento dos alunos, como cantigas, parlendas e músicas folclóricas. Com o passar do tempo, o nível dos textos foram se elevando, a pesquisadora passou a orientar a leitura de contos mais complexos que abordavam temáticas do cotidiano as quais se aproximavam da realidade dos alunos.

A pesquisadora era a professora da turma, logo, a sua pesquisa foi desenvolvida com a intenção de fazer os seus alunos evoluírem, por meio de determinadas tarefas. Com isso, Benvenuti (2011) aponta para algumas modificações notadas nos sujeitos, como a capacidade de se expressarem, de modo independente, a respeito da leitura feita, expondo as suas impressões, críticas e análises, iniciativas que antes não realizavam.

Da mesma forma, a tese escrita por Brito (2015), *Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários*, apresenta uma pesquisa-ação, também com realização de oficinas, com alunos do curso técnico em Eletroeletrônica integrado ao Ensino Médio, no IFPB, campus João Pessoa. A pesquisa, que perdurou por 2 anos, foi realizada por um professor leitor com a finalidade de reunir uma turma de 15 alunos voluntários para participarem de um projeto centrado no ato da leitura literária, para que, durante o processo, eles desenvolvessem os seus conhecimentos racionais e emocionais e, ao final, essas pessoas se tornassem leitores permanentes (Brito, 2015).

As atividades em todos os encontros não foram voltadas para a prática da escrita, mas para o diálogo e a interação. Nas oficinas ocorreram leituras, discussões, sugestões de livros, exposição de curtas ou vídeos relacionados aos livros, mas nada voltado para atividades ou perguntas objetivas com relação aos elementos da narrativa ou atividades a serem respondidas com base no texto lido.

Por ser leitor, o professor buscou caminhos de leitura que instigasse o interesse do aluno, pois, tendo uma vasta bagagem de conhecimento nessa esfera, ele encontrou muitas possibilidades de ofertas para que o jovem trilhasse o caminho da leitura diária. O docente levava obras diversas, comentava sobre elas, orientava-os a pegarem livros para ler. Um

exemplo de atividade realizada foi a sugestão de uma leitura, escolhida de modo livre, para que na próxima oficina o aluno levasse uma palavra que representasse a sua experiência e seus pensamentos face aquela obra, algo que sinalizasse a sua identificação com o lido, os efeitos que a leitura havia causado no seu emocional ou intelecto. A partir dessa palavra geradora, uma discussão e interação coletiva foi desenvolvida. Assim, o docente mostrou ao aluno que ele poderia se encontrar nessa leitura e que a Literatura tinha esse forte vínculo com a vida.

Dessa forma, o professor/pesquisador também teve a intenção de levar os seus alunos à evolução, visando, fundamentalmente, o alcance de serem leitores permanentes. Brito (2015) realça o fato do docente ser leitor como uma via de eficácia nesse trabalho para a formação leitora, afirmando que “o professor leitor atua muito mais como um multiplicador do que como um facilitador da leitura, considerando que seu interesse e sua paixão pela leitura representam papel importante no processo de interação dos alunos com os livros” (Brito, 2015, p. 171). O pesquisador viu em seu trabalho a mudança dos alunos, a partir do momento em que o interesse aumentava a cada encontro, as iniciativas de ir à biblioteca escolher livros também se ampliavam e a mudança de hábito era notória aos olhos do investigador.

Conforme os resultados revelados na pesquisa, apenas 2 alunos desistiram de participar das oficinas, fato que evidencia, segundo Brito (2015), a relevância das intervenções realizadas por um professor leitor para que haja a aceitação e a permanência de quase todos os sujeitos nas vivências com a Literatura proporcionada pelas oficinas.

Em um sentido comparativo, as duas pesquisas diferem da nossa proposta em vários pontos. Destacamos na primeira tese descrita o alunado participante, que são alunos da EJA, pessoas que, de modo geral, mediante os alunos do Ensino Médio regular, tendem a apresentar mais experiências de vida, tanto pela idade quanto pelo contexto em que se inserem, o que já implica em seus horizontes de expectativa na relação com a Literatura e, conseqüentemente, reflete nos dados da pesquisa que está sendo realizada. Um outro ponto divergente é que apesar da pesquisadora ter trabalhado em busca de modificar os seus alunos por meio da Literatura, ela não aborda, teoricamente, a “modificação” como estamos conceituando aqui.

Além disso, algumas mudanças foram apontadas como o desenvolvimento da capacidade de debater sobre a leitura feita, a ampliação do horizonte de expectativa e o desenvolvimento do senso crítico, mas reveladas sob a ótica da professora, que, a partir de sua visão, com base na experiência das oficinas realizadas, levanta uma proposta de currículo para a EJA no que tange ao ensino de Literatura. Nesta pesquisa não se propôs ouvir os alunos, a análise dessas mudanças foi feita com base na percepção docente, ao contrário da nossa

investigação, que busca compreender a modificação viabilizada pela Literatura entendida a partir da percepção do sujeito.

Com relação a segunda tese exposta, Brito (2015), manteve o foco em apenas uma modificação, o desenvolvimento do hábito da leitura. Contrariamente, fomos além disso, visando evidenciar além da formação leitora várias outras modificações que venham a ocorrer a partir do trabalho observado. É importante ressaltar também que nossa proposta não busca intervenções, mas, observar as atividades que foram realizadas e depois questionar esses sujeitos a respeito de suas modificações. Logo, a compreensão das modificações se dará pelo intermédio dos relatos dos alunos e não sob a ótica do professor.

Seguindo a ordem do Quadro 1, Larissa Quachio Costa (2018) desenvolveu a pesquisa intitulada *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo*, que também se propunha a discutir acerca de uma modificação humana proporcionada pela Literatura: o enriquecimento da concepção de mundo do indivíduo. Costa (2018) restringe a pesquisa para a Literatura realista, esclarecendo que não se trata, nesse caso, da escola literária Realismo, mas de uma Literatura que mantém uma relação fiel com a realidade, como uma reprodução artística do real. A pesquisadora defende a ideia de que essa Literatura realista permite o alcance da modificação supracitada.

A autora traz para o eixo dessa reflexão o gênero romance. A investigação volta-se para a educação escolar, sobretudo, para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mas, não há proposta de pesquisa de campo, foi utilizado o método bibliográfico para a construção da tese. Desse modo, sob o prisma teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e de diversos críticos literários, além dos parâmetros metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, a autora desenvolve as suas compreensões e argumentos afirmando que essa Literatura que contempla os elementos da arte realista se revela como uma Literatura de contestação e, por esse motivo, contribui para a elevação da concepção de mundo do sujeito em formação. Salientamos, então, que apesar de se tratar de uma modificação humana gerada pela Literatura, a pesquisa mencionada não vai ao alcance do aluno, no chão da escola, ela se restringe apenas ao campo teórico, situação que, também, se difere dos nossos propósitos metodológicos.

A tese *Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental*, defendida no ano de 2021, por Daniele Aparecida Russo, apresentou muitas semelhanças à nossa proposta, tendo em vista que, por meio de observações em aulas regulares e em oficinas de estratégias de leitura, objetivou compreender as relações alteritárias na formação do pequeno leitor, de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do interior paulista.

Em um exercício de comparação, da mesma forma que objetivamos na nossa pesquisa compreender os processos de modificações vividos pelo aluno, a partir de um trabalho em específico realizado em aulas de Literatura, Russo (2021) também seguiu esse intuito, no entanto, a autora priorizou uma modificação como foco da pesquisa, o processo das relações de alteridade na formação leitora, ao contrário do que intencionamos, cujo foco são todas as modificações possíveis que a teoria apresenta sendo buscadas na prática, na vivência do aluno. Um outro diferencial a ser apontado são os níveis de ensino dos sujeitos nas duas pesquisas. Russo explorou o campo de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, nosso trabalho volta-se para a 1ª série do Ensino Médio.

Dando ênfase aos descritores *Práticas de Leitura e Escrita do Cotidiano*, destacamos a pesquisa *Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidades de existência*, tese publicada no ano de 2022, por Marli Pardo Legemann Oliveira, que parte da seguinte questão: "Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?" (Oliveira, 2022, p. 19). Face a tal questionamento objetivou-se compreender as possibilidades das práticas de leitura e escrita, realizadas no ensino escolar público, que impactaram nos modos de existência das pessoas, possibilidades estas que promovam pensamento e vida (Oliveira, 2022).

A pesquisa é centrada na mediação do professor no trabalho literário, com vistas a levantar a Literatura, leitura e escrita como fontes de pensamento e ação, sendo ferramentas para se tornar resistência mediante as políticas neoliberais/racionalistas. Assim, o pesquisador propõe uma formação aos docentes e gestores de uma escola de Ensino Fundamental, a fim de discutir e experimentar práticas de leitura e escrita com esses profissionais, sujeitos da pesquisa. O intuito é fazer florescer essa compreensão sobre a Literatura a partir da pessoa que media o ensino, o docente.

Dando continuidade à exposição dos trabalhos publicados imergiremos, agora, no Quadro 2, o qual elenca 10 dissertações publicadas entre os anos de 2016 e 2022. Em 2016, foi publicada por Carla Navarro Costa a dissertação intitulada "*Mas pode ser diferente, não é, professora?*": análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas. As ações realizadas tiveram como foco a leitura, não somente de textos literários como poesias, mas também de pinturas em tela, em uma turma de 6º ano da EJA. A intenção foi analisar como ocorre esse processo de leitura e fruição para que se possa explorar campos que conduzam o aluno a desenvolver a autonomia e criticidade tendo como suporte os textos lidos.

A pesquisadora era também docente dessa turma e buscou trabalhar com obras que se aproximassem da realidade do aluno da EJA. Como exemplo podemos citar as atividades desenvolvidas tendo como objeto a produção *Operários* (1933) de Tarsila do Amaral, que representa a classe trabalhadora, abordando a temática do trabalho, algo bem próximo dos alunos dessa modalidade de ensino. A professora/pesquisadora notou maior integração dos alunos nas aulas, com as novas atividades propostas. Ela ressalta que o que impulsionou o interesse pela pesquisa foi o modo insatisfatório que o livro didático aborda a Literatura, com escassez de propostas mais aprofundadas com os textos e com apreciação de pinturas.

A respeito do descritor *Escrita do cotidiano* trazemos aqui a dissertação *A escrita criativa no processo de formação do leitor*, de autoria de Luciana Rodrigues Lima, publicada em 2017. Com uma abordagem teórica em uma pesquisa bibliográfica, Lima (2017) defende a escrita criativa como uma via para a efetivação da formação do leitor em contraponto aos métodos tradicionais de ensino que pedagogizam a Literatura, com um ensino técnico que não permite a experiência e fruição literária. A autora afirma que a escola tem um papel fundamental na formação dos alunos para serem leitores, porém, esse ensino que, de modo geral, vem sendo ofertado, não promove essa efetivação.

Lima (2017) vê na escrita criativa a possibilidade de que o aluno, como escritor, mantenha uma relação íntima e ativa com esse universo, não se afastando dessa prática ao finalizar o processo de escolarização, pois, essa vivência mais sólida fará com que esse aluno se familiarize com a Literatura, levando-a consigo para fora da escola.

As afirmações de Lima (2017) corroboram a nossa proposta teórico-metodológica, visto que a tese defendida por nós, em resumo, sustenta a ideia de que o ensino de Literatura que coloca o aluno em condição ativa viabiliza o alcance de modificações humanas; tal condição diz respeito à prática da leitura e, sobretudo, da escrita, já que nos propomos a investigar alunos que estão produzindo crônicas. Lima (2017) não fala sobre o conceito de modificação humana, mas, aponta a formação do leitor que é entendida como um processo de modificação e que a escrita criativa é um caminho para se alcançar tal mudança. Desse modo, detectamos entre os nossos objetivos e essa dissertação em análise pontos convergentes, porém, a autora adentra apenas na dimensão teórica, não vai a campo realizar investigações. O construto da pesquisa se dá por meio dos estudos de autores como Zilberman (2012) Colomer (2007), Magda Soares (2014), Bourdieu (1992) e Foucault (2002).

A produção *A competência comunicativa oral por meio da leitura literária: um caminho possível*, desenvolvida por Aline Aparecida Rodrigues Francisco, em 2018, tratou de uma proposta de intervenção. A pesquisadora relata como diagnóstico do ensino da língua materna

a negligência ao estudo da modalidade oral da língua. Francisco (2018) destaca a relevância dessa competência para a atuação na sociedade e considera que a Literatura seja o melhor caminho para o alcance de uma boa atuação na prática da oralidade. No entanto, ela destaca que a leitura literária é relegada a segundo plano no ensino escolar, visto que, tanto as práticas orais como a leitura literária são exercitadas de forma assistemática (Francisco, 2018).

Assim sendo, levanta-se uma proposta de pesquisa-ação para tentar solucionar tal problema, visando o alcance de uma modificação no aluno: a ampliação da capacidade comunicativa oral. O trabalho voltou-se para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental com aplicação de oficinas nas quais desenvolveram-se leituras variadas, produções textuais e debates de opiniões com temáticas sociais a partir da obra *Os Miseráveis* (1862) de Victor Hugo, bem como outros textos de tipologias diversas, como artigos de opinião que abordassem a mesma temática.

Dando seguimento à discussão sobre a Literatura como modificadora do sujeito, percebemos que a dissertação escrita por Andreia Silva Ferreira de Almeida (2018), que traz o título *Letramento literário na EJA: transformando e (re) construindo caminhos*, debruça-se, também, nesse discurso, defendendo a afirmativa de que a leitura literária na EJA pode propiciar a esse sujeito a capacidade de confrontar as adversidades do meio social, viabilizando o pleno exercício dos papéis sociais que ocupa (Almeida, 2018). A autora esclarece que ao se tornar um leitor literário, esse aluno poderá compreender e melhor interpretar as situações ocorrentes na contemporaneidade.

Além disso, a pesquisadora destaca a importância de um ensino com a Literatura na EJA que prestigie os conhecimentos acumulados pelos alunos, visto que, tal modalidade se distingue do ensino regular pelo fato dos alunos apresentarem singularidades referentes a aspectos socioculturais que revelam interesses próprios, expectativas e conhecimentos que precisam ser respeitados e valorizados. O trabalho de investigação ocorreu através de um projeto de intervenção de práticas de leitura e escrita com o intuito de capacitar os estudantes para uma melhor prática de leitura, tornando-se leitores e assim podendo integrar-se, efetivamente, ao mundo de modo participativo.

Nesse contexto, foram desenvolvidas oficinas que propiciaram aos alunos o contato com o mundo ficcional representado nos textos literários, com a criatividade e com a fruição. A turma é referente ao Ensino Fundamental da citada modalidade, composta por alunos com idades entre 22 e 65 anos. O grupo tem 2 pessoas não alfabetizadas e as outras, apesar de alfabetizadas, apresentam dificuldade no ato da leitura e escrita (Almeida, 2018). Dessa

maneira, a pesquisadora propôs atividades colaborativas de leitura e escrita, realizadas em grupo e de modo coletivo.

A dissertação escrita por Fonseca Junior (2019), *A educação da imaginação por meio da literatura*, alicerçou-se nos parâmetros qualitativos bibliográficos. Trata de uma pesquisa que objetiva compreender de que forma o imaginário formado por meio da Literatura pode contribuir para a educação ética e estética do sujeito leitor. Segundo o autor, a imaginação desenvolve a capacidade de conhecer e pensar do ser humano e a Literatura é um campo onde a imaginação é incitada, dentro da educação formal, por meio da imersão em diversos gêneros literários e em variados níveis de leitura. O pesquisador, que é professor de Filosofia, tem como baluarte referências da sua área de formação, como Aristóteles, Northop Frye e Mortimer Adler, para discutir sobre o pensar do humano no mundo ao ter como aporte a Literatura em seus efeitos.

Na sequência do quadro elaborado, mencionamos outra produção vinculada ao descritor *Práticas de leitura*, a dissertação publicada, também, em 2019, por Matilde Costa Fernandes de Souza. O título do construto é *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário*. A pesquisa teve a intenção de refletir sobre como se configuram as práticas de leituras literárias na escola e qual a necessidade de fazer delas um meio para a formação leitora, nos anos iniciais do EF. Em face da situação diagnosticada pela pesquisadora, da não promoção de ações que impulsionem esse processo para a formação leitora, a pesquisadora se propôs a, além de observar as aulas, desenvolver oficinas literárias temáticas, por meio de leituras de narrativas. A intenção é incentivar o aluno ao hábito da leitura frequente, despertando o gosto e o prazer da leitura, em meio a diversas experiências vividas de modo coletivo.

Souza (2019) considera que a Literatura e a leitura são efetivas práticas sociais e que essa concepção deve ser a base para o trabalho em prol da formação do leitor na escola. Ela conclui o seu estudo mostrando que esse trabalho intencional com a leitura precisa ser intensificado na escola, haja vista o alcance da humanização do sujeito enquanto ser histórico social. A autora ainda ressalta a importância da mediação docente nesse processo de apropriação da leitura literária.

A dissertação escrita por Fabiana Moreira Cardoso (2019), *Letramento literário: práticas envoltivas nos mitos e lendas*, também apresenta uma pesquisa-ação. Por meio de um trabalho interventivo, a pesquisadora objetivou fomentar leituras mais sensibilizadoras, instigando, assim, o gosto pela leitura nos seus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas com exploração dos gêneros mitos e lendas, tendo em vista que,

como explicado pela autora, tais gêneros são muito úteis à formação leitora por se tratar de narrativas que permeiam a cultura do povo.

Dessa forma, ela ratifica a importância de se relacionar a Literatura com a vida desses alunos, vendo isso como uma via de formação leitora. A pesquisadora menciona o termo humanização, com base nas explicações de Antônio Candido, remetendo-se à formação humana constituída por uma Literatura de caráter social, cultural e universal. Visando obter contribuições para a formação humana desses alunos, Cardoso (2019) destaca modificações que se pretende alcançar através do seu trabalho interventivo. Dentre elas destacam-se o tornar-se mais humanos, sensíveis e críticos. Além disso ela pretende também fazer com que o aluno se aproprie dessa prática para que isso reverbere em suas vivências sociais de escrita e leitura fora da escola.

A autora analisa que os alunos evoluíram nas oficinas e que demonstraram compreensão da força humanizadora do texto literário, quando analisou as respostas dos questionários propostos. Vale salientar que essa pesquisa também trouxe evolução para ela, como docente. A professora/pesquisadora afirma acreditar que “talvez, antes da nossa prática docente, nós não tivéssemos dado aos alunos a oportunidade de se manifestarem de forma interativa e subjetiva” (Cardoso, 2019, p. 105).

A autora ainda acrescenta que o aluno é a peça mais importante no processo de leitura e sua fruição e não o texto em si, explorado com decodificações objetivas. Isso revela que os próprios professores remetem ao fracasso do trabalho com a Literatura as suas próprias práticas conteudistas que a reduzem a um mero assunto ou texto a ser estudado com fins avaliativos. Assim, os resultados alcançados servem para refletir sobre o trabalho docente, reavaliando o planejamento e modificando, assim, as ações educacionais. É um aprendizado em ambas as partes.

Abordando também o conceito de humanização e formação do leitor literário, a pesquisa *De ponta a ponta: narrativas infantis e formação do leitor literário do ensino fundamental - anos iniciais*, publicada em 2020 por Denise Cristina Camilo de Lima, também desenvolveu-se com base em intervenções, pelo método da pesquisa-ação. O trabalho tem como objeto de estudo a contribuição da Literatura Infantil para a formação do leitor literário crítico. O estudo realizou-se em salas de 1º e 5º ano do EF, com um aprofundamento em obras de Ruth Rocha, *O que os olhos não veem* (1981), Ana Maria Machado, *A princesa que escolhia* (2006) e Sylvia Orthof com *Maria vai com as outras* (1982). Foram elaboradas sequências didáticas nas quais houve rodas de conversas que estimulavam os alunos a ouvirem a leitura e conversar sobre ela

depois. Várias estratégias de interação foram criadas como o ato de recontar e o diálogo sobre a obra em sua relação com a vida.

No decorrer das atividades, a pesquisadora ia observando a evolução dos alunos, apontando como positivos os resultados. Lima (2020) também envolveu a família no processo interventivo, propondo a leitura dessas narrativas e o depoimento escrito de como foi a experiência. A maioria dos pais afirmaram ter gostado do envolvimento com a leitura em parceria com os filhos.

O estudo desenvolvido por Nelson Carlos dos Santos, *Crônicas de Carlos Drummond de Andrade: uma contribuição para a formação de leitores na educação básica*, do ano de 2022, também focou, a princípio, em uma modificação já muito mencionada nos demais trabalhos apresentados até aqui: a formação do leitor. Dentro dessa formação, o pesquisador também aborda outras modificações humanas as quais são trazidas por essa formação leitora, o tornar-se um ser autônomo, crítico, reflexivo e humanizado (Santos, 2022). A investigação também foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação. Tomando como objeto de estudo as crônicas de Carlos Drummond de Andrade, norteado por uma sequência didática que propôs a leitura mediada dessas narrativas, o pesquisador analisa como os alunos reagem diante do trabalho desenvolvido, levando em consideração as sinalizações que corroboram a formação leitora.

Os colaboradores dessa pesquisa foram alunos de 9º ano e da EJA equivalente a 8º e 9º anos. O professor/pesquisador atuou na referida turma de 9º ano e diagnosticou problemas com relação ao hábito da leitura, à capacidade de interpretação e à crítica necessária para se compreender temáticas sugeridas pelas leituras. Por essa razão, ele decidiu promover a intervenção a fim de tentar contribuir para atenuar o problema. O docente atua na turma da EJA também investigada, onde ele notabilizou o mesmo problema e, por essa razão, também incluiu essa turma à amostra dos sujeitos.

A última dissertação mencionada no Quadro 2, *Leitura de poesia e formação do leitor literário na educação básica: a produção poética de Cora Coralina em sala de aula*, escrita por Edina Faria de Almeida (2022), expõe uma investigação realizada por meio de uma pesquisa-ação, em uma turma de 8º ano do EF de escola pública no interior de Goiás. A intervenção buscou investigar o processo da formação do leitor de poesia dentro do espaço escolar, dando destaque ao modo como se constitui a relação entre o leitor, o texto e o autor. Tendo como base para o desenvolvimento do trabalho a poesia de Cora Coralina, que aborda, em muitas produções, a memória e a identidade como eixos centrais, a pesquisadora objetivou

compreender como essa obra contribui para a formação leitora e o despertar do gosto pela leitura de poesias.

Como uma das modificações identificadas foi citado o aprimoramento da leitura e escrita poéticas. Os alunos foram instigados a produzirem suas próprias poesias. Além disso, produziram vídeos dos poemas de Cora Coralina, recitando em vários locais da cidade, dando representatividade aos escritos da autora. Os alunos também foram ouvidos por meio de depoimentos, questionários e entrevistas, para que assim o pesquisador pudesse compreender o nível de aproximação entre esse aluno e a formação leitora, modificação investigada nessa ação intencional.

Ao explorar o portal *Google Acadêmico* também utilizamos os mesmos descritores. Identificamos um trabalho de conclusão de curso intitulado *O gênero romance no livro didático do Ensino Médio Potiguar*, produzido por Gleiceane Martins de Brito, no ano de 2024. O trabalho teve por objetivo compreender o tratamento didático dado aos romances no livro didático do EMP. Além desse TCC, encontramos 3 artigos publicados em periódicos e 3 dissertações.

Quadro 3- Artigos

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
2017	O lema “aprender a aprender” no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana	COSTA, Larissa Quachio	Revista <i>HISTEDBR On-line</i>
2021	A Literatura como elemento propulsor de interpretações diversas	GUSMÃO, Auzelene Miranda; BARBOSA, Edleuza Fernandes	<i>Minerva Magazine of Science</i>
2023	Referencial curricular do Ensino Médio Potiguar e letramento literário: concepções e possibilidades do gênero literário no Ensino Médio	GOMES, Maria Eduarda Câmara; MUNIZ, Liebert de Abreu; SALES, Francisco Gesival Gurgel	Repositório da UFERSA

Fonte: Ferramenta virtual de pesquisa *Google Acadêmico*- <https://scholar.google.com.br/>. (2024)

Quadro 4- Dissertações (Google Acadêmico)

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2018	A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o Ensino Literário e a Humanização do Indivíduo	FONTES, Nathalia Soares	PPGE- UFMS
2020	O Universo literário dos jovens leitores: relatos de experiências	SODRÉ, Patrícia Rosicleia da Silva	PPGL-UFES
2022	CAFÉ LITERÁRIO: o desafio de incentivar os alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico à leitura de cânones da literatura – a percepção dos egressos	ROSA, Haidê Augusta da	PPGPEGI-UNIARA

Fonte: Ferramenta virtual de pesquisa Google Acadêmico- <https://scholar.google.com.br/>. (2024).

O artigo publicado na Revista *HISTEDBR On-line*, que tem como título *O Lema "Aprender a Aprender" no Ensino de Literatura: precisas implicações no processo de formação humana*, escrito por Larissa Quachio Costa (pesquisadora já mencionada anteriormente no início das explanações dos trabalhos, por ser a autora de uma das teses expostas no Quadro 1), publicado em 2017, objetiva traçar reflexões em torno do lema "aprender a aprender" no ensino de Literatura e de que modo isso implica no processo do desenvolvimento humano.

Ao contrário do que os demais trabalhos propunham, Costa (2017) discute sobre a influência desse ensino para o desenvolvimento humano mas como uma decadência ideológica, visto que o ensino de Língua Portuguesa, assim como os demais componentes do currículo, pauta-se em interesses pós-modernos tecnicistas que atendam aos planos da classe dominante.

Dessa forma, o ensino de Literatura sempre foi usado para fins utilitários e, por mais que existam pesquisas que venham mostrando a força modificadora da Literatura para confrontar essa decadência ideológica burguesa do século XIX, nos documentos, como nos PCN's, percebe-se que as bases formadoras do currículo evidenciam o lema "aprender a aprender" e que, por esse motivo, a Literatura não é explorada em sua principal versão, a que traz uma essência artística, estética, que pode despertar o lado humano reflexivo e crítico do leitor. O lema "aprender a aprender", instrumento ideológico da classe dominante, busca um trabalho para adaptar pessoas aos interesses mercadológicos.

No que se refere, ainda, ao descritor *Práticas de leitura* destacamos o artigo intitulado *A literatura como elemento propulsor de interpretações diversas*, de autoria de Auzelene Miranda Gusmão e Edleuza Fernandes Barbosa, publicado em 2021 na revista *Minerva Magazine of Science: estudios e investigaciones*. A pesquisa tratou de um estudo bibliográfico que versa por discorrer sobre a importância da leitura literária no fomento à formação intelectual e social do discente. Desse modo, as autoras destacam alguns aspectos que indicam modificações por meio dessa leitura, são eles: desenvolvimento da reflexão ao ser acionado o imaginário do leitor e uma melhor compreensão do nosso interior e do mundo.

No repositório da UFERSA, o artigo intitulado *Referencial curricular do Ensino Médio Potiguar e letramento literário: concepções e possibilidades do gênero literário no Ensino Médio*, apresenta uma pesquisa documental, realizada por meio da análise do Referencial mencionado no título, a respeito da abordagem dos gêneros literários e as possibilidades de letramento literário por meio do que o currículo propõe no EMP.

Adentrando ao Quadro 4, a dissertação intitulada *A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*, escrita por Nathalia Soares Fontes e publicada em 2018, versa por analisar no documento mencionado dois efeitos da Literatura nas aulas: fruição estética e a objetivação humana. A pesquisadora considera estes dois fatores caminhos para se alcançar a humanização. A pesquisa não se realiza em campo, ela foi planejada com base no método de análise documental, buscando compreender na BNCC os pontos relevantes no ensino de Literatura que sinalizem uma educação emancipadora à luz da teoria da estética marxista. Fontes (2018) explica, por exemplo, que a elevação da consciência humana pode ser alcançada por meio das artes, e, portanto, da Literatura. O ponto alto do momento da relação entre o sujeito e a obra é a catarse, no entanto, na BNCC esse ponto não é mencionado.

Ainda sobre o descritor *Práticas de leitura* selecionamos, também, a dissertação *O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências*, de Patrícia Rosicleia da Silva Sodré, publicada em 2020. A pesquisa objetivou analisar as experiências de leituras literárias vividas por alunos concluintes do EM de uma escola pública. Para tanto, a investigação consolidou-se por meio da aplicação de questionários online com 179 alunos e entrevistas com 6 sujeitos selecionados. A pesquisadora focou na compreensão a respeito do modo como ocorre essa vivência, das representações criadas pelos alunos e quais as experiências literárias vivenciadas em sala foram significativas para eles. Questões como qual a frequência de leitura, as referências que têm para essa prática e qual a importância da leitura constituíam o questionário aplicado.   pertinente esclarecer que apesar do questionário ter sido aplicado com

179 alunos, apenas 6 sinalizaram em uma das perguntas que tinham interesse em participar da entrevista. Os questionamentos giram em torno de toda a vivência do aluno com a leitura, desde o ambiente familiar.

Finalizando o Quadro 4, temos a pesquisa realizada por Haidê Augusta da Rosa, em 2022, intitulada *CAFÉ LITERÁRIO: o desafio de incentivar os alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico à leitura de cânones da literatura – a percepção dos egressos*, que fala, também, sobre práticas de leitura na escola. Existe um projeto chamado "Café literário" que é um trabalho de estímulo à leitura desenvolvido em uma escola pública na zona rural paulista. O objetivo dessa investigação foi analisar e buscar compreender os efeitos desse projeto na prática de leitura de cânones literários na formação dos leitores. A pesquisa foi realizada com 22 egressos que participaram do projeto entre os anos de 2012 e 2019, por meio de entrevista on-line. Além disso, a pesquisadora buscou evidenciar também em seus estudos o desempenho desses participantes em avaliações externas como no ENEM.

Diante dos trabalhos explanados, reafirmamos a originalidade da nossa investigação, haja vista as diferenças percebidas entre o delineamento metodológico das produções analisadas e da pesquisa realizada por nós. Como observado, as pesquisas apresentadas, que foram publicadas a partir do ano de 2011 até 2024, resumidamente, implicam em compreender o processo de vivência com a Literatura dentro da escola, sempre focando em algumas modificações, buscadas por meio de propostas de intervenção ou apenas com discussões teóricas, no caso das pesquisas bibliográficas e documentais.

As pesquisas-ações, realizadas por meio de oficinas, foram frequentes. Das 22 investigações analisadas, 11 ocorreram por meio dessa metodologia. Com propostas de intervenções, os pesquisadores (em alguns casos são os próprios professores da turma) trabalharam em função de sanar alguns déficits com relação à prática literária, como a falta de leitura assídua por parte dos alunos, o que implicou na busca pela formação leitora, mencionada em várias pesquisas, como a dificuldade de interpretar os textos e também a própria configuração do ensino de Literatura, que se revela de modo técnico, inibindo a face artística e humana do texto literário, resumindo esse ensino à propostas de atividades objetivas.

À luz de teóricos e críticos da Literatura, nas pesquisas bibliográficas, que foram 6 encontradas, essas mesmas problemáticas foram discutidas, além da discussão sobre a importância da leitura e da escrita literária na escola, como via de formação, sempre trazendo para o cerne alguma modificação alcançada a partir da vivência com o texto.

Vale salientar que a pesquisa realizada por Sodré (2020), que integra as outras 3 produções que compunham esse panorama, voltou o olhar para o aluno, utilizando questionários

e entrevistas para ouvir o que os sujeitos tinham a dizer a respeito de suas experiências com a leitura, tanto dentro da família, como na escola e em outros âmbitos da vida. Ressaltamos, assim, que apesar das semelhanças com a nossa pesquisa, nós objetivamos ouvir os alunos a respeito de suas modificações, não focando em uma específica, mas esgotando as possibilidades, a partir do processo da produção escrita, nas crônicas. Pretendemos, então, promover um exercício de autoanálise, incitando o aluno a pensar sobre si, sobre suas mudanças após realizar as atividades propostas.

Assim também ocorre quando comparamos a nossa proposta com os objetivos da investigação realizada por Rosa (2022), a qual se propôs a escutar os egressos participantes do projeto “Café literário”. Seguindo na direção de ouvir alunos que participaram de um trabalho literário, a respeito das contribuições desse trabalho para seus processos de evolução nessa esfera, os questionamentos feitos aos ex-alunos se restringiram à leitura do cânone, o que nos permite entender, também, que não se trata da mesma intenção teórico-metodológica do nosso trabalho.

Face a esse panorama, evidenciamos, a partir das análises realizadas, que a Literatura ofertada na escola vem sendo analisada de modo frequente, por meio de pesquisas que circundam investigações de campo, documentais e bibliográficas. Diante de todas as propostas expostas, compreendemos que a nossa pesquisa se soma a tudo o que já foi publicado até o momento, como mais uma contribuição ao desenvolvimento do conhecimento a respeito da Literatura e suas implicações em um ensino para a modificação humana.

3 POR ENTRE AS CAMBIANTES LITERÁRIAS: LITERATURA, MODIFICAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito (Clarice Lispector, 1998, p. 64- *Os desastres de Sofia*).

Com base nas explicações de Jauss (1979), para que se realize uma análise da experiência do leitor ou da "sociedade de leitores" de um determinado tempo histórico, necessita-se estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação, o texto e o leitor. Para ele, “isso é necessário para se discernir como a expectativa¹⁰ e a experiência se encadeiam, e para saber se, nisso, se produz um momento de novo significado” (Jauss, 1979, p. 73). É exatamente neste ponto que ocorre o encontro entre a Fenomenologia¹¹ e a teoria da Literatura no tocante à experiência do leitor. No caso desta pesquisa, trata-se do leitor ex-aluno do ensino médio.

Diante do exposto, neste segmento será apresentado parte do desenvolvimento da teoria que amparou a tese investigada. Para que se compreenda os pontos que sustentam esta pesquisa é imprescindível o desdobramento dos conceitos sobre Literatura, do seu contexto histórico no ensino escolar, da modificação humana a partir da experiência literária, da compreensão que emerge da percepção, e do encontro entre Fenomenologia e Literatura.

A partir desses temas objetiva-se levar ao leitor a compreensão de que a Literatura trabalhada na aula de Língua Portuguesa, segundo a teoria literária, provoca efeitos no aluno/leitor que podem modificá-lo. Para que se compreenda esse processo, a Fenomenologia, enquanto corrente filosófica e método de pesquisa, será o apoio para a explanação e entendimento dessas proposições.

3.1 CONCEITOS SOBRE LITERATURA

A teoria do signo linguístico de Ferdinand Saussure (1857-19213) revela uma composição do signo (elemento representativo, língua) em duas facetas: o *significante* e o *significado*. A primeira diz respeito à imagem acústica, ou seja, a imagem que é, primariamente,

¹⁰ A expressão “expectativa” é utilizada pelo teórico ao se referir à reação que o leitor tem ao entrar em contato com o texto literário e que ocorre conforme o conjunto de saberes, valores e conhecimentos que formam esse sujeito, ou seja, o processo de manifestação do fenômeno atuará com base na memória literária formada por todas as leituras e aquisições culturais realizadas até aquele determinado momento.

¹¹ Estamos propondo o encontro entre essas duas áreas científicas pelo fato da pesquisa se construir por meio do método fenomenológico.

gerada em nossa mente após ouvirmos o som do signo; já a segunda condiz com as interpretações que rodeiam esse signo, ultrapassando o primeiro sentido gerado, considerando todo o conteúdo que envolve esse elemento representativo.

Quando se fala *Literatura*, alguns significantes são reproduzidos, dependendo das referências do ouvinte. Pode-se pensar num livro ou numa poesia, pensar também em um conjunto de teorias de uma determinada área científica ou até mesmo nas aulas de Literatura da disciplina de Língua Portuguesa na escola. É sobre o significado dessa Literatura que vamos nos ater nesse capítulo.

Proveniente do latim, *littera*, que significa letra, a Literatura demarca a sua relação com a escrita. *Que é Literatura?* Questionou o filósofo existencialista Jean Paul Sartre, em uma das suas obras. É válido ressaltar que esse questionamento é o próprio título da obra. O pensador enfatiza o conceito de Literatura centralizando a escrita como sua maior característica e potencialidade. O conceito de Literatura é vinculado à arte por ser uma expressão da subjetividade, a representação do interior do artista, suas emoções, pensamentos e demais manifestações internas. No entanto, Sartre resalta que a escrita diz muito mais que uma imagem, dependendo da forma da produção. O teórico questiona:

[...] e se o pintor fizer casas? Pois bem, precisamente, ele as faz, isto é, cria uma casa imaginária sobre a tela, e não um signo de casa. E a casa assim manifesta conserva toda a ambiguidade das casas reais. O escritor pode dirigir o leitor e, se descreve um casebre, mostrar nele o símbolo das injustiças sociais, provocar nossa indignação. Já o pintor é mudo: ele nos apresenta um casebre, só isso; você pode ver nele o que quiser (Sartre, 2004, p. 12).

O autor não desmerece a pintura, obra artística que expressa tantas manifestações humanas. O fato é que para conceituar a Literatura é pertinente salientar a escrita como sua forma, estreitando o seu conceito diante do significado de arte; Literatura é arte, mas escrita. Como defende Sartre, as palavras conduzem melhor o leitor a interpretações. Além disso, incitam compreensões necessárias sobre o humano e a sociedade em que atua por meio do texto, através de uma narrativa imbuída de intenções políticas, educacionais e militantes, por exemplo.

Desde a *Poética* de Aristóteles, erige-se a arte como imitação da vida. Apesar da palavra *Literatura* não ser mencionada na obra, o filósofo utiliza o termo “arte poética” para falar dos escritos da época. A comédia, a tragédia e a epopeia, por exemplo, são vistas como imitações. Nesse sentido, compreendeu-se desde muito cedo a face representativa das produções literárias; literar é reproduzir a existência em suas concretizações e abstrações.

O poeta, segundo Sartre, tem a Literatura como um espelho do mundo, expressado por meio da língua. Ao falar do prosador, ele destaca que este é um “falador; que designa,

demonstra, ordena, recusa, interpela, suplica, insulta, persuade, insinua (Sartre, 2004, p.18)”, tudo isso por meio de seu escrito. O filósofo ainda destaca que a prosa é utilitária em sua essência, como se a Literatura, nesse gênero em específico, fosse útil para praticar as ações mencionadas acima. Vale salientar que a teoria literária atual não atribui mais à Literatura a palavra “utilidade”. Segundo os críticos literários, a Literatura possui “funções” distanciando-se de fins utilitários¹². Porém, é plausível levar em consideração que Sartre menciona a utilidade remetendo-se às intenções do prosador com relação ao leitor.

Com base no que aponta Zilberman (2012), até o século XIX, a Literatura constituía toda e qualquer obra publicada, mesmo não tendo pretensões artísticas. No entanto, atualmente, houve um estreitamento nesses conceitos, onde a caracterização da Literatura preza pelo universo da ficção e fantasia, manifestando-se por meio da linguagem verbal, com propósitos artísticos e inovadores.

Além disso, a autora destaca algumas características como específicas do literário: a narrativa, a imaginação e a verossimilhança¹³. Ela conceitua a Literatura como manifestação da arte que indica as experiências sensíveis do leitor, envolvendo as suas emoções e aptidões. (Zilberman, 2012).

Continuando com as conceituações, Antônio Candido (2011, p.176) ressalta que Literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Segundo o teórico, nenhum povo e nenhum indivíduo podem viver sem ela. O autor especifica que Literatura condiz com “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p.176).

São muitas as discussões a respeito do significado da Literatura, é difícil atribuir a ela uma única definição. Na tentativa de estabelecer um conceito, Marisa Lajolo (2018) questiona se Literatura é apenas o acervo produzido pela indústria livreira ou se os escritos produzidos por anônimos também constituem esse campo. A autora menciona os cantadores, repentistas e contadores de história, além dos poemas esquecidos na gaveta e as narrativas arquivadas em

¹² Os fins utilitários em que se reduzia a Literatura dizem respeito ao caráter objetivo do texto, como se este fosse escrito com uma finalidade definida. No entanto, levando em consideração que os efeitos do texto variam em face da subjetividade do leitor, não há como definir um só caminho em relação aos efeitos da Literatura. Por esse motivo, o texto com utilidade recai sobre a perspectiva denotativa, o que se distancia do caráter da criação e fruição literária.

¹³ A verossimilhança, discutida, originalmente, na Poética de Aristóteles (2008), estabelece a relação entre o mundo representado em uma obra e o universo do leitor, que reconhece a validade de um texto de um lado por considerá-lo coerente e de outro por firmar o nexo entre o que é ali mostrado e o que ele sabe por experiência própria.

um caderno; tudo isso é Literatura? Quem é responsável pela identificação do que seja o literário?

Segundo Lajolo,

[...] para que um texto seja considerado literatura é preciso algo mais do que interação entre seu autor e seus leitores. A literatura tem que ser *proclamada* e só os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como *literatura* [...]. Esses canais competentes são as instâncias – instituições, eventos, publicações, titulações - às quais cumpre apontar, atestar e chancelar a literalidade de certos textos em circulação. Cabe aos canais competentes – espécie de cartório que reconhece e autentica firmas – estabelecer e afiançar o valor ou a natureza artística e literária de uma obra (Lajolo, 2018, p.26-27).

Existe um sistema burocrático para que se considere a identidade literária de uma produção. Um exemplo de uma instituição que intervém na eleição do que seja Literatura é a Academia Brasileira de Letras. Além desses órgãos, Lajolo também cita os críticos literários, revistas universitárias e associação de professores como intervenientes nesse processo.

E por qual motivo se produz Literatura? Por que escrever? São muitas as justificativas, alguns produzem na tentativa de fugir de algo, outros se apegam aos escritos como uma forma de conquistar. Porém, há outras maneiras de fugir ou de se alcançar conquistas, então, qual motivo de escrever em função de conquistas e evasões? Porquanto por trás da pessoa que escreve existem escolhas mais profundas e imediatas. A necessidade de se sentir essencial em relação ao mundo justifica um dos motivos da criação artística, em especial, da Literatura (Sartre, 2004).

O escritor não cria uma obra para si, ele a projeta para o outro. Afirma-se que “o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (Sartre, 2004, p. 35). Por conseguinte, apesar da obra partir de sua subjetividade, a apreciação dessa arte requer um coautor, que aja em um movimento de correlação, completando os espaços deixados em função da criação de sentido, recriando a obra por meio do desvendamento. Sartre define cada palavra como um “caminho de transcendência”.

Com efeito, “a operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético, e esses dois atos conexos necessitam de dois agentes distintos” (Sartre, 2004, p. 37). Desse modo, criar é um ato incompleto. O leitor é indispensável à vida da obra, sem ele a arte literária não existiria, pois, sozinho, o escritor se fecharia em suas criações, estas não passando de uma abstração, de um fazer íntimo, individual e particular. Conforme o que explica Sartre, “a obra literária é um apelo [...]; o escritor apela à liberdade do leitor para que este colabore na produção de sua obra (Sartre, 2004, p. 39), assim, o leitor completa aquilo que já foi iniciado.

Diante de todo o exposto, é evidente que eleger a literalidade de um texto não é uma tarefa fácil. Todavia, a escola exerceu papel fundamental na definição do caráter literário. “Classe de escola”, que em latim é escrita “classis”, originou o termo “clássico”, adjetivo atribuído a obras específicas do campo literário. Pelo fato de, no passado, a escola selecionar apenas as obras gregas e latinas para serem exploradas, esses autores, particularmente, foram chamados de clássicos, por serem lidos nas classes, utilizados nas aulas de Literatura. No entanto, depois de um tempo, esse termo passou a adjetivar tudo o que fosse bom; então, muitas obras literárias de outros autores também passaram a compor esse grupo.

Alcança-se agora a Literatura que está sendo explorada nessa pesquisa, a adotada pela escola, sobretudo, pelo livro didático. Os textos e demais obras que são priorizadas pelos professores e que são considerados clássicos, indispensáveis ao conhecimento do aluno. A escola é a instituição que mais oferece Literatura a nós, segundo estudos. O espaço escolar é o lugar em que a maioria dos sujeitos tem seu primeiro contato com o texto literário. Essa relação é principiada na educação infantil e permeia toda vida escolar do aluno. Após a saída, não se sabe quantos darão continuidade à relação iniciada na escola; quantos continuarão lendo; mas a escola cumpre sua função, a de revelar ao aluno o mundo literário.

A Literatura ensinada na escola, como uma das seções de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, contribui para a formação de um sujeito leitor livre, crítico e responsável. Além disso, o sujeito leitor alcança a capacidade de construir sentidos ao texto de forma autônoma e de argumentar, inclusive, sobre sua recepção, esta que é mediada pelo docente. Como outros efeitos a serem mencionados, destaca-se “a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que o ensino da Literatura vislumbra” (Rouxel, 2013, p. 20).

Apesar do ensino de Língua Portuguesa, atualmente, passar por inovações, como por exemplo, a introdução do discurso da variação linguística como aspecto cultural e identitário, não podendo ser minimizado em face da norma culta padrão, a Literatura continua presa aos clássicos e às demais leituras sugeridas pelo livro didático da disciplina. As críticas sobre as práticas escolares a respeito desse ensino de Literatura sinalizam a necessidade de ressignificação. É necessário considerar que os leitores de hoje não são os mesmos de ontem, os conteúdos escolares devem ser ministrados conforme a realidade atual e o clássico escrito no século passado pode divergir das referências subjetivas do leitor, assim ocorrendo uma leitura rasa, sem aprofundamento.

Não se trata, porém, da necessidade de exclusão do cânone, mas de uma mediação que promova um diálogo entre o cânone e a atualidade, de um professor que tenha competência

leitora devida e utilize estratégias de leitura apropriadas, como o uso de um outro texto de linguagem mais acessível ou uma leitura complementar. Segundo Pécora (2015, p. 213), “o cânone excluía raça, trabalho e gênero”; o problema da compreensão do cânone é frequente na maioria dos alunos, pois, eles não tiveram formação para compreender a formalidade do cânone. Essas obras, no passado, pertenciam à elite.

A falta de acesso a elas foi um dos problemas que provocou um país não leitor. A Literatura não adentrava os centros subalternos. Oferecer o universo das letras aos pobres era como dar-lhes uma arma para a revolução social. Essa é uma problemática, também, estrutural da sociedade brasileira, que reflete até hoje na relação do aluno com o texto nas escolas públicas.

3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA NO ENSINO

A Literatura no ensino se apresenta como uma das seções de estudo da disciplina de Língua Portuguesa¹⁴. Entretanto, ela não surgiu para fins de conteúdo escolar, os textos literários foram sendo criados pelos homens, ao longo de suas experiências cotidianas, como uma arte, uma forma de expressão. Considera-se que tanto a leitura quanto a Literatura não têm consistência suficiente para se estabelecerem como disciplinas autônomas (Zilberman, 2012).

A leitura sempre foi apenas uma atividade. No século XIX, para atender às necessidades da *Retórica*, era imposto aos estudantes que lessem em voz alta, para que evoluíssem no uso da língua. Porém, quando essa leitura passou a ser o viés para se chegar à Literatura, revelou-se a ênfase no escrito, o que impulsionou a inserção e permanência na disciplina de Língua Portuguesa, trazendo consigo os textos literários.

É imprescindível entender os motivos que levaram a Literatura a ser uma parte integrante de uma disciplina curricular e, assim como Platão, analisar criticamente a atuação dela dentro da ambiência escolar. Na Grécia antiga, antes de Cristo, foram identificados os primeiros registros literários. Homero, por exemplo, contou de modo poético as aventuras de Ulisses na obra *Odisseia*¹⁵. Os textos dos gregos Ésquilo (525-456 a.C.), Sófocles (496-406 a.C.) e Eurípedes (485-406 a.C.) também serviam de base para produções teatrais¹⁶.

¹⁴ A Língua Portuguesa enquanto disciplina curricular na Educação Básica é dividida em três segmentos para estudo: estudo gramatical, estudo da produção textual e estudo da Literatura.

¹⁵ Poema épico escrito por Homero no século VIII a.C.

¹⁶ Fonte: Lajolo, Marisa. Literatura ontem, hoje e amanhã. 2018, p.81.

A tragédia grega, encenação mais famosa da época, abordava em seu enredo os problemas humanos, também chamados de conflitos existenciais. Diante disso, percebemos que a produção literária sempre esteve intrínseca à vida humana. Lajolo (2018, p.81) explica que a Literatura grega parecia “harmoniosamente integrada à vida grega. Forma de exprimir sentimentos coletivos, forma de comunicação com os deuses, forma de purificação (pela expressão) das grandes emoções”. A vida pública da Grécia era intimamente entrelaçada às produções literárias.

Nesse cenário, a Literatura era apresentada às pessoas como forma de celebração, assim cumprindo um papel social, repercutindo profundamente na vida daqueles que viviam esse contato. No entanto, com a expansão do Cristianismo na Idade Média, ela passou a cumprir nova missão na sociedade. A partir daí, templos gregos e romanos foram sendo substituídos por catedrais e os textos literários veiculavam a palavra como símbolos, gerenciando o humano e o seu lugar no mundo.

Desse modo, a civilização medieval se fixava na desigualdade ao se configurar em dois grupos: os nobres, donos de terras de um lado e os pobres servos do outro. Evidentemente, a classe subalterna não tinha acesso à Literatura que circulava, pois, poucos sabiam ler e o valor dos livros era alto. O grupo popular não tinha influência nenhuma sobre a produção literária, tendo em vista que a nobreza controlava esse tipo de veiculação de informação. Gêneros considerados “pagãos”, por fazerem menções a deuses não cristãos, foram sendo proibidos, pois iam de encontro à prática e valores da cristianização.

Nessa realidade, a Literatura que antes mantinha um forte vínculo com a vida cotidiana dos gregos e romanos, agora se ampliava em registros trovadorescos, novelas de cavalaria com musicais e aventuras. A face real da sociedade que oprimia os menores, que assassinavam aquelas consideradas bruxas nas fogueiras da inquisição, que escravizava os pobres e explorava-os por meio das indulgências, não era retratada nos escritos literários, o que revela uma Literatura voltada para os ricos e bem distante das denúncias sociais.

Marisa Lajolo (2018, p. 96) explica que nessa época

[...] alguns escritores não precisavam preocupar-se em agradar ao público: financiados por alguém rico e geralmente muito poderoso, bastava que tivessem as simpatias desse alguém, seu patrono que, garantindo-lhe abrigo, comida, vestimenta e proteção, financiava-lhe a aventura literária.

Com isso, a Literatura se configurava como atividade de elite, por ser produzida e disseminada apenas em meio aos poderosos. O poeta, nessa situação, era visto como cidadão improdutivo, ou seja, que não trabalhava e, por esse motivo, a Literatura passou a ser vista, equivocadamente, como uma atividade ociosa.

Passados alguns séculos, na era do mundo moderno, a Literatura alçava novos voos ancorada nos mais novos acontecimentos da Europa, as grandes navegações, o caminho pelo qual Vasco da Gama chegara à Índia, em busca de progresso para a Europa. Luís Vaz de Camões, retrata em *Os Lusíadas* os grandes acontecimentos que marcaram essa viagem histórica.

A obra desenvolveu-se baseada em aspectos políticos, econômicos e sociais da época. O ideário iluminista, os filósofos e cientistas renomados que se manifestaram com ideias revolucionárias, o crescimento mercantil europeu e a exploração às terras brasileiras foram fatores preeminentes na construção dessa produção épica. O termo *Lusíadas* deriva-se da palavra *luso*, que se refere aos portugueses. A obra recebeu este título por ter a finalidade de expor os feitos do povo português. Desse modo, o texto literário voltava a retratar a vida cotidiana das pessoas, mesmo que ainda favorecendo a elite.

Nesse momento, a Literatura de informação, nomeada como Quinhentismo¹⁷, adentrava o espaço brasileiro, marcando aqui o início da disseminação literária. Com o vínculo firmado entre os dois países, a Literatura que nascia nos países europeus reverberava no Brasil. A exemplo disso, tem-se o Barroco¹⁸ como um estilo literário que revelava os conflitos ideológicos que perpassava a mente humana na época. Nesse momento, o Renascimento, movimento de ordem artística, científica e cultural, levantava uma nova vertente ideológica, a de que o sujeito poderia agir conforme sua razão, questionando e intervindo no mundo. Isso o colocava em uma nova posição na sociedade, em um lugar privilegiado que levava a segundo plano os dogmas cristãos católicos pregados na era medieval. O Renascimento, assim, foi um período de ruptura e mudanças na humanidade.

Tais divergências, então, marcaram os escritos literários barrocos. A reforma protestante também contribuiu nesse processo de desconstrução vivido no período. Logo esses contrários repercutiram o mundo e os escritores brasileiros também assumiram o estilo. Os poemas de Gregório de Matos¹⁹, por exemplo, abordavam temas como céu e inferno, noite e dia, Deus e o homem, como forma de expor as controvérsias e instabilidades que invadiam a humanidade.

¹⁷Momento da história da Literatura que recebeu este nome por ter acontecido na era da invasão dos europeus, que, segundo os historiadores, ocorreu em meados de 1500, início do século XVI. Os textos eram escritos pelos portugueses para mandarem notícias a respeito de tudo que estava sendo encontrado no Brasil. As pessoas, a cultura, a flora, a fauna, e demais elementos eram descritos nos textos a serem enviados a Portugal. É imprescindível reforçar que o Quinhentismo não é considerado pelos estudiosos uma escola literária, tendo em vista que não possui um sistema formado. Segundo Lajolo (2018, p.100), “sistema literário é o conjunto de autores, obras e públicos, em interação, que configuram a Literatura”. Nesse caso, somente a partir do Barroco as escolas literárias foram tomando forma no Brasil, por apresentarem um sistema.

¹⁸ O estilo barroco também caracterizou outras concretizações artísticas como esculturas, músicas e prédios.

¹⁹ Gregório de Matos (1636-1696) foi um dos escritores renomados do período Barroco no Brasil.

Nessa contextura, a Literatura chega ao ensino no momento em que os povos originários passavam pelo processo de aculturação. Iniciava-se no Brasil o movimento para a efetivação do trabalho educativo. Apesar de não existir uma escola para ensinar aos povos indígenas um outro estilo de vida, a configuração que se tinha se assemelhava ao espaço escolar, pois foram formados grupos de pessoas para serem transformadas por meio da intervenção de alguém, um suposto professor. Padres foram enviados para realizarem esse trabalho; o Padre Antônio Vieira, por exemplo, é um dos nomes que compõe o grupo de escritores da Literatura barroca. O sacerdote escrevia sermões, outros textos de cunho religioso e levava essas leituras a seus “alunos”.

Desse modo, o primeiro registro que se tem da Literatura no ensino no Brasil é uma amostra da destruição e violação que os povos indígenas viveram durante a invasão europeia. O ensino jesuítico pautava-se no objetivo de formar pessoas que atendessem aos interesses europeus. Nesse sentido, a prática educativa no Brasil já apresentava o objetivo de promover a formação para a atuação social, como nos dias atuais, porém, nem sempre essa atuação seria positiva ou vantajosa, tendo em vista que a pessoa indígena estava perdendo sua essência, sua cultura, sua história, por meio desse processo de ensino.

Sob o domínio da Companhia de Jesus, o ensino configurava-se como elitista, haja vista a restrição do acesso às atividades estudantis voltadas apenas aos filhos dos colonos. Aos povos indígenas, era oferecido o ensino para a preparação ao trabalho e para o enquadramento religioso (adesão ao catolicismo). Nessa realidade, o processo educativo realizado com os nativos se distanciava da intenção de incitar a consciência crítica e reflexiva, pois o foco estava no desenvolvimento de habilidades convenientes aos interesses da nobreza, como serviços gerais, braçais e, sobretudo, altruístas.

Diante desse cenário, a Literatura encontrava-se imbrincada aos fatos ocorrentes na história. Os marcos referentes à formação da identidade nacional constituíram os escritos de cada escola ou período literário. Segundo Veríssimo (1915, p. 13), as escolas que ensinavam a ler, escrever e contar, que apresentavam a gramática latina, a doutrina cristã, a retórica e a filosofia escolástica, comandadas pelos padres, “foram a fonte donde promanou, no primeiro século, toda a cultura brasileira e com ela os primeiros alentos da Literatura”. A Literatura, assim, tem um compromisso com a história. Em maio de 2015, Sidney Chalhoub, ao participar de uma entrevista no programa televisivo *História* (transmitido pela Univesp TV), declarou que “a literatura precisa ser lida pelos historiadores, além de ser lida pelos críticos literários”, tendo em vista que os textos literários são fontes de informações históricas, como documentos que

relatam fatos registrados por alguém que vivenciou os acontecimentos de uma determinada época.

Nessa direção, estando a Literatura arraigada ao trajeto dos povos na sociedade, ela não poderia estar ausente do processo de construção educativa no Brasil. Dermeval Saviani, na obra *Histórias das Ideias Pedagógicas do Brasil*, destaca escritores que influenciaram nesse processo e que foram influenciados pelo contexto social. O autor menciona, por exemplo, Gregório de Matos (1623-1696) como um “intelectual tradicional, em sentido gramsciano, em seu lamento ante o avanço da ‘máquina mercante’ sobre os privilégios da nobreza e do clero” (Saviani, 2013, p. 63).

Esse avanço ocorria gradativamente na Europa. Na revolução de 1789, na França, foram decapitados reis e rainhas para o início de um novo ciclo cultural, político e econômico, a Burguesia. Do mesmo modo, a Inglaterra também passava por mudança; no âmbito dos modos de produção, o artesão cedia o seu lugar para o operário. Operar máquinas não era serviço para analfabetos, assim, surgiu a necessidade da alfabetização do trabalhador, evidenciando-se mais uma vez um ensino alicerçado no interesse do sistema.

Nesse cenário, abriram-se as escolas para os menos favorecidos. Espalhava-se a alfabetização, a leitura se tornava acessível e ocupava o mercado. Os iluministas, por exemplo, lançaram a *Enciclopédia*, que vendeu em torno de 25 mil cópias dos 35 volumes lançados, envolto ao ano 1751. Nessa tessitura, a nova cultura desvelava novas linguagens e novos posicionamentos no mundo. Essa nova era, considerada a virada da Literatura, foi marcada por um período que abandonava os aspectos medievais, renascentistas e barrocos, elevando-se com o nome de Romantismo. Esta escola desocupava o berço aristocrático e alcançava o povo. A narrativa popular ganhava espaço e circulava nas páginas dos jornais. Esta disseminação adentrava o ambiente escolar e a difusão da Literatura acontecia. Vale salientar que o jornal, sendo um meio de comunicação de baixo custo, facilitava a leitura aos povos de diferentes origens sociais. As obras já traziam a imagem do indígena e as descrições dos costumes da classe alta.

As pessoas foram entendendo, então, que a Literatura era uma forma de expressão e que elas podiam usufruir dessa arte não apenas como leitoras mas como escritoras também. Como código que modifica a cultura, a língua movimenta a história e registra o caminhar da humanidade. Assim, sendo a Literatura uma expressão realizada por meio da linguagem, ela é considerada um instrumento influente, sendo um recurso de manifestação, resistência, reflexão, denúncias sociais e muito conhecimento.

Nesse caminho, a Literatura que era restrita à elite passou a ser um lugar de fala. O povo levantava voz por meio dos poemas, criticava o sistema e fazia protestos. O Barroco de Gregório de Matos poetizou a lamentável situação de Salvador, quando fora invadida pelos europeus; “triste Bahia!”, disse o poeta, referindo-se à “máquina mercante” que havia entrado na cidade baiana e aniquilado todo o cenário natural. Esse lugar de fala ganhou força no Romantismo com a poesia condoreira ou social, apresentando Castro Alves como principal representante.

Em contrapartida, nem sempre o texto literário carregava essas intenções. As prosas românticas estavam, geralmente, arraigadas aos costumes de uma sociedade patriarcal, eurocêntrica e machista. A mulher estava sempre na cozinha, cuidado dos filhos ou esperando o mocinho para casar. As mais belas eram sempre brancas e as pretas as criadas da casa. Os escritos reproduziam a realidade, por esse motivo, conforme as lutas iam acontecendo a arte de literar acompanhava as mudanças. O preto²⁰ passou a ter voz na Literatura, assim como a mulher. Com o passar dos séculos os textos já falavam do sofrimento da classe subalterna e da opressão do sistema.

A Literatura, então, recebia a influência do meio para a sua construção, ao passo em que atuava como intervenção também nesse meio, no momento em que disseminava a voz de alguém em forma de desabafo. Nessa realidade, o movimento literário foi virando história. Tornando-se sistema, a Literatura passou a ser registrada como um todo organizado composto por autores, obras e público-alvo. Foi nesse formato, então, que os livros didáticos de Língua Portuguesa receberam a Literatura como seção de estudo. O Barroco, Romantismo, Realismo, Pré-Modernismo, etc., compõem esse percurso e apresentam a arte construída por meio da língua, de forma diacrônica, sem a preocupação com a leitura completa das obras, uma vez que os livros didáticos traziam apenas fragmentos dessas obras.

3.3 A MODIFICAÇÃO HUMANA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Para falar de modificação humana é preciso pontuar o que é ser humano e como ele é modificado. Na antropologia, ciência que busca encontrar um centro conceitual que reúna as diversas vias de explicação sobre o fenômeno humano, Max Scheler (1874-1928) define o humano como ser que parte de quatro dimensões para se desenvolver, a saber: o instinto animal,

²⁰ Somente no séc. XX, com os movimentos negros organizados e o surgimento de vários escritores negros.

o impulso afetivo, a inteligência prática e a memória associativa. Com base nos estudos sobre tais dimensões, é possível constatar o que caracteriza o humano mediante os outros animais.

Sobre o impulso afetivo, este se constitui antes do instinto animal. Scheler, a princípio, fala sobre as plantas como seres vivos conduzidos por tal impulso, associando essa vertente à existência biológica, partindo de um movimento interno para o externo, como a ação de se voltar para o sol e para a terra, fato que provoca a reprodução e o crescimento. O teórico explana ainda que a planta não busca ativamente o seu sustento e é, naturalmente, fecundada de forma passiva por aves ou insetos, não possuindo poder na situação.

O impulso afetivo diz respeito a este modo de existência, sendo a “primeira manifestação de uma individuação, ou seja, do ser-para-si na constituição do mundo psíquico ou individual do ser vivente” (Borges, 2018, p. 11). Nesse movimento, o ser humano se difere das plantas pelo fato de serem donos de uma consciência, de percepção e de sensações. O animal responde aos estímulos, age mediante os fenômenos, mesmo que também faça parte do grupo de seres que vivenciam o impulso afetivo (Scheler, 1994). Com relação ao instinto animal, o filósofo explica que se remete à conduta não-mecânica do humano em face das movimentações do meio, em outras palavras, diz respeito às respostas incitadas pelos estímulos, os quais atingem o centro anímico humano (Scheler, 1994).

No âmbito da memória associativa, a atuação do ser humano se modifica de maneira contínua, buscando ser útil em sua existência, alcançando o sentido nos fatos. Tal sentido vai sendo constituído com base em suas tentativas e experiências ao passo em que o indivíduo vai conhecendo o seu meio de vivências. Nesse momento, o humano desvincula-se do ato da imitação, da repetição, do agir pelo reflexo e de outros modos do agir instintivamente.

Por fim, Scheler descreve a inteligência prática como o momento em que o indivíduo assume um posicionamento inteligente, dotado de sentidos. Nesse momento, são expostos pontos cruciais da distinção entre o humano e o animal, segundo Scheler, a capacidade de inteligência e de eleição, a faculdade de eleger, de escolher e de analisar, que são exclusivas do ser humano (Borges, 2018). Dessa forma, ao invés de reproduzir, o humano desenvolve a inteligência produtiva, que atua para um fim, em função de demandas a atendimento de necessidades.

O filósofo Lima Vaz (1921-2002), em sua antropologia filosófica, também pesquisou e aprofundou pesquisas a respeito do ser humano e sua constituição. O estudioso desenvolve uma explanação sobre a pessoa humana percorrendo as dimensões da estrutura e as relações fundamentais desse indivíduo, nas quais constitui-se o “eu sou” como uma unidade.

A dimensão estrutural se divide em alguns níveis constitutivos da mediação humana consigo. Na estrutura, primeira região analisada, ele elege a estrutura somática, concernente ao corpo próprio, a estrutura psíquica, referente à categoria de psiquismo e a estrutura noético-pneumática, que é a categoria de espírito. Já na segunda região, Lima Vaz (1991) reúne as categorias referentes ao movimento de mediação humana com o outro e com o mundo. Por fim, o filósofo define a categoria da unidade como a unificação dessas dimensões, representando uma totalidade, em um sistema em que ele nomeia antropológico-ético-metafísico.

No que concerne ao campo da corporalidade, à extensão do corpo próprio, Lima Vaz (1991) afirma que o ser humano se faz presente ao mundo por seu corpo, como uma dimensão constitutiva e expressiva do seu ser. Dessa forma, não se diz respeito, estritamente, ao sentido físico-biológico, mas, à dimensão filosófica, especificamente, de expressões humanas em face do real. Aqui se dá o ponto de partida para a ideia de pessoa humana em Lima Vaz (1991), ao tomar como cerne a distinção entre o corpo como organismo físico-biológico e o corpo humano como totalidade intencional (Ferreira, 2009).

Nessa diferenciação, o filósofo evidencia o fato de que o corpo não é meramente uma massa corpórea, ele vem a ser um corpo vivente próprio, detentor de sentidos. Ao utilizar o termo “corpo próprio”, o teórico traz a compreensão de que o ser humano não somente está no mundo, por meio de um corpo, ele transcende o nível biológico e físico, atribuindo significados e sentidos a todos os fenômenos vivenciados, agindo e reagindo perante eles.

Seguindo essa compreensão, Lima Vaz (1991) explica que o ser humano está presente no mundo por duas vertentes, a natural e a intencional. Na natural, o seu “estar-no-mundo” se caracteriza por uma situação passiva na natureza, contrariamente à intencional, na qual tem-se o “ser-no-mundo”, caracterizando-se, na história, por uma situação ativa. Dessa maneira, por meio do reconhecimento do corpo próprio, o indivíduo é capaz de organizar o seu estar no mundo, atribuindo significados à objetividade do seu corpo físico e biológico, em níveis, particularmente, humanos (Ferreira, 2009).

O autor elenca esses níveis na seguinte ordem: 1- reestruturação do físico-biológico pelo corpo próprio, no qual a estrutura e significação da imagem do corpo próprio são marcados pela sexualidade; 2- reestruturação do psíquico de nosso estar-no-mundo, cuja presença do corpo se dá no âmbito da afetividade, por meio dos sentimentos, das emoções e da imagens; 3- reestruturação do social de nosso estar-no-mundo. Aqui o corpo alcança a aptidão da expressividade, por meio da comunicação em sinais, gestos e linguagem; 4- reestruturação do cultural de nosso estar-no-mundo. Nesse nível há uma regulação da figura corporal, onde se

apreende as técnicas de modelagem do corpo, como a ginástica e o jogo e das regras de condutas interpessoais como refeição, etiqueta social, moda, regras, etc. (Ferreira, 2009).

Após descrever o campo da estruturação, Lima Vaz (1991) adentra a discussão sobre o psiquismo, que se encontra situado em posição mediadora entre o corporal e o espiritual. Segundo ele, “o psíquico é captação do mundo exterior e é a tradução ou reconstrução desse mundo exterior num mundo interior que se edifica sobre dois grandes eixos: o imaginário e o afetivo ou o eixo de representação e o eixo da pulsão” (Vaz, 1991, p. 188). Por fim, tem-se o campo noético-pneumático, que é a categoria do espírito, onde o filósofo considera a linha de chegada da unidade da estrutura humana.

Conforme explicado, é exatamente nessa instância que o humano abre-se para a transcendência, caracterizando-se, assim, como um ser estruturalmente aberto ao outro. Para Lima Vaz (1991), o reconhecimento da dimensão espiritual do indivíduo permite apreender o espírito como um sair de si mesmo, indo, assim, ao encontro da abertura ao mundo objetivo da natureza e ao mundo intersubjetivo das relações com outros seres humanos (Ferreira, 2009).

A partir desta introdução sobre as conceituações atribuídas ao humano, no ser e estar no mundo, evidencia-se que o ser humano é constituído por muitas partes, linhas e divisões. No entanto, essas dimensões se unem em função de um todo definido como ser humano. Essas partes são alteradas, modificadas ou transformadas quando o ser se abre à interação. Essa interação é definida como experiência e, a partir dela, o ser se modifica. Os lugares pelos quais passamos nos permitem vivências que nos alteram e nos constroem. Ao nascer, o sujeito adentra o espaço das relações mútuas e em meio a essas interações ocorre a permanência no ser de elementos que constituem sua identidade, fazendo com que suas atitudes interfiram na sua atuação em sociedade.

A leitura literária é perpassada pela dimensão histórica, filosófica, política, sociológica, antropológica, etc., ou seja, pela amplitude de um contexto cultural. No final do século XVII surgiu um termo na Alemanha inerente à formação humana, a *Bildung*, que abarca a educação e a cultura como constituintes desse processo. O desenvolvimento da teoria da *Bildung* aborda esclarecimentos a respeito da autoformação do sujeito por meio das influências externas a ele. Nesse sentido, a Literatura, por meio da leitura do texto, vem a ser um desses elementos influenciadores na formação e por esse motivo emergiu um novo termo, vinculado ao literário.

A *Bildungsroman* foi representada por romances dotados de intenção para o desenvolvimento de novos conceitos formativos ao povo alemão, “sua eficácia pedagógica deve-se ao fato de possibilitarem, através da história dos personagens (heróis ou anti-heróis), o

enfrentamento do leitor consigo mesmo e o desenvolvimento de aparatos críticos à cultura existente” (Muhl e Marangon, 2019, p.71).

Johann Wolfgang von Goethe, referência da Literatura alemã, movimentou, por meio de seus romances, a população leitora com relação a um novo caminho formativo²¹. Os *sofrimentos do Jovem Werther*, por exemplo, obra publicada no ano de 1774, abordou problemáticas sociais arraigadas aos dogmas dominantes da época que oprimiam a geração mais jovem. O protagonista da narrativa suicidou-se por não se sentir capaz de enfrentar tantos problemas. Nesse período, houve um grande número de mortes por suicídio no país, fenômeno que foi nomeado “efeito Werther”, além de outras reproduções por parte dos leitores das características dos personagens, como as roupas usadas por eles.

É indubitável o reflexo que a Literatura tem na vida de quem lê. Freire argumenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p.5). O texto literário na escola vem a ser um grande instrumento de formação pelas vias da modificação humana.

Viver experiências literárias é uma realidade que pode ser instigada pelos mediadores do ensino através de estratégias que permeiem a subjetividade do aluno. Formar um leitor é entregar à sociedade um sujeito que está muito à frente do que impõe a realidade da tecnologia e da mecanização, um sujeito capaz de analisar criticamente essa realidade, que reflete sobre seu posicionamento e sobre os efeitos da modernidade. Ser leitor é imergir em um mundo que mescla o real e o fictício de modo que sejamos atingidos pelas intenções de quem escreveu.

Ler é colocar para fora seus horizontes, intervindo no sentido da obra e alterar-se por meio das reflexões incitadas. Como destaca Petit (2008, p.27) “os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzem seus desejos entre as linhas [...]. Não se pode controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado”. Com relação às intenções da linguagem escrita, tanto técnica como literária, cabe a ela “transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva e reveladora; na medida em que, mais que a obra, ele lê por meio dela, o (s) mundo (s) do autor e dele próprio, leitor” (Tinoco, 2013, p. 140).

Ao discutir sobre *A importância do ato de ler*, Freire (1989) tece considerações sobre o homem novo e a mulher nova, como evoluções alcançadas a partir do ato da leitura. O autor descreve algumas características desse homem e mulher evoluídos. A partir da leitura se

²¹ O marco zero do gênero *Bildungsroman* é o livro **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**, do escritor Johann Wolfgang von Goethe, publicado em 1796.

consegue “estudar, como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares” (Freire, 1989, p. 58). As grandes mudanças do ser humano são percorridas a partir da leitura e a escola é uma das instituições que deve se dispor a colocar a Literatura em função das experiências e modificações humanas.

Mesmo diante de tantas evidências com relação à modificação humana por meio da leitura literária, há um questionamento sobre essa afirmação, tendo em vista a dificuldade de viver experiências nos dias atuais. Com efeito, quando não acontece a experiência não se alcança a mudança. Jorge Larrosa (2002) explica que a experiência, nos dias atuais, está cada vez mais rara, tanto pelo motivo das pessoas não terem tempo para viver os fatos de forma mais devagar – tudo é muito rápido e efêmero – como pelo excesso de informação e de trabalho. As pessoas vivem de modo automático, sem tempo para refletir e sentir o que te passa.

Walter Benjamin (1982-1940) escreveu um ensaio intitulado *Experiência e pobreza*, no qual discute sobre o distanciamento da experiência em virtude do apogeu da modernidade, das muitas ideologias disseminadas, da ascensão da tecnologia, como se toda essa conjuntura afogasse a experiência e a cultura humana, como destacado no seguinte trecho:

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (Benjamin, 1987, p. 1).

Confessar nossa pobreza, como destaca o filósofo, é uma forma de refletir sobre si, sobre sua condição em face dos acontecimentos. Nos tempos modernos, refletir é uma ação limitada pelos mesmos motivos que o Larrosa destacou como barreiras para a vivência de experiências, por isso Benjamin considerou o ato da reflexão “uma prova de honradez”. Ao situar tais considerações no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, Larrosa (2002) faz uma crítica à nova configuração do ensino no tocante à quantidade de atividades que a escola tem que abarcar.

O foco não está na qualidade do trabalho, nem na profundidade dos estudos das disciplinas, mas na quantidade de metas a cumprir, na capacidade de vencer o conteúdo do livro didático mesmo que de modo superficial, bem como na realização do máximo de atividades possíveis impostas pelo planejamento geral do ensino. A grande quantidade de informações que permeia esse sistema, a gama de propostas a serem praticadas pelos alunos e docentes fecham

a entrada do caminho para a experiência e desencadeiam nos participantes do processo o hábito da técnica, do mecanismo e da não-reflexão.

Larrosa (2002, p. 23) destaca que “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. É pertinente fazer um apontamento à radicalidade do filósofo ao afirmar que nada nos acontece em educação. É necessário ressaltar que o que “nos acontece” - termo utilizado por Larrosa - é a experiência, então o pensador sinaliza com sua fala a superficialidade da educação escolar baseada na exacerbação de trabalho, o que faz com que a experiência não aconteça.

Nesse sentido, é pertinente chamar atenção para a vinculação entre experiência e educação. Segundo explica Dewey (1967), a experiência educativa é uma experiência inteligente²², nela “participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (Westbrook, 2010, p. 37). É possível pensar a experiência literária pelas lentes teóricas do Dewey (1967), pois, a experiência inteligente no ato da leitura é a percepção daquilo que o texto oferece, do que eu tenho para dialogar com esse texto e quais as modificações ocasionadas no meu interior após esse momento dialógico.

Viver as experiências que a leitura proporciona e ter consciência do que foi modificado ou não em seu interior após essa prática, é, de fato, desembocar no mar da experiência reflexiva e consciente. Com efeito, “todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais” (Westbrook, 2010, p.37).

No mesmo paradigma, Candido (1999, p. 89-90) descreve o encontro entre a experiência do leitor e aquelas que o texto provoca:

[...] o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.

É nessa interação que se passa pela experiência e se alcança a modificação. É importante sempre verificar o que preconiza a legislação a respeito do conteúdo disciplinar que está sendo discutido. Desse modo, salientamos que a “valorização da experiência extraescolar” é um dos princípios em que deve estar arraigado o ensino, segundo a LEI Nº 9.394/96. Depreende-se a

²² Nessa conceituação a experiência se opõe a um dos tipos descritos por Dewey. O filósofo classifica como uma delas “as experiências que apenas *temos*”. Nela, “não só não chegamos a *conhecer* seu objeto, como, às vezes, nem sequer *sabemos* que as *temos* [...]”. A criança que, ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, *está tendo* experiências, muito antes de vir a *saber* o que elas *são*”. (Westbrook, 2010, p.35).

partir desse princípio que é essencial no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola que os textos literários estejam articulados ao mundo da vida, ao contexto social, cultural e histórico, considerando as experiências pré-escolares do aluno em observação também aos resultados obtidos, sobretudo, no ato da leitura literária.

Para finalizar esta seção, é essencial pensar que “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (Larrosa e Kohan, 2021, p. 5). Essa afirmação é inerente ao leitor e ao escritor; é o encontro das experiências que modifica. Os teóricos acrescentam que não escrevemos para transmitir o que já se sabe, escrevemos para transformar o que se sabe. Eles explicam que “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos” (Larrosa e Kohan, 2021, p. 5), ou seja, a modificação parte de quem escreve e reverbera no mais íntimo do leitor, não sendo a experiência a primeira e nem a última a acontecer, o mesmo se diz da modificação humana.

3.4 A COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO

Levando em consideração que a proposta da pesquisa desenvolvida partiu do princípio da percepção, pois, objetiva coletar os dados sobre as modificações vividas pelos alunos dentro da escola, por meio de suas percepções, é pertinente tecer considerações a respeito desse campo filosófico.

O fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), inspirado pela Fenomenologia de Husserl (1859-1938), elegeu a *percepção* como foco de seus estudos, pondo em análise a condição da existência humana em suas experiências perceptivas. A tendência racionalista havia ofuscado a discussão do sensível na filosofia e o autor propôs em seus estudos uma regeneração desse campo. O filósofo explica que por meio do corpo a percepção vem a ser o contato de origem entre o humano e o mundo. O plano perceptivo é constituído a partir da presença de tudo o que aparece no solo existencial.

O pensador aborda a “experiência perceptiva” como a primeira aproximação com “as coisas mesmas”, como menciona Husserl (1975), esclarecendo que a percepção está no sujeito que percebe. A maneira como o fenômeno se revela, partindo da experiência vivida do corpo num mundo, antecede todas as reflexões científicas. De modo simultâneo, ela emerge na presença concreta das coisas alcançando a experiência sensível.

A percepção é entendida como “o método complexo de obter informação acerca do mundo que nos rodeia, especificamente através dos nossos sentidos, e apreendendo essa

informação na consciência” (Moreira, 2004, p. 65). Dito de outro modo, nos seres humanos, ela revela o processo pelo qual a estimulação sensorial é transformada em experiência organizada (Moreira, 2004).

Merleau-Ponty (1999, p. 6) declara que “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”. Dessa maneira, considera-se o mundo como campo de todos os pensamentos humanos e, de tal modo, de todas as percepções explícitas. Assim, não há necessidade de questionar se o indivíduo percebe, de fato, o mundo como ele é, pois, na verdade, o mundo é aquilo que ele percebe com base em seus horizontes. A existência e a relação com o mundo precede o conhecimento, tais relações são multiplicadas por meio da presença do ser humano e é através dele que as coisas se manifestam (Sartre, 2004).

Dessa forma, “buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14). Em outras palavras, a essência da percepção está na prática de adentrar a “experiência da verdade” (Merleau-Ponty, 1999). No estudo da percepção, destaca -se inicialmente a sensação, identificada no solo do sensível, da apreensão dos sentidos, diferentemente do visível que é o que se apreende com os olhos (Merleau-Ponty, 1999, p. 28). A experiência sensível ou conhecimento empírico referem-se aos campos da sensação e percepção.

Ao falar sobre o corpo, o teórico o compreende como uma unidade dinâmica aberta ao mundo. Essa abertura ocorre a partir da percepção ocorrendo a imersão do humano na realidade. Vários são os pontos envolvidos nesse processo. O pensamento e a linguagem, por exemplo, formam um sistema em junção com o corpo e o mundo. A subjetividade, a expressividade, o comportamento, a alteridade, a motricidade e o sentir são dimensões que compõem a experiência do perceber. Enquanto ela ocorre, todos esses pontos vão sendo acionados.

A atitude fenomenológica converge de toda verdade que se estabelece como pronta e acabada. O fenômeno é descrito com base na forma como aparece, na imediatez do percebido. Fundamentado nas disposições perceptivas do ser é que o mundo se revela. Nesse sentido, segundo Merleau-Ponty (1999), a filosofia se configura no inacabamento, no qual um novo olhar é sempre suscitado, impedindo a cristalização do pensamento em um sistema fechado e conclusivo.

Em vista disso, o filósofo declara que os estudos filosóficos não deveriam partir do mundo objetivo, tido como acabado, mas, a razão deve estar pautada na perspectiva do mundo que se funda na relação com o sujeito, por meio da sua percepção e do seu corpo. O autor

explica que existe uma correlação entre o corpo, os objetos, a subjetividade e a consciência, em um processo consubstanciado por ambiguidade e sobreposição.

A percepção toma a direção do apresentado ou o sentido por meio de um movimento que envolve a significação e a sensibilidade. A significação estabelecida em face do mundo é "pré-linguística". O humano é um ser que percebe, atribui significado e transmite, por meio da linguagem, o sentido emergente. Nessa transmissão, ocorre outras interações e percepções e é desse modo que se estabelece o inacabamento da percepção, com um corpo que "percebe e fala". A linguagem está intrínseca à percepção, é uma situação que ocorre de modo simultâneo. O mundo em sua objetividade não interessa para a Fenomenologia. Conforme aponta Merleau-Ponty (1999),

[...] ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (Merleau-Ponty, 1999, p. 105).

Nessa direção, explorar a percepção de alguém é o caminho que leva ao conhecimento. Na modernidade filosófica, os filósofos modernos desenvolveram a teoria do conhecimento que se refere à reflexão, a voltar o pensamento a si mesmo para conhecer-se. No cerne dessa teoria, menciona-se a *consciência* como “capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber que sabe que conhece. A consciência é um conhecimento (das coisas e de si) e um conhecimento desse conhecimento (reflexão)” (Chauí, 2013, p. 143). Essa consciência pertence ao *sujeito do conhecimento*.

Sendo a consciência uma dimensão sensível e intelectual, o sujeito do conhecimento torna-se capaz de analisar e representar os objetos através de suas ideias, em práticas avaliativas, compreendendo-os, interpretando-os e atribuindo-os juízos. Ele, segundo Chauí, “se reconhece como diferente dos objetos, cria e/ou descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, ideias, juízos e teorias” (Chauí, 2013, p. 143). Todas essas competências são oportunizadas pela percepção.

As filosofias *empiristas* e *intelectualistas* expõem suas concepções concernentes à sensação e à percepção. Os empiristas apontam que

[...] a sensação e a percepção são causadas pela relação entre estímulos externos e o cérebro. Depois que esses estímulos agem sobre nossos sentidos e sobre o nosso sistema nervoso, nosso cérebro envia uma resposta que percorre nosso sistema nervoso até chegar aos nossos sentidos na forma de uma sensação (uma cor, um sabor, um odor) ou de uma associação de sensações numa percepção (vejo um objeto vermelho, sinto o sabor de uma carne, sinto o cheiro da rosa, etc.) (Chauí, 2013, p. 147).

Em contrapartida, para os intelectualistas,

[...] a sensação e a percepção dependem do sujeito do conhecimento, e a coisa exterior é apenas a ocasião para que tenhamos a sensação ou a percepção. Nesse caso, o sujeito é ativo e a coisa externa é passiva, ou seja, sentir e perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito para decompor um objeto em suas qualidades simples (a sensação) e recompô-lo, dando-lhe organização e significação (a percepção). A passagem da sensação para a percepção é, aqui, realizada pelo intelecto do sujeito do conhecimento (Chauí, 2013, p. 147).

No entanto, a Fenomenologia diverge desses conceitos mostrando que não existe distinção entre sensação e percepção, pois, “nunca temos sensações parciais, pontuais ou elementares. Sentimos e percebemos formas, totalidades estruturadas dotadas de sentido ou de significação” (Chauí, 2013, p. 148). A percepção, portanto, é uma experiência repleta de significações e sentidos, a qual nos leva a atribuir à coisa percebida novos sentidos e valores.

Nesse âmbito, a Fenomenologia encontra-se com a experiência literária, no momento em que o leitor atribui à obra significações que alteram o seu sentido em face da subjetividade, no processo de recepção. Lourenço Filho (1959, p. 128) declara que “ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer”. Na teoria da estética da recepção, a “emancipação” é mencionada como uma palavra-chave. À Literatura compete “a emancipação da humanidade, de suas amarras naturais, religiosas e sociais” (Zilberman, 2012, p.41). Esse papel é resultado da experiência da leitura.

Nessa experiência, no que a arte literária traz, por meio das palavras, inicia-se um processo dialógico, onde o horizonte do sujeito que lê, composto por vivências pessoais, normas sociais, culturais, conhecimentos filosóficos, etc., vai ao encontro da obra, ampliando esse horizonte e dando sentido singular ao lido. Com base no que explana Sartre, “a leitura parece ser a síntese da percepção e da criação; ela coloca ao mesmo tempo a essencialidade do sujeito e a do objeto” (Sartre, 2004, p. 37).

Com relação ao sentido no ato do desvendamento da obra, afirma-se que ele “não está mais contido nas palavras, pois é ele, ao contrário, que permite compreender a significação de cada uma delas; e o objeto literário, ainda que se realize através da linguagem, nunca é dado na linguagem; ao contrário, ele é, por natureza, silêncio e contestação da fala” (Sartre, 2004, p. 37). A subjetividade do leitor substancia o objeto literário, em um movimento de invenção e reinvenção, em um infinito caminhar para além da coisa escrita (Sartre, 2004).

Nesse processo, a Fenomenologia, enquanto corrente epistemológica, passeia por entre as sendas da recepção literária e reafirma que as significações e sentidos do externo dependem

daquele que percebe, da experiência do perceber, ou seja, da recepção. Sartre (2004, p. 33) explica que "cada uma de nossas percepções é acompanhada da consciência de que a realidade humana é 'desvendante'", no entanto, o filósofo explica que não se pode desvendar e construir de modo simultâneo. Em face disso, há dois lugares que constituem o processo de percepção: o objeto e o sujeito. Inicialmente, o objeto é dotado de essencialidade e o sujeito desvendante se mostra inessencial; à medida em que ocorre o processo de percepção em face do objeto, a essência é transferida ao sujeito que percebe e o objeto converte-se no inessencial (Sartre, 2004).

3.5 RECEPÇÃO E HORIZONTES DO LEITOR: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NAS BASES DA LITERATURA

A recepção literária é respaldada por referências culturais nas quais estão imersas o leitor. O sujeito que lê interpreta o texto conforme um referencial construído até aquele momento. A fluidez da leitura varia conforme os horizontes individuais. Originária do grego, *aisthesis*, a estética torna-se uma ramificação filosófica que abarca os sentidos da sensibilidade, da experiência e dos efeitos da arte no sujeito, consoante a forma como o objeto artístico se apresenta.

Na obra *Arte como experiência*, John Dewey (2010) tece comentários a respeito da experiência enquanto fundamento do fazer artístico e este como provocador de experiência. Para o autor, para que a experiência garanta a interação e a continuidade ela deve abarcar todas as dimensões humanas, adentrando ao campo da unidade. Assim, relacionando a arte com a experiência, em uma condição estética, Dewey (2010) propõe que haja mudanças no produtor e no apreciador, tendo em vista a intencionalidade que permeia a obra.

Sendo pragmatista, a experiência é o centro das ideias deweyanas. Por esse motivo, o filósofo situa a arte neste lugar, no campo da experiência, elegendo a estética como peça fundamental para que haja a recepção para a modificação, por meio do apreciar artístico. Receber e sofrer as influências do meio é o que Dewey (2010) chamou de experiência. A arte, então, configura -se como um elemento presente nesse meio, que deságua no interior humano quando este entra em contato com a obra.

A qualidade estética não se apresenta como algo exterior ou divergente do prático e do intelectual, pois, pertence aos movimentos vitais, ao emocional, sendo parte integrante da experiência (Dewey, 2010). Dessa forma, relaciona-se com o estético artístico a ampliação das experiências por meio da ação executada na interação entre criatura e meio.

Dewey (1985, p. 99) declara que

[...] o ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha.

O autor acrescenta que as atividades humanas, como a arte, é um continuum, pois cria e recria simultaneamente, continuamente. Até um certo ponto, o criador é capaz de controlar o fazer/refazer da sua obra, tendo em vista que, nesse processo, o feito artístico se coloca em um ciclo de interação com o outro, situação na qual há valorização e compartilhamento das qualidades apreciadas, gerando fruição. Então, o autor não é individualmente responsável pelos sentidos que envolvem a arte, a pessoa que aprecia ocupa um papel de recriador, pois, “só existe arte por e para outrem” (Sartre, 2004, p. 37).

Fala-se de arte para se chegar à Literatura. Esta, sendo uma obra artística, é estudada pela teoria da estética da recepção, que analisa a relação autor-texto-leitor e as experiências emergentes a partir de tal vivência. As sensações que o texto pode despertar no leitor vinculam-se à vertente artística da obra literária. Disseminada pelo filósofo iluminista Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), no século XVIII, a estética levantou-se como a área de estudo da capacidade humana de receber impressões sensíveis dos objetos, a capacidade de ser afetado pelos elementos e efeitos a arte, através dos sentidos e da maneira como se construiu a obra.

A estética da recepção literária, teoria suscitada a partir de um discurso proferido por Hans Robert Jauss, em 1975, no Congresso Bienal dos Romancistas Alemães, versa por discutir, justamente, o leitor em face do texto, os efeitos que este provoca sobre aquele por meio de sua construção. O teórico aborda o discurso da recepção com base em duas categorias:

[...] a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (Zilberman, 2015, p.73).

É no leitor que está centrada a ideia de atribuição de sentidos, através dos *horizontes de expectativa*. Segundo Jauss (1975), no instante do ato da leitura há um diálogo entre a consciência produtora e consciência receptora, onde o leitor entra em condição de coprodutor, produzindo significados à obra a partir de seus horizontes. A partir da corrente fenomenológica, que perpassa os conceitos da recepção e leitura literária, afirma-se que o leitor percebe a essência da obra conforme sua consciência. Com efeito, o leitor é a “condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social” (Zilberman, 2015, p.18).

Sobre a história da Literatura, sobretudo, a que é ensinada na escola, deve ser, segundo explica Jauss (1975), pensada do ponto de vista da recepção. Segundo ele, a história literária se limita a uma cronologia que encadeia os escritores e suas respectivas obras, classificados e agrupados com base em características comuns, formando as chamadas escolas literárias. Tendo isso, deve haver um replanejamento no enfoque desse estudo, no qual, será tomado como centro a produção de significação leitora de cada época. Assim, não se descarta a historiografia, mas, parte-se do leitor de cada tempo, de cada espaço e contexto.

Jauss (1975) destaca a importância de se conhecer o cânone, desde que a estética da recepção seja priorizada nesse processo, tendo em vista que, nesse campo, a associação entre Literatura e história é concebida como interpretações que variam de acordo com o público específico de cada época. A interpretação se constitui como um diálogo que integra leitor, autor e comunidade, cuja dependência está naquilo que o escritor escreveu, no que o leitor leu e nos elementos que readaptam a leitura na sociedade, sendo o contexto o limite dessa situação (Cosson, 2011)

Apesar de Jauss (1975) ser considerado o precursor da teoria, houve anteriormente discussões levantadas por filósofos que caminham ao lado dessa área de estudo. Na *Poética* de Aristóteles, por exemplo, compreende-se a obra artística como objeto que depende do receptor para ter sentido, ou seja, o apreciador da arte define a sua qualidade e seus efeitos. Stanley Fish (1970), americano, trabalhou com a "estilística afetiva", a qual investiga o modo como o leitor enxerga a obra de arte, visão fundada nas experiências afetivas desse sujeito.

Nessa perspectiva, Jauss (1975) não foi, de fato, o precursor desse pensamento, no entanto, ele formulou uma tese que sistematizou todos esses conceitos, nomeando-os como estética da recepção. Iser (1996), por sua vez, aborda uma outra concepção acerca da recepção literária. O teórico destaca o *leitor implícito* como determinante na construção do texto. O leitor implícito, segundo Iser, é o pressuposto do texto no ato da criação.

Quando uma obra é escrita, o autor se debruça sobre um determinado tipo de leitor, a o qual ele direciona seus escritos; trata-se de mostrar como uma obra se organiza e dirige-se à leitura e ao modo como o sujeito/leitor reage em face dos percursos impostos pelo texto, tendo em vista as intenções de quem escreveu. Ao escrever, o autor inicia a ação de desvendamento do mundo, colocando a obra sob a generosidade do leitor. Após o ato da escrita, recorre-se à consciência do outro, em busca de provocar a vivência da essencialidade por meio de pessoas interpostas (Sartre, 2004).

Através das características da obra, baseadas no leitor implícito, são geradas as representações e sentidos pelo leitor real, levando-o a novas experiências. A Literatura só se

concretiza na leitura, segundo o crítico. Dessa maneira, a leitura é uma criação dirigida (Sartre, 2004). Ademais, Iser aborda a ficção na Literatura em sua obra *O ato da leitura*. A estética da recepção, com base nesse pesquisador, tece considerações sobre a relação entre o real e o imaginário, que são vertentes que dialogam no momento da interação texto-leitor.

Para o autor, "a ficção seria uma estrutura de comunicação situada entre a realidade e uma consciência" (Unes, 2003, p. 2). Os pontos apresentados por Iser revelam que a estética da recepção analisa, fenomenologicamente, a apreciação de uma obra, propondo um passeio por entre a experiência do leitor e todos os elementos que constituem tal experiência. A ficção e a realidade, como aponta Iser, são dimensões a serem observadas nesse caminho de compreensão da recepção da leitura.

Nesse viés, não é possível descrever um fenômeno sem destacar tudo que se faz presente nesse conjunto de experiência. Como afirmou Stanley Fish, "o importante não é descrever o objeto, mas sim a experiência produzida pelo objetivo" (Stanley Fish, apud Unes, 2003, p. 3). É nesse âmbito que a fenomenologia abraça a Literatura na teoria da recepção.

Os dois teóricos unem na teoria da recepção todos os elementos que compõem a situação da leitura e seus efeitos. De um lado a centralização no leitor e em seus horizontes de expectativas para a criação de todos os possíveis sentidos e experiências emergentes da leitura; do outro, o enriquecimento da teoria com um ponto a mais a ser estudado, o leitor implícito, pensado pelo escritor, para nortear sua escrita a alcançar o que intenciona. Em suma, a teoria da recepção abarca a análise do humano enquanto leitor, enquanto sujeito que vive e que se constitui culturalmente construindo seus horizontes de interpretação, da obra escrita, das intenções do autor e da forma do texto em todas as suas características.

A experiência estética do leitor é o foco da discussão dessa teoria. A estética da recepção analisa o que ocorre com esse sujeito após o contato com a obra. Além disso, nessa perspectiva teórica, essa experiência estética também é pensada em face da experiência de mundo, como explica Unes (2003, p. 3): "de que maneira estaria o leitor, ao passar pela experiência estética na ficção, transpondo essa experiência para a experiência real, para o mundo real".

Nesse âmbito, ocorre o encontro entre a Literatura e a Fenomenologia. No centro das preocupações da Fenomenologia está o *sentido*. Josgrilberg (2015, p.7) declara que essa corrente filosófica e metodológica "trata de elucidar nossa relação com o sentido das coisas descrevendo como chegamos a ele, como o pensamos, especialmente através da linguagem, e como analisamos sua estrutura". O estudo fenomenológico traz uma tentativa de adentrar a experiência originária no verdadeiro modo de ser dos fenômenos, os quais variam de acordo com o mundo de cada um.

É preciso pensar sobre essa relação dentro da educação. Kant evidencia a necessidade do indivíduo em ser educado. Segundo o filósofo, “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (Kant, 1999, p.11). Dessa maneira, o sujeito vai se formando conforme “as leis da humanidade”, como explana Kant, uma geração educa a outra.

Nesse processo, a convivência humana na sociedade é uma “produção ativa de conhecimento, atitudes (valores), horizontes de vida cognitiva, ética, estética e religiosa” (Josgrilberg, 2015, p. 12). O humano é um ser aberto à educação e todas as dimensões que ela alcança constrói o horizonte desse sujeito, o que vem a ser um solo a ser explorado pela fenomenologia. Nesse lugar encontra-se o sentido do fenômeno, na singularidade da existência.

Essa produção, de modo mais específico, ocorre no processo de ensino-aprendizagem na escola. Bicudo (1999) expõe que por meio de signos e sinais, que se manifestam e formam uma representação, a educação é concebida em atitude natural. Segundo a autora, o professor, o aluno, as relações, as dimensões cognitivas, a aprendizagem e o ensino, por exemplo, são objetos naturais que portam significados culturais e sociais.

No âmbito da atitude natural, a educação, vista como instância final ou meta alcançada, situa-se, na escola, como um "plano previsível, podendo e devendo ser antecipado enquanto ideia, planejado e executado" (Coêlho, 1999, p. 60). A educação se restringe à evidência dos objetivos e metas. Em vista disso, ao ultrapassar o presumível, propõe-se, por meio de Husserl (1975), a atitude fenomenológica nesse processo, considerando que a educação, na perspectiva fenomenológica, compreende o sujeito em sua totalidade, como sujeito que atribui às coisas sentidos e significados de acordo com suas experiências vividas.

Apesar de Husserl (1975) não ter desenvolvido sua teoria como pesquisador da educação, sua tese é utilizada como uma das bases de se pensar a didática e o processo de ensino-aprendizagem na escola. Um dos elos de passagem da teoria mencionada ao processo de ensino-aprendizagem na escola, é o conceito que envolve o *letramento literário*. Sobre o letramento, tomemos posse das palavras de Magda Soares:

[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (Soares, 2004, p. 90).

O letramento está para além da técnica do saber ler e escrever. Essas duas habilidades vinculam-se ao contexto, aos valores, à inserção na sociedade, à vida cotidiana; é nesse âmbito que permeia o letramento.

O letramento traz movimento à técnica; é uma ferramenta de empoderamento, que utiliza da língua para a inclusão social e cidadã; é uma ultrapassagem da sistematização da alfabetização à atuação na sociedade. “Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2004, p. 47).

Sobre o letramento literário, caminha-se na mesma direção. Rildo Cosson (2012) considera-o uma prática social; o texto literário situa-se nas trilhas da humanização; é um objeto explorado no processo de apropriação da Literatura; então, mais do que ler o escrito o leitor perpassa às dimensões da subjetividade, construindo sentidos e tomando-os para si, como elementos constituidores de sua formação, que irão refletir em suas ações em determinado momento.

Tomando como base a teoria da recepção e do letramento literário, o processo de ensino-aprendizagem da Literatura na escola deve se preocupar com o nível de apropriação do texto por parte do aluno/ leitor. É indubitável a pertinência de instituir a experiência de leitura literária na escola, a constituição de leitores assíduos. Dalvi (2013), elenca alguns pontos a serem ensinados e aprendidos no âmbito da teoria-prática-teoria que permeia a ensino literário. É necessário que os mediadores do ensino compreendam:

O que subjaz ao nome “literatura” e à prática de “leitura literária” historicamente e no momento contemporâneo; como e por que no âmbito das experiências sociais e culturais se lê literatura; como é possível se aproximar do texto e do “circuito”, “mercado” ou “sistema” literário, o que esperar deles e daqueles que deles se apropriam; como as noções de literatura, de leitura literária, de texto literário, de circuito-mercado-sistema literário e de valor se constituem e se reinventam no seio das cambiantes práticas sociais, culturais, históricas, ético-estéticas, artísticas; como a materialidade do texto se inscreve nas nossas leituras e vice-versa (Dalvi, 2013, p. 68).

É fundamental, então, que se considere toda a conjuntura e implicações desse ensino; a Literatura não é mero instrumento de leitura e informação, como o que oferece as narrativas jornalísticas. O ato de questionar deve partir do professor, como destaca Dalvi, para que se alcance a compreensão da inserção da Literatura na sociedade, as problemáticas que a envolvem, como também os problemas estruturais que levaram o Brasil a ser um país não-leitor.

Nesse sentido, mediar uma boa recepção literária está muito além das práticas rotineiras de impor uma leitura oral individual, de responder perguntas sobre o texto ou de utilizar o texto para análises gramaticais. O pedagogo Donald Schön (2003), ao falar do profissional reflexivo, toma por base as palavras de John Dewey para aclarar a necessidade de um ensino interventivo no desenvolvimento do aluno ao mesmo tempo em que seja permitida a ele a liberdade do

aprender autonomamente. Segundo o autor, não se pode ensinar ao estudante o que ele precisa saber, o que se deve fazer é instruir, e continua com as palavras de Dewey:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (Dewey, apud Schön, 2003, p. 25).

As considerações de Schön (2003), baseadas em Dewey, sobre repensar a prática de ensino e a postura profissional de quem auxilia na condução desse processo, é um meio de ratificar a urgência de ressignificação do ensino de Literatura no que tange à leitura literária. À luz do que explica o teórico é essencial a provocação, mas que não se entregue ao aluno algo pronto e acabado. O aluno deve ser guiado a dimensões não conhecidas ainda, mas que ele possa explorá-las a partir de suas referências e das estratégias utilizadas pelo docente mediador.

Sobre o leitor na escola, no ato da leitura, “ninguém mais pode ver por ele”; a sua percepção é particular, emergente de seus horizontes, onde são produzidos os vários significados da obra. No entanto,

[...] esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente (Zilberman, 2012, p. 43).

Todos esses pontos a serem considerados no momento da recepção do texto, deve ser mediado pelo professor; o individualismo e a subjetividade não excluem a necessidade da intervenção docente.

Uma mediação qualificada inicia por meio dos questionamentos; o professor reflexivo alcança as lacunas emergentes no ensino a partir do momento que ele põe em questão um dos seus próprios instrumentos de trabalho, o conteúdo curricular. Saviani (2011) destaca que para ensinar é essencial que se coloque inicialmente as seguintes perguntas:

[...] para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? (Saviani, 2011, p. 65).

Essas indagações representam o caminho à inovação e à abertura para a crítica no processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca a Pedagogia Histórico-Crítica como uma nova configuração do ensino que surgiu para viabilizar o alcance das dimensões históricas e sociais do sujeito por meio de uma perspectiva crítica de análise. Segundo o filósofo,

[...] nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico

que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2005, p. 26).

A definição de Saviani (2005) coaduna com os três estados do prazer estético no ato da leitura literária; Jauss toma por base os conceitos aristotélicos para falar da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis* como fases perpassadas pelo leitor em contato com o texto. O primeiro diz respeito à “caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra” (Jauss, 1979, p. 101).

Nesse sentido, a *Poiesis* define o mecanismo de coprodução da obra a partir do instante em que o leitor, em contato com a obra, atribui a ela os sentidos, atuando como um coautor. Situando esse conceito filosófico na teoria educacional de Saviani, acima mencionada, entendemos o momento da *poiesis* como a problematização da obra, no primeiro contato do aluno com o texto.

O segundo estado, “se coloca como um significado básico de um conhecimento através da experiência e da percepção sensível” (Jauss, 1979, p. 101), a *Aisthesis*, que é inerente à manifestação dos sentimentos em relação à obra, às manifestações dos sentidos, a partir da identificação do sujeito com a obra, dos sentimentos e pensamentos aflorados. A partir dessa manifestação o sujeito prepara-se para passar pelo terceiro estado, por isso comparamos essa fase com a instrumentação, explicada por Saviani (2005).

Por fim, ocorre a *Katharsis*. Nessa fase o leitor é conduzido “tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. [...] Corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social, isto é, servir de mediadora de normas de ação” (Jauss, 1979, p. 101). Nesse momento ocorrem os efeitos produzidos pela leitura, os resultados emergentes do encontro entre leitor e obra.

O que Saviani (2005) denomina *Catarse*, dita *Katharsis* por Jauss (1979), vincula-se à incorporação do que o conteúdo disciplinar e a mediação do ensino proporciona à vida desses sujeitos em formação. Relacionar os conceitos filosóficos da leitura e recepção com a teoria educacional, fazendo uma ponte para o ensino de Literatura, é uma tentativa de descortinar a presença e grande importância das bases teóricas na compreensão da prática do ensino e até que

ponto elas caminham juntas na realidade de todos os sujeitos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

4 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NA ESCOLA

Assim são as escolas... As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar. Como as vacas de olhos mansos são belas, mas inúteis. E a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm de passar pelo moedor de carne. Pelos discos furados, as redes curriculares, seus corpos e pensamentos vão passando. Todas estão transformadas numa pasta homogênea. Estão preparadas para se tornar socialmente úteis (Rubem Alves, 1994, p. 34- *Sobre vacas e moedores*, livro *A alegria de ensinar*).

Nas últimas décadas, com a ascensão da tecnologia e redes sociais, o estudante tem se distanciado da leitura literária. Em contrapartida, algumas pesquisas²³ como a *Retratos da Leitura no Brasil*, estudo realizado pelo IPL²⁴, aponta que na pandemia o índice de compras de livros aumentou, isso porque as pessoas passaram a permanecer em casa por mais tempo, além da influência das redes sociais – por meio de alguns influenciadores – no incentivo à leitura.

Na escola, a Literatura “resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem forças na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiro, 2013, p. 9), diferente do ensino da língua, o qual se renova paralelo às mudanças que vão ocorrendo. Nesse viés, questiona-se como é possível pensar essa relação entre Literatura e ensino escolar na contemporaneidade.

Nesse cenário, levando em consideração o livro didático e a prática docente em seus métodos e técnicas, há a necessidade de outras competências de ensinar, tendo em vista a nova vertente social e cultural em que se insere o aluno. Philippe Perrenoud (2000) analisa a forma de criar outros tipos de situações de aprendizagem mencionando um trabalho que parta das diversas representações dos alunos. Segundo o autor, “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’”. (Perrenoud, 2000, p. 28).

No ensino de Literatura, Dalvi (2013, p. 68) afirma que “é necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes ao ensino de Literatura”, ou seja, não se pode separar as duas esferas do

²³ Em entrevista à Agência Brasil, Marcos da Veiga Pereira, atual presidente da SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), também afirmou o aumento do índice de vendas nas livrarias durante o período da pandemia do Covid-19. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/dia-nacional-do-livro-habito-da-leitura-aumentou-na-pandemia#>.

²⁴ O IPL (Instituto Pró-livro) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e SNEL. A sua missão é transformar o Brasil em um país de leitores, promovendo pesquisas e ações de fomento à leitura. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/quem-somos-ipl.php>.

ensino, o que o professor propõe e aquilo que o aluno tem a oferecer nesse processo. As “representações”, apontadas por Perrenoud (2000), redirecionam o ensino, a partir delas o professor é capaz de recalculer a rota e balizar uma prática literária para além da informação. A partir de um novo olhar ao ensino de Literatura firmam-se outros objetivos, outros rumos a serem tomados. É possível citar as contribuições para a formação de novos sujeitos/leitores, que, segundo Dalvi (2013, p. 69), são capazes de refutar a reinventar de modo provocativo, criativo e ousado “a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura”. Contudo, há motivos para se pensar que trata-se de utopia.

A “pedagogização” da Literatura, nomenclatura atribuída por Jorge Larrosa (2021) ao ensino de Literatura conservador – que obedece às regras e aos padrões engessados durante todos os anos letivos, preocupando-se apenas com o ensinar sobre Literatura e não em proporcionar uma vivência mais íntima com ela – limita a leitura literária e a “formação de leitores”, jargão muito frequente na escola e pouco alcançado.

Diante dessas considerações, essa seção buscará levantar discussões em torno dos aspectos mencionados perpassando os conceitos apresentados nos documentos legais da educação para o ensino de Literatura, além de explanar discussão sobre a escola como o espaço que mais oferece a leitura literária às pessoas. Também haverá considerações sobre a proposta curricular do Ensino Médio Potiguar em torno da Literatura, destacando o lugar que ela ocupa nos livros didáticos nesta configuração de ensino. O discurso sobre a escola como lugar de modificações a partir do conteúdo literário também compõe as subseções e, por fim, a seção será finalizada com considerações a respeito da importância da pesquisa com alunos, pessoas escolhidas para serem sujeitos da presente pesquisa.

4.1 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LITERATURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS LEGAIS

No capítulo II da LDBEN (9.394/96) foi realizada uma alteração no que diz respeito aos objetivos da educação básica, a qual inclui como “objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a *formação de leitores*” (Art. 22, parágrafo único); o parágrafo foi incluído pela Lei nº 14.407, de 2022. Percebemos, assim, uma preocupação maior das políticas educacionais em trazer ao eixo do ensino a leitura como sendo base para o desenvolvimento das demais competências e habilidades.

O ato de ler se localiza no início da aprendizagem e conduz as etapas seguintes da construção do conhecimento. A área de ensino mais próxima da leitura é a Literatura, representada, na escola, pelos cânones literários, textos em prosa como romances, contos, poemas, crônicas etc. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) iniciam o capítulo 2, que aborda a discussão acerca dos conhecimentos de Literatura no Ensino Médio, com a seguinte citação:

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (Osakabe e Frederico, 2004, p. 49).

Teoricamente, a Literatura alcança, como toda arte, as sendas da sensibilidade, da emoção, do pensamento individual, dos horizontes culturais, fazendo o aluno/leitor transcender o que lhe é ofertado, perpassando o abstrato e voltando ao real. Conforme destaca as OCNEM, o ensino de Literatura busca o cumprimento do inciso III dos objetivos designados ao ensino médio pela LDBEN. O inciso trata do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Seção IV, art. 35). Como destaca Candido (2011, p.179) “é grande o poder humanizador da obra literária enquanto construção”.

A discussão sobre os efeitos da Literatura no sujeito, em seu processo de modificações a partir do ensino, requer considerações sobre as implicações do currículo do Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), preconizam que o currículo deve contemplar “conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva” (Brasil, 2000, p. 15). Segundo o documento, o conteúdo deve ultrapassar os limites das atividades escritas, das aulas tradicionalmente ministradas com base na resolução de atividades e obtenção de notas.

No entanto, nem sempre o ensino permeia às sendas sociais, culturais e humanas. Quando se fala de ensino literário, teoricamente, enxerga-se um largo caminho a essas dimensões, porém, de modo geral, essas funções literárias não são exploradas. Neide Luzia de Rezende (2013), professora atuante na Universidade de São Paulo, escreveu um artigo que traz um recorte descritivo de uma aula de Literatura:

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter

de se ajustar, como no leito de Procusto, as respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não as tivesse ao alcance; cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objeto muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados; cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem; pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos; seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do antigo colonizador etc. (Rezende, 2013, p. 101).

A descrição acima é a realidade padrão do ensino literário escolar. Uma prática que, curiosamente, distancia-se das características literárias, por ser algo rigorosamente sistemático, fechado em uma linearidade que não existe na tessitura do texto, este que geralmente é constituído por imaginação, criatividade, sentimentos e manifestações subjetivas. Literatura é arte e se pauta no princípio da liberdade.

Questiona-se, então, onde se encontra nessa prática rotineira a humanização que Candido (1999) ressaltava como uma das funções literárias; indaga-se onde situa-se o momento da reflexão profunda do texto literário e da leitura do mundo que a Marisa Lajolo (1993) menciona como um dos caminhos que a leitura nos leva. Seria a teoria uma mera romantização? Como se alcança nesse ensino as dimensões da modificação humana?

A retratação escrita por Rezende (2013) também confronta a teoria educacional dimensionada à crítica e à função social. Como destaca Santos (2005),

[...] para entendermos o fenômeno educativo, faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos: “É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural”. Consequentemente entendemos o fenômeno educativo como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada (Santos, 2005, p. 20).

A intransigência do ensino escolar não permite, geralmente, imergir nas dimensões humanas, históricas e multidimensionais. Manter um padrão em face da criança ou jovem que acompanha a fugacidade das mudanças, da complexidade que o envolve, é como tentar encaixar um quadrado em um círculo; há um desencontro. É necessário ressignificar a inflexibilidade do sistema, tendo em vista que “a escola está intimamente ligada ao processo social, sendo ao mesmo tempo agente influenciador e influenciada por este” (Santos, 2005, p.31).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é feita uma ressalva sobre a necessidade de reorganização do currículo a fim de atender às demandas em que o jovem se encontra imerso:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (Brasil, 2013, p.146).

A formação de leitores é um jargão enraizado no ensino de Literatura que quase sempre não ultrapassa o idealismo. A inquietação da juventude, como citada nas DCNEM, opõe-se ao tradicional ensino literário da leitura de trechos com linguagem rebuscada e resolução de atividades. A metodologia que implica em um modelo padrão de aula, que desconsidera a subjetividade do leitor, em priorização de um resultado já esperado, incita a não formação de leitores, não atendendo ao objetivo de preparação para “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva”, como destaca os PCNEM.

Ainda segundo os DCNEM, para responder aos desafios que envolvem o jovem, especificamente “a aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens” (Brasil, 2013, p.146), é necessário que haja uma reorganização curricular e formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas vinculadas aos conteúdos estudados.

Essas duas dimensões por último mencionadas são essenciais para a ativação da vertente humanizadora do ensino, viabilizando um estudo de conteúdos ligado à subjetivação do indivíduo, à dimensão social, à história, aos processos culturais, sendo a escola, por meio do ensino, uma agente influenciadora nessa construção e ao mesmo tempo influenciada pelo que o aluno tem a ofertar de suas experiências (Santos, 2005).

Acerca dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, a BNCC orienta que:

[...] ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (Brasil, 2018, p. 477).

Sendo a Literatura parte integrante da disciplina, pressupõe-se que ela contribui para o alcance desses objetivos. O que se percebe na legislação é um grande diálogo com a teoria literária que consagra a Literatura como um meio de compreensão do humano e do mundo, um

caminho para o crescimento e formação. A leitura forma a base do ensino, por esse motivo ela se torna um elemento fundamental para a estruturação da educação escolar.

O método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, em Angicos-RN, no ano de 1963, além de oportunizar àqueles trabalhadores a competência da leitura, foi elaborado com o objetivo também de formar cidadãos políticos, que enxergasse a realidade com outras lentes, pelo viés da reflexão e da crítica, criando a capacidade de análise do mundo e de si mesmo. A leitura, que seria a ponte para a aquisição dessa nova vertente humana, era o ponto de chegada, tendo em vista que o ponto de partida era a discussão sobre as “palavras geradoras”, palavras que representavam a vida de cada um e que, antes de serem decodificadas, eram exploradas em suas significações; o sentido da palavra antecedia a própria leitura dela.

O trabalho desenvolvido pelo educador revela a função da leitura de formar cidadãos políticos, críticos e esclarecidos. A educação como um ato político, defendido por Freire, deve estar na base da formação do currículo da escola e os conteúdos devem ser ministrados com essa finalidade. Apesar do texto literário abarcar em sua construção elementos fictícios, ele aborda, principalmente nas narrativas, aspectos sociais que merecem ser discutidos em sala, como questões de gênero, raça e classe social.

Monteiro Lobato (1882-1948), referência na Literatura infantil e adulta, produziu obras significativas, de perfil nacionalista e que trazem retratação dos problemas sociais do país. A obra de Lobato recebeu críticas de estudiosos da Literatura brasileira, a respeito de termos racistas proferidos pelo autor em *Caçadas de Pedrinho*²⁵: “Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros” (Lobato, 1962, p. 23). A comparação da negra Anastácia a uma macaca gerou grandes debates a respeito das intenções do escritor.

Nesse tipo de conteúdo encontra-se um rico espaço de diálogo, reflexão e apontamentos sobre as questões de racismo estrutural que permearam a construção social do país. Visamos também um caminho para discutir a elaboração da obra, o porquê dos empregados do sítio serem pretos e os demais serem brancos; o motivo pelo qual os escritores, apesar de denunciadores das problemáticas sociais como o próprio Lobato fez em *Urupês*, escreviam para a elite, com linguagem formal e com discurso embebido de preconceitos. Como explica Candido (1999, p.86), “a função social da Literatura pode ser ao mesmo tempo humanizadora e alienadora, conforme o aspecto ou o autor considerado”.

²⁵ Outras obras de Monteiro Lobato também denotam falas racistas como em *O presidente negro* (1926) e *Histórias de tia Nastácia* (1937).

É por esse viés que a Literatura permite a experiência, por meio de uma despertar crítico pelo qual o aluno pode ser modificado. É necessário ampliar os horizontes desse sujeito. A escola deve ofertar esse espaço de diálogo sobre o mundo a partir da leitura; é sobre incitar o interesse pela Literatura e mostrar o seu sentido, a sua pertinência para a vida, para a formação, para a evolução. Nessa direção, sobre o ensino literário as OCEM orientam que:

[...] para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (Brasil, 2006, p.54).

Letrar literariamente o aluno é uma prática semelhante ao que fez Paulo Freire. Diz respeito a transcender os limites da competência da leitura, da mera decodificação das palavras; é se apropriar do que está escrito, mergulhando no que o autor revela em seu escrito; é reagir sobre o texto e deixar-se atingir por ele; é interagir com o autor; é pensar sobre si mesmo e sobre a vida a partir do que o texto retrata; é sobre ler literariamente, diferente de apenas ler.

Desse modo, “a experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico” (Brasil, 2006, p.55). Para tanto, é necessária uma atenção maior à escolha das obras, apesar de haver as prescrições oficiais, estabelecidas, sobretudo, pelo livro didático. Como destaca Rouxel (2013, p.23), sobre a Literatura ensinada e a escolha de obras, “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário”.

Nos princípios e critérios de avaliação do PNLEM (2004)²⁶ há o reconhecimento do desenvolvimento da proficiência em leitura como um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola. Com base nesse critério, a avaliação do livro didático analisa o que de fato está sendo oferecido para o trabalho com a leitura. O livro didático de Português deve abarcar em sua construção um material escrito convergente à cultura da escrita envolto ao jovem do ensino médio, ou seja, os critérios-chaves devem ser a heterogeneidade e diversidade

²⁶ Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, implantado no ano de 2004. O programa tem como objetivo “a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnlem>. Acesso em 20/06/2023.

presentes nos textos. Com isso, há a possibilidade de proporcionar os subsídios suficientes para o ensino e aprendizagem da leitura aos professores e alunos (Rangel, 2005).

Tal diversidade aplica-se, por exemplo, aos gêneros, às autorias, às tipologias e aos temas. Essa produção deve versar por uma leitura como um processo que envolve várias nuances. Nesse prisma, deve-se voltar a atenção à leitura e escrita, desde a universidade, para refletir sobre as teorias e metodologias que conduzem o trabalho com tais competências. A partir dessa reflexão, é possível construir referências ou modelos para a prática do ensino. Com efeito, conhecendo a fundo o processo envolto ao desenvolvimento da leitura e escrita, far-se-á um planejamento adequado, subsidiando e orientando melhor a aprendizagem (Rangel, 2005).

4.2 A ESCOLA COMO UM DOS ESPAÇOS QUE OFERECE A LEITURA LITERÁRIA

A Literatura não é apenas ensinada, ela é lida e vivenciada. A escola é o espaço que mais oferta a leitura literária, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, mesmo que de modo reduzido ou fragmentado (geralmente, só são trabalhados trechos de obras). O ensino escolar se sobressai nesse incentivo à leitura literária, tendo em vista a escassez dessa prática dentro das famílias, atualmente.

Nesse viés, a escola é um espaço amparado por leis federais as quais orientam e investem no trabalho de incentivo à leitura há muitas décadas. Vale salientar que o percurso para o fomento à leitura no Brasil, que envolvia o livro literário como principal recurso, acompanhou a evolução da educação escolar. Isso porque no ano de 1988 a nova constituição federal reconheceu, legalmente, a educação como direito de todos e nesse mesmo período houve, por meio do Ministro Gustavo Capanema, a criação do *Instituto Nacional do Livro* (INL), mais precisamente em 1937 (Cordeiro, 2018).

Iniciou-se pelo governo federal, nesse primeiro momento, um trabalho que objetivava reformar a imagem do Brasil, mostrando-o como país em pleno desenvolvimento, assim ampliando, também, a rede escolar de ensino. Nesses novos projetos, havia, evidentemente, o interesse mercadológico de preparar mão de obra qualificada, pessoas que tivessem acesso à alfabetização, para que pudessem atender aos interesses governamentais. As intenções do sistema rotulavam-se com ações que se diziam fomentadoras da leitura e formadoras de leitores (Cordeiro, 2018).

O Quadro 5 expõe, cronologicamente, as leis federais que vigoraram desde 1930 até os anos mais atuais, em função da formação de leitores na escola.

Quadro 5- Leitura no Brasil conforme as leis federais

Lei, ação ou programa	Ano que foi criado	Finalidade
Instituto Nacional do Livro (INL)	1937	Elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais, bem como a expansão das bibliotecas pelo Brasil. Primeiro órgão criado com o intuito de promover ações com foco na propagação do livro. (Cordeiro, 2018, p. 1483).
Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB)	1960	Organizar e regulamentar o funcionamento das bibliotecas no Brasil, bem como promover o crescimento delas. (Cordeiro, 2018, p. 1484).
Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO)	1979	Substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld).
Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL)	1984	Construção de salas de leitura para, na sequência, receber acervos compostos e enviados pelo projeto. (Cordeiro, 2018, p. 1485).
Projeto Pró-Leitura	1992	Tinha foco na capacitação de professores. Tinha por meta, além da criação de bibliotecas e salas de leitura, o favorecimento do uso dos acervos enviados. (Cordeiro, 2018, p. 1486).
Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)	1992	Formação de uma rede nacional de incentivo à leitura; cursos de formação de promotores de leitura; assessoria para implementação de projetos de promoção da leitura; implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades [...]. (PROLER, 1998, p. 18, apud Cordeiro, 2018, p. 1486).
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997	Promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de Literatura, de pesquisa e de referência. (http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola).
Bibliotecas Rurais Arca das Letras	2003	Tem como objetivo facilitar o acesso aos livros e incentivar a leitura no meio rural brasileiro, por meio da instalação de bibliotecas e da formação de agentes de leitura. (Soares e Carneiro, 2010, p. 18).

Concurso Literatura para Todos	2005	Procura democratizar o acesso à leitura, constituir um acervo bibliográfico literário específico para jovens, adultos e idosos recém alfabetizados e criar uma comunidade de leitores. Esse novo público é chamado de neoleitores. (http://portal.mec.gov.br/concurso-literatura-para-todos).
Plano Nacional do livro e leitura (PNLL)	2006	Assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. (https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll).
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012	Alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade, partindo de eixos como o estudo com obras literárias. Um dos objetivos do Pacto é “conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização. (Brasil, 2015, p. 10-36).
Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)	2018	A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) é a estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da Literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. Foi instituída a partir da sanção da Lei nº 13.696/2018 em 12 de julho de 2018. Seu conteúdo é resultado de discussões realizadas ao longo de 10 anos por meio das atividades do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em diversos materiais consultados, cujas referências encontram-se no próprio quadro e na seção “Referências” ao final do trabalho.

Muitos dos programas supramencionados foram extintos e substituídos por outros, como foi o caso do Pró-leitura, que só durou quatro anos, e o Programa Nacional Salas de Leitura, o PNSL, que foi extinto em 1996, estando em vigência ainda por 12 anos. Tantas tentativas e planejamentos ratificam a necessidade de se formar leitores na sociedade e a escola é o espaço em que se encontra a via para essa consolidação.

Uma das pautas levantadas é a sugestão de contextualizar o ensino de Literatura, vinculando-o à vida humana em suas mais diversas esferas (cognitivas, psicológicas, espirituais, culturais, sociais, etc.). No entanto, há uma discrepância na propagação do incentivo à leitura no instante em que orienta-se um ensino para a formação de leitores mas não há recursos suficientes para isso. Além disso, não apenas por questões de financiamento, as falhas desses programas estão ligadas, também, à falta de formação docente, visto que, em muitos casos, os livros chegam, mas os professores não recebem formação para trabalhar com leitura literária, deixando, assim, os acervos guardados ou para serem usados de forma burocrática.

Um outro fator que influencia nesse insucesso é o fato da leitura, na escola, ser frequentemente tratada como ferramenta para avaliações (decodificação e interpretação de texto) e não como prática cultural e estética, situação que limita o impacto dos programas de incentivo. É importante mencionar também a descontinuidade das políticas públicas que, com as mudanças de governo, cujos programas são lançados e interrompidos, sem continuidade ou avaliação, impede que a política amadureça.

A infraestrutura inadequada é um outro fator que ocasiona o fracasso no fortalecimento dessas políticas, tendo em vista que não basta ter lei ou acervo, é necessário a existência de bibliotecas equipadas, mediadores de leitura e espaços acolhedores. Há casos em diversas escolas que a biblioteca é fechada ou usada como sala de depósito. É fato, também, que a desigualdade social afeta o acesso dos alunos ao livro e à leitura fora da escola, o que dificulta a consolidação das políticas no espaço escolar.

De acordo com o que preconiza o artigo primeiro da lei nº 12.244/2010, que trata da universalização de bibliotecas nas escolas do país, todas "as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas" (Brasil, 2010, p.1), todavia, todas as escolas ainda não dispõem desse espaço, por motivos de falta de investimentos, principalmente, na estrutura dos prédios. O Anuário Brasileiro da Educação Básica²⁷, último lançado em 2021, com base em dados coletados no ano de 2020, afirma que a biblioteca não está presente em boa parte das escolas do país.

Os dados apontados revelam os seguintes percentuais: em instituições que funcionam creche, pré-escola e educação infantil, a biblioteca ou sala de leitura são inexistentes; em escolas onde funciona apenas a faixa de anos iniciais do Ensino Fundamental, foi apresentado que 52,5% das escolas têm biblioteca; já em escolas de anos finais do mesmo nível de ensino revela-se um percentual maior, estando 73,3% enquadradas no parâmetro em questão; nas instituições que ofertam o Ensino Fundamental completo, o número é 57,0%; por fim, nas escolas de Ensino Médio, identificou-se o maior percentual da pesquisa, 88,4%, evidenciando uma lógica a ser analisada.

Os dados levantados incitam a reflexão e compressão de que a falha na formação de leitores começa na base oferecida nos ambientes escolares. Se o índice maior de bibliotecas se

²⁷ Documento que busca organizar e sistematizar os principais dados sobre a educação brasileira, a fim de oferecer uma ferramenta de trabalho relevante para gestores públicos, pesquisadores, jornalistas e demais profissionais cujo cotidiano se relaciona direta ou indiretamente a um setor tão essencial ao futuro do país. Assim, traz os indicadores e as informações mais recentes de fontes primárias, como as pesquisas do IBGE e do Inep/MEC, além de análises e recortes elaborados com base nos microdados. Também reúne, em uma seção específica, os números relativos à educação nos estados e nas capitais brasileiras. (Cruz e Monteiro, 2021, p.10).

faz presente nas escolas de Ensino Médio, significa que este incentivo está sendo iniciado tardiamente. Como mostram os índices, as escolas de Ensino Fundamental anos iniciais são representadas pelo menor número e os ambientes de educação infantil, pré-escola e creche nem se quer dispõem desse espaço para leitura, havendo, pois, uma urgência maior em focar na formação de professores leitores para suprir as necessidades dessa etapa de ensino.

O que se percebe é que ao hábito de frequentar a biblioteca é dada menor importância nos primeiros anos de vida e isso tem afetado bruscamente a construção do leitor que a sociedade precisa. É necessário levar a criança desde cedo a adentrar esse espaço. Mesmo que não seja ainda alfabetizado, mas a familiarização é o início de um longo caminho. Incentivar o pequeno sujeito a pegar nos livros, folhear, olhar as imagens observar as letrinhas, é uma forma de integrá-lo a esse mundo literário. Vale realçar que o aproveitamento da leitura não se restringe à frequência à biblioteca, mas, este é o espaço propício para se passar mais tempo passeando por entre os escritos.

O distanciamento do literário é uma situação histórica, cultural e, sobretudo, política. No Brasil, o nível de leitura sempre se manteve baixo por vários motivos: o alto índice de analfabetismo, que vem sendo reduzido, mas que perpetuou por muitos séculos, formando uma cultura não leitora na sociedade; o aumento da tecnologia com o uso, cada vez mais intenso, dos meios audiovisuais e o pouco poder aquisitivo da maior parte da população, podem ser destacados.

No final da década de 1970, foi identificada uma crise de leitura no país, por motivo dos estudantes não procurarem os livros postos à disposição na escola e em outros espaços. Por essa razão, a temática começou a ser discutida e analisada em pesquisas, congressos e debates, com o intuito de corrigir e avançar na situação.

Ao lado desse quadro, ocorria o crescimento acelerado urbano e industrial que refletiu no aumento do público que consumia a Literatura, tendo em vista que, na mesma época, houve uma reforma no ensino que possibilitou um maior espaço para o uso do texto literário na sala de aula. Além do mais, o aumento da faixa de escolaridade obrigatória para oito anos, e depois para nove, produziu um número considerável de leitores para as obras que circulavam no mercado da época (Zilberman, 2012).

Todavia, identificamos um paradoxo nesse panorama. Ao mesmo tempo em que se diagnosticava um possível aumento de leitores, conforme comprovado pelo aumento da produção de livros e vendas, havia um despreço pela leitura, ocasionado, talvez, pela mesma indústria produtora dos livros. O interesse por instaurar uma política cultural no estímulo à leitura literária, não é exclusivo do Brasil, identifica-se em outras regiões do mundo a mesma

predileção. Nos continentes americano, asiático e africano vêm sendo desenvolvidas ações que promovem a produção local de obras, bem como práticas que incitam o gosto pela leitura e Literatura, por meio da escola. No Brasil, patrocina-se, por exemplo, programas de acesso ao livro (Zilberman, 2012).

Essa responsabilidade atribuída à escola necessita ultrapassar a tarefa comum de transmissão de conteúdo em vista de ser um local para formação de leitores além de estímulo à aquisição de livros. Esse último ponto recai sobre uma problemática. É indubitável que o ato da leitura seja primordial para um posicionamento consciente e coerente do sujeito mediante a realidade.

No entanto, para que ela aconteça, deve haver o consumo crescente de obras. Dessa forma, o trabalho de promoção ao gosto pela leitura e Literatura tem desembocado no estímulo à obtenção de obras, fato que reforça a atitude consumista, típica da sociedade burguesa. O que ocorre é que, desse modo, beneficiam, muito mais, aqueles que editam do que os próprios leitores em formação.

Diante disso, a resolução da dificuldade pode ser atribuída à escola, espaço que, à primeira vista, não se vincula a finalidades comerciais e lucrativas. É pertinente esclarecer que a questão não é deixar de comprar livros, mas que formem leitores antes mesmo de chegar ao consumo de obras. Os alunos levam livros para casa, guardam e devolvem sem terem lido. Recebem livros da Coleção Itaú²⁸ pelos correios, mas guardam em suas estantes como objetos decorativos.

A grande questão é, antes de estimular a aquisição de livros, mostrar a sua importância e trabalhar em prol do prazer e interesse pela leitura literária. A leitura é a parte mais importante da Literatura, pois é dela que se aciona a percepção e os sentidos atribuídos à obra. Diante desse cenário, a escola atua como instituição responsável por disseminar a Literatura por entre os povos através de uma nova geração de leitores, sobretudo, através da mediação do professor. A respeito deste profissional, é fundamental que seja um leitor proficiente, apaixonado pela Literatura e que enxergue os impactos da leitura e escrita literária na vida dos alunos, visto que,

²⁸ O projeto “Leia para uma Criança”, desenvolvido pelo Itaú Social em 2010, teve como principal objetivo foi promover o hábito da leitura desde a primeira infância, estimulando o vínculo afetivo entre adultos e crianças por meio do compartilhamento de experiências literárias. Uma das ações mais conhecidas do projeto consistiu na distribuição gratuita de livros infantis físicos, enviados pelos Correios para famílias de todas as regiões do país. Para receber o material, os interessados realizavam um cadastro no site do projeto e, posteriormente, recebiam em suas residências um kit com exemplares selecionados por especialistas em literatura infantil. Essa estratégia buscou democratizar o acesso aos livros e à leitura, especialmente em contextos nos quais a oferta de materiais literários era escassa. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/sobre/>. Acesso em: 10/10/2024.

não há como ofertar uma Literatura para a modificação humana sem ter uma relação íntima com esse universo.

É oportuno ressaltar que o incentivo à leitura e à Literatura não é competência exclusiva da escola. Essa é uma responsabilidade que deveria percorrer tanto o ambiente familiar quanto as instâncias públicas e privadas, nas quais as pessoas transitam diariamente. No entanto, a escola detém uma grande importância cultural, que, muitas vezes, só é percebida quando falha (Zilberman, 2012).

Larrosa (2021) aponta que a escola e a pedagogia devem ser “literaturizadas”, ao contrário de “pedagogizar” a Literatura. A “pedagogização” desta é uma forma de excluir o leitor do processo de ensino, predominando a vertente do aluno que estuda a língua normativa em suas mais variadas atividades burocráticas.

Aguiar e Silva (1998) propõem algumas teses para que o ensino de Literatura na escola seja realocada no cerne do ensino da língua, no lugar onde nunca esteve ou de onde nunca deveria ter saído. Uma delas é “a redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma leitura e uma Literatura para a vida” (Dalvi, 2013, p. 79), que busque formar leitores sensíveis, que tenham gosto em ler, conhecedores da causa, que levem a leitura para além da escola.

Outra tese a ser destacada é “a defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja” (Dalvi, 2013, p. 79). Segundo a autora,

[...] a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas, seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos- a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta...- fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato da leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analíticos -interpretativos de aplicação mecânica. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário - e vice-versa (Dalvi, 2013, p. 80).

A recepção do texto não é uma atitude passiva. De modo ativo, o aluno leitor entra em confronto com o escrito desnudando seu interior, alterando a obra e a si mesmo. A escola deve ser um espaço que ofereça mais oportunidade para esse contato íntimo entre aluno/leitor e Literatura. Contudo, é pertinente ressaltar que o livro didático conduz o ensino de Literatura

para lugares distantes dessa intimidade. O suporte privilegiado do ensino apresenta uma decantação do literário em desarticulação com o campo da vida (Dalvi, 2013).

Desse modo, o ensino literário no livro didático aborda uma representação teórica-conceitual da área, expondo autores e períodos literários como objetos principais desse estudo. A arte, nessa ambiência, distancia-se de sua possibilidade mais atraente e a seleção dos textos viabilizada pelo livro didático se mostra em fragmentos curtos, reduzidos a autores e nomes de obras em seus pequenos trechos. Vale ressaltar que “a leitura é um sonho livre”, concordando com Sartre (2004, p. 42), à medida em que o leitor se manifesta em tantas sensações como sinais de sua liberdade.

4.3 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: FALAR SOBRE LITERATURA OU VIVENCIÁ-LA?

O ensino de Literatura no Ensino Médio, na maior parte dos casos, constitui-se pelos seguintes passos:

- 1) Ligar a literatura a uma suposta evolução cronológica. O que remete à necessidade de “começar pelo começo”, exigindo do aluno a aproximação a padrões e usos linguísticos muito distantes de seus usos mais imediatos. A fruição dos textos originais, exigência básica do ensino da literatura, acaba prejudicada por esse distanciamento.
- 2) Fornecer um quadro da época, com os principais acontecimentos.
- 3) Informar sobre as tendências estéticas em vigor: as Escolas Literárias. Ou, ainda, arrolar as características da Escola a que pertence(m) o(s) autor(es) estudado(s).
- 4) Apresentar dados biográficos do autor.
- 5) Resumir a obra: se prosa: tema, personagens principais, enredo, espaço e tempo; se poesia: o conteúdo, as rimas, o ritmo, as imagens. (Rangel, 2005, p. 151).

Nesse contexto, ressalta-se que conquanto a contextualização da obra se faça pertinente, as informações *sobre* Literatura têm se sobressaído nas aulas no Ensino Médio, relegando-se, assim, a plano secundário, a efetiva leitura do texto, substituindo a sua totalidade por comentários ou paráfrase (Rangel, 2005). O ato da leitura de modo integral, que permite a total dedicação do leitor, é o ponto crucial para que o ensino literário transcenda para o plano humano da modificação e por isso esse é o momento que se deve priorizar nas aulas.

No primeiro diálogo com a gestão da escola que foi *lócus* dessa pesquisa, tomamos conhecimento que na instituição vigorava o Ensino Médio Potiguar. Com o passar dos dias, desbravamos esse novo formato de currículo, compreendendo-o em sua prática. No Ensino Médio Potiguar há uma nova proposta no ensino de Literatura, pois, no livro didático os estudos literários convidam o leitor a vivenciar mais essa arte, enxergando-a na realidade, nos cenários sociais, desvencilhando-se dessa evolução cronológica, escolas literárias, resumos de obras e biografias de autores, como cita Rangel (2005). O livro traz um pouco dessas explicações, mas

não como eixos principais dos estudos, o cerne do ensino está nos textos e intenções dos autores ao escrever, bem como na relação do leitor com esses escritos. No subcapítulo 4.4 há uma explanação sobre a estrutura desse novo modelo de ensino literário do LD do EMP.

Um outro ponto a ser destacado nessa nova versão de ensino é a disciplina eletiva *Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano*, que foi elaborada por uma docente de LP da escola *lócus* da nossa pesquisa. Essa disciplina propõe ao aluno a sua atuação como produtor literário, como artista que se expressa, manifestando suas emoções, memórias e reflexões. Essa metodologia, considerada ativa por suscitar o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, é um campo que podemos explorar esperando encontrar as modificações procuradas na nossa investigação, pois não se trata de um ensino que apenas fale sobre Literatura, ela conduz o aluno a outras vivências. Mais adiante conheceremos melhor esse componente.

De modo geral, nas escolas, o estudo sistemático representa a totalidade do ensino literário, centralizando no processo um caráter normativo e demasiadamente canônico que acaba por prejudicar o que deveria ser, genuinamente, ação leitora. Posto isso, a formação do leitor deve ocupar na lista dos objetivos do ensino literário a primeira colocação (Rangel, 2005).

Dois compromissos, então, são estabelecidos como respaldo para esse ensino: “garantir ao aluno uma efetiva *experiência de leitura* do texto literário; levar o leitor a defrontar-se com a radical *singularidade* do texto e, portanto, da escrita literária” (Rangel, 2005, p. 151). Vale salientar que não se nega a importância de falar *sobre* Literatura, os autores, obras e histórias que os envolvem. O conhecimento sobre todo o contexto de produção literária é extremamente relevante na constituição do leitor. Contudo, todas essas informações não são suficientes para formar um leitor.

Uma das máximas de Jorge Larrosa (2002) é que a informação não constitui experiência, em outras palavras, saber de muitas coisas não nos leva, necessariamente, a uma modificação, o sujeito bem informado apenas sabe, mas, pode continuar sendo o mesmo. Já a vivência com a leitura em uma experiência singular faz o leitor permear as sendas da modificação, da estética e fruição literária. O ensino deve partir dessa condição, tendo em vista que “a experiência da leitura pressupõe a abertura e a disponibilidade do leitor para as possibilidades do texto literário” (Rangel, 2005, p. 151). O aluno/leitor é um autor que se encontra com a obra já produzida, mas aberta a variações de sentidos, significações e representações que se pautam nos horizontes deste que lê.

Nesse cenário, entende-se que há uma desvalorização do processo literário como arte que afeta a subjetividade do leitor, pois, a predominância desse reducionismo inibe a face

emancipadora da Literatura e, conseqüentemente, a escola acaba sendo um lugar que oferta esse universo literário, mas, não o explorando em sua melhor versão. Compagnon (2009) afirma que na Literatura nos libertamos de nossas maneiras de pensar a vida, arruinamos a consciência limpa e a má-fé. Segundo o autor, o “seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (Compagnon, 2009, p. 50).

Portanto, apesar da perspectiva formativa da Literatura está para além de um modelo pedagógico, deve-se encontrar um caminho para unir as duas esferas, tendo em vista a inserção dela no ensino da Língua Portuguesa. O cuidado que se deve ter é que o literário em sua função humanizadora não seja inibido pela didática tradicionalista e reducionista. A Literatura tratada como mero componente curricular, na escola, sujeita a práticas e prescrições engessadas sem nenhuma ligação com a ideia de humanidade que respalda o universo dos leitores, passa por um aniquilamento da possibilidade da leitura experiencial.

De modo geral, o tradicionalismo do ensino literário põe como cerne de discussão uma única interpretação do texto exposto, fato que vai de encontro à máxima de Jauss (1979), o qual se refere ao leitor como pessoa que atribui sentido e vida ao texto e esse processo varia a cada leitor. Ao afirmar um só sentido, o professor viola o direito da liberdade do aluno de adentrar à leitura assumindo essa protagonização.

Diante disso, seria necessário que o planejamento do ensino literário se libertasse das amarras da formalidade, daquilo que o livro didático coloca como padrão de ensino e desse mais tempo livre com os livros. A Literatura tem que ser tocada de modo integral, não em trechos e atividades de análises objetivas. Mais interessante do que ler algumas frases de um romance e analisar os elementos da narrativa, é ir a uma biblioteca, pegar o livro que gosta, sentar em um cantinho reservado e saborear o que há de melhor nas sendas literárias.

É fundamental, assim, que os aprendentes vivenciem um trabalho com a Literatura que transcenda as relações entre autores, épocas e produções. Os alunos/leitores precisam perceber as extensões dialógicas e polifônicas da leitura (Bakhtin, 1993) que reverberam nas situações concretas e históricas em que acontecem. Essa compreensão desvela as diversas vozes sociais representadas na construção literária.

A mobilização para a criação do Ensino Médio Potiguar, em vigência desde 2021 no estado do RN, foi impulsionada pelas referências da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Essa inovação, segundo o que consta nas Diretrizes do EMP, almeja a melhoria do ensino-aprendizagem em função das inúmeras mudanças ocorridas nas últimas

décadas, sobretudo, o advento das novas tecnologias digitais. Além disso, essa nova vertente também busca contemplar a diversidade local e regional que constitui a cultura dos povos (Suem/Seec, 2021)²⁹.

Para a elaboração do Referencial do EMP, houve uma investigação voltada para os jovens do estado do RN que compõem o cenário atual do estado, com vistas a traçar o perfil desse público. A partir desse tracejo, pôde-se pensar em um ensino que atendesse às reais necessidades do aluno potiguar.

A análise realizada constatou que o estado do RN, formado por 167 municípios e aproximadamente 3 milhões e meio de habitantes, é composto por 52,25% de pardos, 40,84% de brancos, 5,23% de pretos e 0,09% de indígenas. Esses últimos dois grupos, conforme explica o referencial, são acometidos pela vulnerabilidade social, com ausência de um desenvolvimento pleno no âmbito educacional. A pesquisa aponta que, nesse cenário, há uma distribuição geográfica concentrada na área urbana equivalente a 82%. Contudo, esse percentual está presente em um pequeno número de cidades, pois, há na maioria das cidades uma divisão equitativa urbe-campestre, ou seja, as pessoas habitam tanto a cidade como o campo, tendo nesta última uma parcela significativa de moradores. Essa realidade torna-se um entrave para os jovens no que diz respeito ao acesso às tecnologias, as inovações dos meios de comunicação, à conexão global, bem como a serviços básicos como oferta de energia elétrica e saneamento básico.

Além disso, levando em consideração os fatores climáticos predominantes no estado, que é o clima tropical semiárido, com longos períodos de seca, identifica-se um outro obstáculo aos estudantes, que se refere ao fato de que muitos alunos se ausentarem da escola por períodos sazonais, para trabalharem nas colheitas e ciclos periódicos econômicos nessa esfera do trabalho campestre. Segundo a pesquisa, esse cenário evidência a necessidade do trabalho precoce e é uma realidade que afeta 66% dos jovens matriculados na rede estadual do ensino.

P. 17

A pesquisa mostra ainda que o estado do RN compõe-se de um grande número de jovens, resultante de uma alta taxa de natalidade e fertilidade históricas. Os jovens entre 15 e 29 anos ocupam 1/4 da população potiguar, dentre estes, 15% estão matriculados na rede estadual de ensino (Suem/Seec, 2021, p. 18). Um outro ponto destacado no estudo realizado, foi a situação de jovens do sexo feminino que se encontram fora da escola e sem trabalho

²⁹ O referencial curricular do Ensino Médio Potiguar foi organizado pela SUEM/SEEC- Subcoordenadoria do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN, mas teve a participação de vários autores como professores e especialistas na área da educação.

remunerado. O principal fator causador dessa situação são a gravidez precoce e os afazeres domésticos. Essa realidade é corriqueira em todo o país, mas, no estado do RN constata-se uma maior intensidade nesses casos por razões de estereótipos culturais arraigados.

Diante de todas essas constatações, o referencial curricular justifica as suas estratégias planejadas para o EMP da seguinte forma:

Uma vez traçado o perfil dos sujeitos das nossas juventudes, ponderando seus aspectos históricos, culturais e socioeconômicos, propiciamos a adoção de diretrizes que contemplem seus anseios e potencialidades, respeitando suas adversidades, propondo ações e políticas que assegurem os direitos constitucionais educacionais desses jovens, preparando-os para os desafios do mundo pessoal e profissional diante do contemporâneo e cada vez mais exigente processo de transformação global e informacional, visando a formação de sujeitos ativos no exercício de sua cidadania (Suem/Seec, 2021, p. 19).

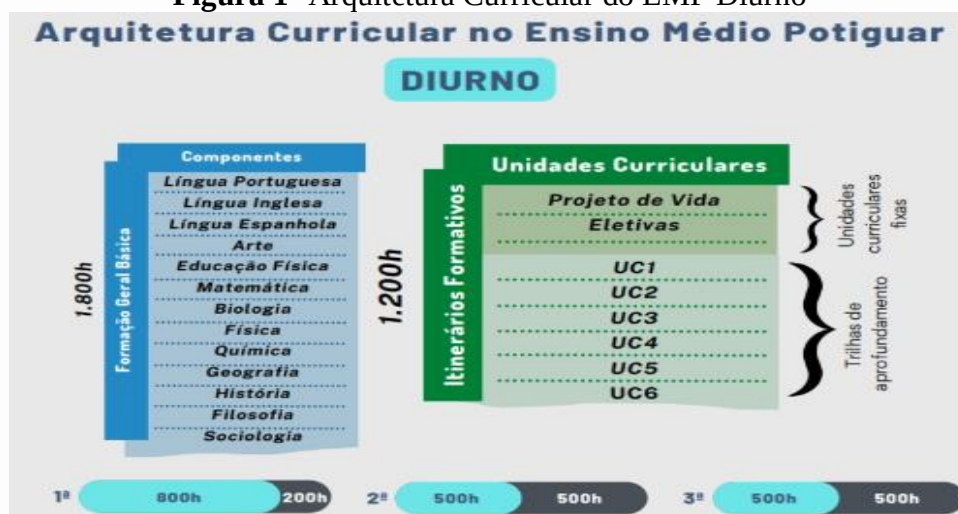
Nessa perspectiva, o EMP pauta-se nas concepções e fundamentos da educação democrática, inclusiva e integral para o RN, buscando pontos de convergência entre todas essas peculiaridades apresentadas e o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

A lei nº 13.415/2017 introduziu alterações na lei nº 9.394/96 no que se refere à configuração curricular do novo EM. A lei orienta a ampliação da carga horária curricular para o mínimo de 3.000 horas, para as três séries. A determinação é que a Formação Geral Básica ocupe a carga de 1.800 horas no máximo e as 1.200 horas (ou mais) sejam integralizadas por meio dos Itinerários Formativos, para aprofundamento e ampliação das aprendizagens adquiridas na FGB. Buscando garantir uma educação qualificada de caráter social, o Ensino Médio Potiguar assenta-se no respeito às individualidades e necessidades dos jovens do estado.

Conforme descrito no referencial curricular do EMP, disponibilizado na página da Secretaria de educação do estado do RN, a arquitetura elaborada adota uma forma progressiva de carga horária, com relação à distribuição de horas dos Itinerários formativos, nos quais são iniciados na 1 série com uma carga menor e, gradativamente, vão aumentando nas séries seguintes. Essa estratégia visa aprofundar e ampliar, de modo gradativo, as competências e habilidades consideradas essenciais nessa etapa da educação básica, como aponta a base nacional comum.

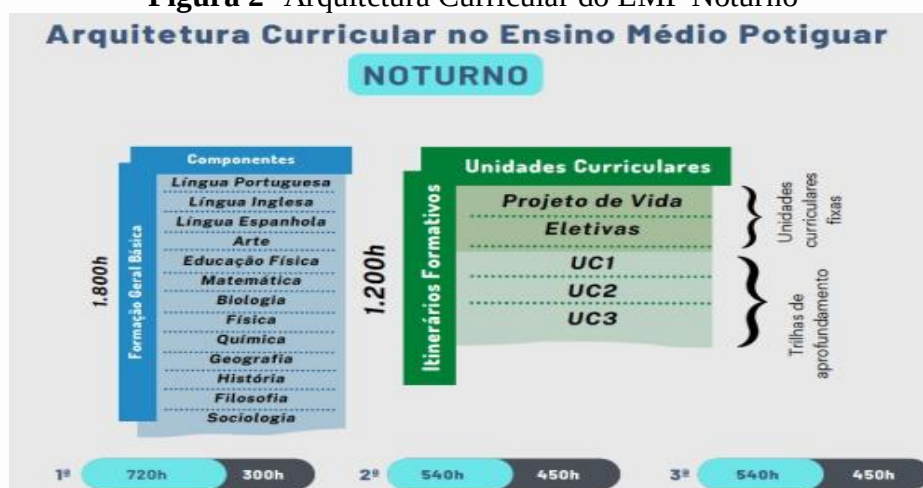
Dessa forma, o EMP apresenta configurações para o ensino diurno, noturno e o que funciona em tempo integral. As imagens abaixo ilustram essa estrutura:

Figura 1- Arquitetura Curricular do EMP Diurno



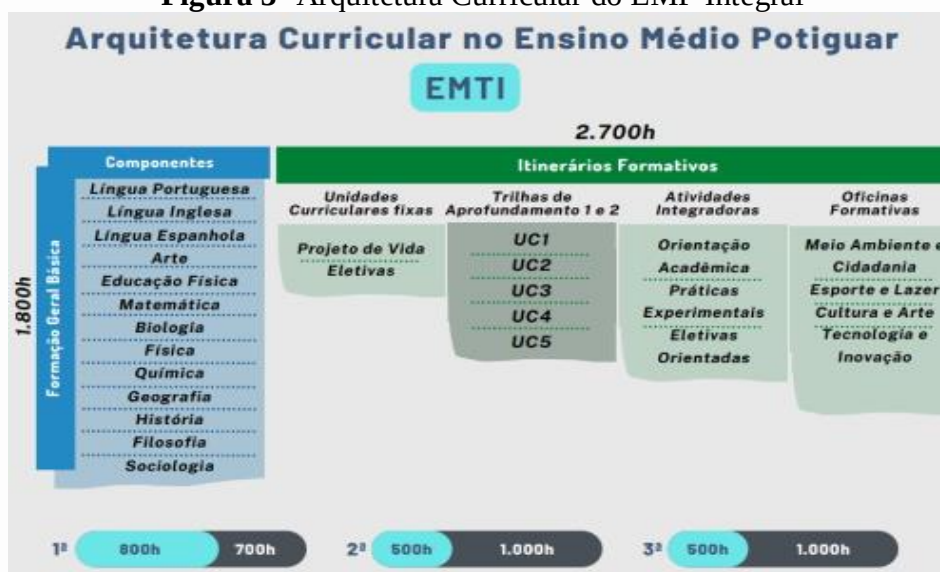
Fonte: Portal da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. (<http://educacao.m.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=53037&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=Programas>).

Figura 2- Arquitetura Curricular do EMP Noturno



Fonte: Portal da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. (<http://educacao.m.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=53037&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=Programas>).

Figura 3- Arquitetura Curricular do EMP Integral



Fonte: Portal da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. (<http://educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=53037&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=Programas>).

No que se refere à estrutura curricular do ensino diurno, noturno e integral, o documento elaborado para o ano de 2023 divide o currículo em duas esferas: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Nessa primeira, detalha-se as áreas de conhecimentos em suas subdivisões que contemplam as três séries do EM:

- Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física.
- Matemática e suas tecnologias: Matemática.
- Ciências da natureza e suas tecnologias: Física, Química e Biologia.
- Ciências humanas e sociais aplicadas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Todas essas disciplinas são ofertadas em uma maior carga horária na 1ª série (pois trata-se da base da formação), com exceção de Língua Espanhola, Arte, Filosofia e Sociologia, as quais, nas três séries, são ministradas numa mesma quantidade de aulas semanais. Nas séries subsequentes, essas horas são reduzidas e completadas, pelos Itinerários Formativos (IFs), em uma maior carga.

No tocante aos Itinerários Formativos, estes se articulam de modo indissociável à Formação Geral Básica. Tais Itinerários buscam ampliar a aprendizagem desenvolvida nas disciplinas da base geral e se subdividem em Unidades Curriculares Fixas e Trilhas de Aprofundamento Propedêutico e/ou Trilha de Educação Profissional e Tecnológica. As Unidades Curriculares Fixas são comportas por disciplinas Eletivas e Projeto de vida, que visam

articular a escola aos anseios da comunidade em que se insere o aluno, fomentando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e na vida social.

A estratégia da elaboração dos Itinerários Formativos pauta-se no que orienta o artigo 26 da LDB, alterada pela lei 12.796/2013. Segundo as referidas leis, os currículos das três etapas da educação básica devem seguir a base nacional comum, sendo complementada por uma parte diversificada concernentes às características culturais, econômicas, locais e regionais da sociedade.

Desse modo, os IFs "exercem papel fundamental na flexibilização curricular, ofertando práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares" (Suem/Seec, 2021, p. 542). Os IFs são norteados pelos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo e processos criativos. Essa flexibilização do currículo escolar se materializa no ato do processo dialógico, colocando o estudante em condição de protagonista, no momento em que ele participa desde a concepção das ideias e planos até a escolha do Itinerários Formativos.

O protagonismo idealizado nesse planejamento curricular diz respeito ao entendimento de si, do outro e do mundo, ao passo em que se constrói, internamente, a capacidade de analisar as condições de vida da comunidade, as problemáticas sociais e as diversas possibilidades de intervenção e transformação social.

Com caráter interdisciplinar, as disciplinas Eletivas ancoram-se nas competências e habilidades a serem alcançadas nas áreas de conhecimento da estrutura curricular de formação básica. As Eletivas, que devem atender a todas as áreas de conhecimento, são elaboradas, semestralmente, de modo autônomo pela instituição, especialmente, pelo docente, cuja escuta dos alunos é considerada nesse processo, para que assim se possa melhor atender às suas necessidades. No desenrolar dessa disciplina são priorizadas metodologias ativas, cujos alunos são colocados em lugar de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Já o Projeto de Vida deve ser ofertado anualmente, apresentando um caráter integrador, pois complementa as áreas de conhecimento da formação geral básica. Esse componente é norteador pelas dimensões pessoais, profissionais e cidadãs, promovendo a reflexão de cada uma dessas dimensões. Conforme explicado no referencial, o Projeto de Vida colabora com os estudantes em suas escolhas no percurso formativo, principalmente, nas Trilhas de Aprofundamento ofertadas, que deverão ser escolhidas pelo aluno a partir da 2ª série. Desse modo, essa atividade contribui para que o discente reconheça os seus desejos, habilidades, competências, saberes e, assim, analise e compreenda as suas aspirações para uma vida social, além da escola (Suem/Seec, 2021).

Com relação às Trilhas de Aprofundamento, estas são compostas por um conjunto de unidades curriculares referentes às áreas de conhecimento da formação básica geral e/ou à Educação Profissional e tecnológica. Essa estratégia do currículo visa a aplicação, utilização e aprofundamento das aprendizagens, das competências desenvolvidas, bem como as habilidades da Formação geral básica e/ou da formação profissional. Entram em atividade a partir da 2ª série. Nessa fase do ensino, o estudante escolhe uma trilha de aprofundamento de seu interesse, dependendo também das condições de oferta da escola. Na 3ª série, o aluno poderá continuar na mesma trilha ou migrar para outra, caso tenha interesse.

No Ensino Médio Potiguar Noturno, o planejamento também foi construído conforme a exigência do cumprimento da carga horária de 3.000 horas. No entanto, como as aulas à noite têm um horário reduzido, em comparação ao ensino diurno, as disciplinas eletivas e parte das Trilhas de Aprofundamento são trabalhadas de modo não-presencial, com momentos síncronos e assíncronos. Dessa forma, o ensino noturno da 1ª série do EMP foi configurado com uma carga horária semanal de 24 horas-aula das disciplinas que compõem a FGB e 10 horas para Itinerários formativos (Eletivas e Projeto de Vida). Já nas séries subsequentes (2ª e 3ª) são 18 horas-aula das disciplinas da FGB e 15 voltadas para o trabalho com os Itinerários Formativos (Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento).

É importante ressaltar a transversalidade no ensino que ocorre por meios dos Itinerários Formativos, trazendo a exploração dos seguintes temas, exigidos por meio da legislação educacional:

- Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
 - Direitos das crianças e adolescentes (Resolução CNE/CEB nº 03/2018);
 - Processo de envelhecimento (Lei nº 10.741/2003);
 - Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999);
 - Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997);
 - Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009);
 - Educação digital (Resolução CNE/CEB nº 03/2018);
 - Gênero, identidade de gênero e orientação sexual (Resolução CNE/CEB nº 03/2018);
 - Educação inclusiva (Lei nº 13.146/2015);
 - Educação do campo (Decreto nº 7.352/2010);
 - História e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008);
- (Suem/Seec, 2023, p. 07).

Já no Ensino em tempo Integral a carga horária equivale a 4.500 horas. São 9 aulas por dia, com descanso de 1h20min. Entre os turnos, segue o horário de 7h30min às 17h, de segunda à sexta-feira. No ensino integral há um aumento na carga horária dos Itinerários Formativos, sendo dois grupos de Trilhas de Aprofundamento, além de atividades integradoras, oficinas

formativas, Projeto de Vida e Eletivas. Nesse caso, tendo assim um subtotal de 21 horas-aula semanais na 1ª série e 30 horas nas séries seguintes. As disciplinas da FGB na 1ª série são 24 horas semanais e nas outras duas séries 15 horas semanais. Ao todo, são 45 horas semanais nas 3 séries.

Diante de toda essa estrutura curricular elaborada, que prima por contribuir para a formação integral dos jovens aprendentes, em um movimento interdisciplinar e transversal, com vistas a proporcionar a compreensão da realidade social e a sua transformação, é pertinente apontar algumas observações a respeito dessa nova proposta.

Historicamente, o currículo escolar sempre foi elaborado em função da preparação das pessoas para uma atuação idealizada pelo sistema governamental. Quando o processo de ensino escolar foi iniciado no Brasil, pelo plano educacional jesuítico, a pretensão era aculturar a pessoa indígena, doutrinando-o à fé cristã e preparando-o para o serviço operário voltado para os interesses burgueses europeus. Da mesma forma, com o plano de ensino *Ratio*, que tinha um caráter elitista, pelo fato de se destinar aos filhos dos colonos, apenas. O *Ratio* ofertava o curso de Humanidades, compondo-se de disciplinas como Retórica e Gramática, além dos cursos Filosofia e Teologia (Saviani, 2013), educando os brancos para serem a futura elite da sociedade, dando continuidade, assim, ao mesmo modelo político em vigor. Assim, as intenções políticas e ideológicas sempre subsidiaram os currículos efetivos nas escolas.

Podemos afirmar, fazendo uma análise histórica/filosófica, que a epistemologia que perpassou a construção curricular do antigo EM foram as ideologias modernas iluministas, as quais defendiam a racionalidade por meio da ciência que mudaria a história da humanidade, encontrando soluções e explicações para as problemáticas sociais. Porém, a modernidade carregava em si as marcas das injustiças sociais, das desigualdades, das consequências capitalistas, da alienação humana, da falta de educação, da violação de direitos. Realidades que incitaram novos pensamentos e lutas, agora considerando a diversidade humana, a subjetividade que marca cada pessoa, cada história individual, cada contexto, as constantes transformações que fazem do humano um ser inconcluso, fatores que definiram a ideologia pós-moderna e que, ao que notamos, substancia o currículo do novo EM.

Ao analisarmos esse novo formato curricular proposto no EMP, percebemos que no cerne do planejamento há a intenção de atender ou agradar aos jovens em seus gostos ou necessidades. Os especialistas envolvidos em tal planejamento, atribuem a culpa do desinteresse dos jovens no ensino escolar às mudanças ocorridas na sociedade e na cultura dos povos, cujas identidades juvenis têm se mostrado transformadas por novas ideologias, hábitos e interesses. Em vista disso, considera-se que o antigo EM não satisfaz mais a esse novo perfil

de aluno, potencializando, assim, um outro projeto de currículo, que objetiva tornar esse jovem protagonista no seu processo de modificação e formação dentro da escola, caminhando pelas trilhas daquilo que mais o agrada, tendo a liberdade de escolher, em diversos momentos, estudar o conteúdo que mais se identifica, que mais o atrai.

Entretanto, deve-se considerar que, talvez, esses jovens não tenham maturidade intelectual suficiente para escolher, de modo autônomo e certo, o que irá compor a sua base de formação. Essa escolha definirá um futuro profissional, é uma decisão séria que requer conhecimentos, uma boa capacidade analítica e reflexiva, para que não haja equívoco nesse direcionamento que estará definindo quem será esse jovem após a educação básica.

Nesse ponto de análise, devemos questionar: será que há concretização de tudo isso que foi planejado, tendo em vista a base de conhecimento e nível intelectual dos jovens que, hoje, compõem as salas de aula? O protagonismo estudantil deve ser um percurso iniciado desde o início do processo de escolarização. Deve-se refletir sobre o currículo que antecede o EM; esse ensino tem construído uma base formativa para que o aluno-protagonista saiba fazer escolhas certas ao chegar nessa última etapa do ensino?

É fato que temos muitos fatores considerados entraves para que esse planejamento curricular seja, realmente, posto em prática por completo e alcance os resultados esperados. Uma das dificuldades que se encontra nas escolas públicas é a falta de estrutura. Não há como oferecer um ensino em tempo integral, sem haver espaços para acomodar esses alunos em um momento de descanso nem banheiros apropriados para banho.

As escolas, a princípio, não foram construídas para acolher o aluno durante um dia inteiro. O novo EM trouxe a proposta de ensino em tempo integral, mas, a iniciativa de apropriar o espaço para acomodar os alunos foi deixado em segundo plano. Dessa forma, começamos a encontrar divergências no tocante à prática de tudo o que se propõe nas políticas.

Os problemas não permeiam apenas os fatores estruturais, devemos destacar também os desafios que os docentes têm enfrentado para se adaptar a essa nova proposta de ensino. A inovação foi colocada à disposição, no entanto, não se ofereceu formação para isso. Os professores, que já eram adaptados a um tipo de currículo foram coagidos a migrarem para uma nova versão, sem nenhum tipo de formação ou preparo para esse novo universo educativo. A mudança chegou e foi entregue nas mãos desses profissionais como uma encomenda que chega repentinamente, para apenas ser aberta e usufruída.

Em uma conversa informal com uma professora de Língua Portuguesa da escola *lócus* da nossa pesquisa, foram relatadas as dificuldades enfrentadas para compreender a nova proposta. A profissional confessou ficar confusa com tantas informações e mudanças, reclamou

da proposta dos livros didáticos, da configuração dos capítulos e atividades. A educadora afirmou que esse novo currículo foi imposto e eles estão tendo que se desdobrar "aos trancos e barrancos" para conseguir pôr em prática, sem muitas orientações, o mais novo modelo de ensino.

Além da falta de formação continuada, também é importante pontuar o perfil do aluno que temos hoje. O mundo da tecnologia trouxe otimização de tempo, rapidez, atividades diversas realizadas em um único momento, redes e aparelhos cada vez mais velozes em suas funcionalidades. Nesse cenário, o jovem, que é nativo digital, se adapta desde a tenra idade à facilidade prática e à fugacidade dos fatos. A globalização robotizou o homem, adaptando-o a responder comandos com um clique. Um simples toque o faz adentrar em um mundo irreal, fantástico e fascinante aos olhos do usuário. Além desses novos hábitos, as famílias também têm priorizado oferecer uma vida mais favorável aos seus filhos, sem dificuldades. Hoje, vemos jovens com meios de transportes próprios, celulares caros, computadores, *tablets*, roupas e calçados das mais atuais tendências da moda, tudo proporcionado pelos pais que, diariamente, trabalham incessantemente para suprir as necessidades dos filhos. Essa é mais uma facilidade que caracteriza a vida real do atual aluno.

Diante dessa nova cultura, o aluno, de modo geral, se mostra, na escola, um sujeito pouco interessado na gama de atividades que tem a cumprir. Sem querer se esforçar muito, o jovem não tem paciência para muitas tarefas ou conteúdos a explorar. Não consegue ler grandes textos, nem estudar muito para ter um bom desempenho em trabalhos orais, sempre se apresenta lendo por um papel, revelando a falta de preparo para aquele momento. O aluno não quer mais demorar nas atividades. Não passa muito tempo pensando para responder uma prova ou redigir um texto. Não se esforça mais para oferecer o melhor de si, cansa rápido quando as exigências são muitas e quer sempre resolução imediata em tudo.

Dessa forma, um currículo com diversas áreas a serem exploradas não encontra lugar na sala de aula dos jovens imediatistas. Estudar muitas coisas, conseguir articular diversos saberes, ler materiais extensos ou realizar atividades que exijam a autonomia não é uma realidade bem aceita pelo estudante que carrega esse perfil, pois requer tempo, calma e muita reflexão, fatores que não fazem parte do mundo do jovem atual, pelo menos na maioria dos casos.

Além desses entraves, ainda existem os fatores externos que interferem no calendário escolar e na frequência dos alunos à escola. Questões de greve dos profissionais, falta dos alunos por motivo de doenças epidêmicas, feriados que não foram planejados no calendário, como os famosos pontos facultativos na segunda ou na sexta-feira, quando se tem um feriado

nacional na terça ou na quinta-feira. Um dia a menos de trabalho já diminui a chance de conseguir abarcar tudo o que está proposto nesse novo projeto curricular.

Mas, ao passo que apontamos tantos percalços, não podemos deixar de enxergar a face positiva dessa tentativa de inovação. Os projetos de vida, as disciplinas Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento, integram-se à formação geral básica como uma forma de atender aos interesses individuais, pessoais e profissionais do aluno, levando em consideração questões culturais e sociais nas quais o discente está inserido. Na escola, levar em conta todas essas esferas que envolvem o ser humano é uma forma de propor uma educação para modificação. O ensino deixa de ser meramente conteudista ou puramente científico e passa a unir essa vertente à vida real do estudante. Dessa forma, os conteúdos das disciplinas da formação geral básica caminham juntos com a realidade, com a vida prática.

Assim, mesmo diante de tantas divergências e obstáculos a escola continua tentando, dentro das condições que se tem. Os professores se esforçam para conseguir concretizar o que lhe foi imposto, mesmo sem formação continuada, mesmo com os alunos dispersos, desconcentrados e imediatistas. Podem até não conseguir cumprir, integralmente, tudo o que está orientado a ser feito, mas estão seguindo o norte dado pelo mais novo planejamento de ensino.

4.4 O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

A nova proposta do livro didático do EMP está sendo um desafio para os professores que se adaptaram ao roteiro do antigo livro. Até o ano de 2021, os professores utilizavam o livro de LP já bem conhecido em sua forma, tanto no EF como no EM, cuja divisão se faz em três partes: estudo de Literatura, estudo gramatical e estudo da produção de texto. Nesse formato, com relação à Literatura, o material abordava exposições sobre as escolas literárias e o direcionamento de muitas atividades sobre autores e obras.

Usemos como exemplo o livro "Português: trilhas e tramas", da 1ª série do EM, elaborado por Graça Sette, Márcia Travalha, Ivone Ribeiro e Rozário Starling. Essa obra esteve em utilização nos anos de 2018, 2019 e 2020, nas escolas estaduais do RN. Os livros da coleção se subdividem em três unidades para estudo: "Literatura e leitura de imagens", "Gramática e estudo da língua" e "Produção de textos orais e escritos". Apenas o livro da 1ª série apresenta uma unidade a mais, intitulada como "Integrando Linguagens", que versa pelo estudo linguístico, desenvolvido ao longo de 8 capítulos. Nessa área de conhecimento são abordadas

discussões sobre a comunicação dos falantes, os signos, as funções e figuras da linguagem, os tipos e gêneros textuais, a origem da língua em suas mudanças, dentre outras questões.

O segundo segmento do mesmo livro traz à baila a "Literatura e leitura de imagens". Nesse momento, tem-se 8 capítulos escritos dedicados a tratar da Literatura com conteúdos introdutórios, os quais antecedem o estudo das escolas literárias (estas só serão expostas a partir da segunda série). Dentre tais conteúdos podemos destacar o conceito de texto literário e não literário, os elementos de uma narrativa, a relação da produção literária com o cotidiano e também com a fantasia, a poética brasileira, a poesia feminina e afrodescendentes, além de análises de obras artísticas na pintura.

Nesse roteiro, a intenção é discutir, de modo abrangente, aquilo que faz parte do universo literário. Não se adentra as questões históricas e cronológicas dos períodos literários, o que revela uma mescla de conceitos, leitura e análise de pequenos textos ou fragmentos, um pouco de poesia, de pintura e da Literatura contemporânea.

Em um terceiro momento adentra-se à unidade "Gramática e estudo da língua", desdobrada em 10 capítulos de análises nos campos da fonética, ortografia, formação de palavras, classes morfológicas, variações linguísticas, coesão e coerência textuais. Nessa divisória, obviamente, o estudo da disciplina se torna mais sistemático, pois o foco da aprendizagem se volta para a compreensão e memorização das regras.

A quarta e última seção "Produção de textos orais e escritos" trata de tudo que envolve a prática da produção escrita e oral como os gêneros diversos: crônicas, cartas, notícias, debates, resumos, além da redação para o Enem e vestibulares. Ressaltamos que no decorrer das sequências do estudo gramatical surge, por vezes, um texto literário a ser analisado, como poemas ou crônicas. No entanto, essa análise é feita a partir dos conteúdos abordados na unidade, ou seja, o texto literário é apenas uma base para o estudo da ortografia, dos fonemas, da coesão e coerência, por exemplo. Assim, esse texto poderia ser substituído por qualquer outro gênero, visto que o foco da sequência não é o texto mas o conteúdo gramatical que deve ser aprendido.

A Literatura estreia a sequência das unidades do livro da 2 série. Agora, a sua história começa a ser contada e, nesse momento, a intenção é se aprofundar nos estudos literários conhecendo todos os períodos que construíram a identidade da Literatura nacional. A explanação é iniciada pelos movimentos literários portugueses, como o Trovadorismo e as produções literárias escritas sob a influência dos paradigmas humanistas e renascentistas.

Após um breve passeio por entre as movimentações europeias no campo literário, abre-se as portas da Literatura brasileira, iniciando pela carta de Pero Vaz de Caminha, o escrito que

marcou a invasão das nossas terras. São 10 capítulos que discorrem sobre a nossa Literatura, do Quinhentismo ao Realismo/Naturalismo.

Ao encerrar esta unidade, inicia-se a seção sobre estudos gramaticais. Em 12 capítulos, desdobra-se o mundo das preposições, interjeições, conjunções, advérbios, orações, adjuntos, concordância, dentre todos os outros personagens que atuam no universo das normas linguísticas. Encerra-se o livro com a unidade da produção textual. Fala-se em 7 capítulos sobre os gêneros resenha, carta aberta, artigo de divulgação científica, conto e também, assim como no livro da 1ª série, a redação para o Enem e vestibulares, que está presente, da mesma forma, no livro da 3ª série, como um dos capítulos.

Na seção da produção de texto, por vezes, também se encontra alguns textos literários, quando o conteúdo do capítulo pode estar vinculado à Literatura. Há um capítulo que versa sobre o Júri simulado, no qual os alunos são orientados a participar de uma simulação de um tribunal de Júri. Essa atividade tem por objetivo conduzir o estudante a debater um determinado tema, exercitar a expressão oral, o raciocínio, o poder da argumentação e da persuasão, além de incitar a evolução do senso crítico (Sette *et al.*, 2016). O caso a ser analisado e julgado trata-se de algumas atitudes da personagem Juliana da obra *O primo Basílio*, escrita por Eça de Queirós.

Nesse caso, percebemos uma proposta de trabalho interdisciplinar que une a Literatura a uma situação pertencente a outra área, o Direito, que está sendo trazida para o estudo da produção textual. Nesse sentido, percebemos a Literatura no livro didático, a princípio, como conteúdo histórico, sendo exposto de modo objetivo e, no decorrer das propostas das outras seções, (gramática e produção de texto) servindo como subsídio para atividades. No estudo sobre produção de texto há uma tarefa de análise de um texto de Marisa Lajolo intitulado *Como e por que leio o romance brasileiro*. Nele, a escritora fala sobre a Literatura, o prazer de ler, sentir e falar de um romance lido, compartilhar com os amigos aquela leitura e ouvir o que eles têm a dizer a respeito. Na sequência, há uma atividade cujas questões configuram-se em níveis variados, algumas mais simples que indagam o motivo pelo qual a autora usou uma linguagem coloquial e outras mais complexas como "as experiências daqueles que leem o mesmo livro é igual?" (Sette *et al.*, 2016, p. 333).

Também nessa mesma seção do livro há sequências didáticas de seminários a serem apresentados sobre obras literárias canônicas como: *A moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo, *Senhora* de José de Alencar e *A escrava Isaura* de Bernardo Guimarães. As orientações aos alunos circundam os objetivos de expor resumo da obra, biografia do autor, todos os elementos que compõe a estrutura do romance como tipo de narrador, tempo, espaço, registro de linguagem (fora ou informal), classificação do romance (se é indianista, urbano,

regionalista, ou outro). Na sequência há também uma tentativa de incitar no aluno um exercício de associação entre a obra e outros conteúdos estudados nas aulas de produção textual, além de relacionar o que a narrativa apresenta com a cultura contemporânea.

Posteriormente, há uma proposta de atividade para uma produção literária do gênero conto. A proposta se inicia com a orientação da leitura de *A carteira*, conto de Machado de Assis. Após a leitura desse texto há exercícios com as mesmas questões que, de modo geral, são empregados após uma leitura literária no livro didático: quem são os personagens, qual o tempo, o enredo, o espaço, o conflito e demais elementos narrativos que podem ser identificados. São também questionadas análises gramaticais como formas verbais, uso de determinados artigos e tipos de discurso (direto, indireto ou indireto livre).

Após uma longa exploração sobre esses aspectos, é chegado o momento de maior envolvimento do aluno com o literário, a hora em que ele deve se colocar em função ativa, criando o seu próprio conto, tendo como base o escrito machadiano em questão. São colocados vários pontos norteadores da produção, algumas sugestões do que pode conter no texto.

Assim como no livro da 2ª série, o livro direcionado a 3ª série segue o mesmo segmento de seções. No campo da Literatura dá-se continuidade às exposições sobre as escolas literárias, em 13 capítulos, iniciando pelo Parnasianismo e adentrando, cronologicamente, os outros períodos: Simbolismo e as três fases do Modernismo. No tocante a este último, há capítulos que se dedicam a falar sobre as Vanguardas artísticas europeias e o Modernismo em Portugal, que foram influências decisivas à constituição dessa escola aqui no Brasil.

Dando seguimento, a gramática entra em cena com 9 capítulos. As análises gramaticais, de modo geral, são realizadas com base em gêneros não literários como artigos de opinião, editoriais, anúncios publicitários e charges. Na seção da Produção de texto, em 7 capítulos, também, assim como no LD anteriormente analisado, são abordados textos literários e orientações de leitura com produção textual com base neles. Daremos como exemplo a atividade sobre a produção de fichas de leitura, a qual propõe ao aluno ler 11 contos de Antônio de Alcântara Machado, que compõem o livro *Brás, Bexiga e Barra Funda e outros contos*, que pertence ao período da primeira geração de prosa modernista. Basicamente, o exercício propõe a leitura dos contos e o fichamento de palavras desconhecidas encontradas nos textos. As palavras devem ser registradas e pesquisadas, para que sejam colocados os significados de cada uma delas. Após essa etapa, irá ser criado um glossário de autoria do próprio aluno.

Nos três livros, a parte que trata sobre a redação para Enem e vestibulares aborda textos que, geralmente, são colocados como referência na prova do Enem, como artigos, notícias, anúncios ou trechos de resenhas críticas.

Essa coleção não revelou em seus objetivos, expostos na página dedicada à apresentação do livro, intenções voltadas às vivências literárias no ensino, o que se destaca é o trabalho com a linguagem:

Apropriar-se dos diferentes recursos que a língua oferece a seus falantes; apreciar, com emoção e sensibilidade, a arte e a cultura, bem como as diferentes formas de linguagem; expressar-se em diferentes linguagens com liberdade, clareza e criatividade; defender seus pontos de vista e respeitar as opiniões do outro; valorizar a si mesmo e ao próximo; compreender as novas tecnologias e seus impactos nas mudanças da língua e da linguagem; tornar-se um cidadão capaz de apresentar soluções para construir uma sociedade mais justa e democrática (Sette *et al.*, 2016, p. 3).

As autoras finalizam os objetivos com um "boa viagem". É notável que essa "viagem" não percorre grandes estradas na Literatura. Os caminhos mais transitados são os da língua em si, suas vertentes e práticas. É pertinente destacar que, por mais de uma vez, citam-se as mudanças linguísticas, as diferentes formas de se expressar e de usar a língua. No entanto, a Literatura não ganha ênfase nesses propósitos de ensino, apesar de ser, na disciplina de Língua Portuguesa, o veículo que mais poderia levar o aluno a uma verdadeira viagem.

Dessa maneira, ao analisar, paralelamente, esses objetivos e as sequências didáticas abordadas no decorrer do livro, ratificamos as nossas primeiras impressões, de que os escritos literários servem apenas como suporte para os estudos privilegiados da disciplina LP.

Por sua vez, o LD planejado para nortear o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio Potiguar levanta como principal objetivo o *tornar-se um leitor atento no mundo*, atribuindo a isso o desenvolvimento da capacidade de participar ativamente, de forma responsável e crítica (criando, comentando e divulgando conteúdos), da construção da sociedade que se busca e da justiça social, pautada em princípios éticos, no respeito e na igualdade de direitos (SM Educação, 2020). Para tanto, considerando que todas essas questões estão vinculadas ao estudo de Língua Portuguesa, a obra oferta muitas estratégias de leitura, investigação, análise e produção, partindo do princípio de que ler e produzir textos significa ocupar um lugar social (SM Educação, 2020).

Nesse intuito de ascender a formação leitora como meio para a construção de um cidadão ativo, referido anteriormente, os colaboradores dessa obra dividiram as seções igualmente entre os estudos literários e não literários. São 6 partes que discorrem sobre todos os conteúdos da área de LP, cujas unidades ímpares trabalham a Literatura e nas unidades pares são abordados os outros gêneros e tipologias textuais por entre atividades diversas que incitam o debate e a oralidade. Nessa configuração, a Literatura torna-se paritária aos demais conteúdos,

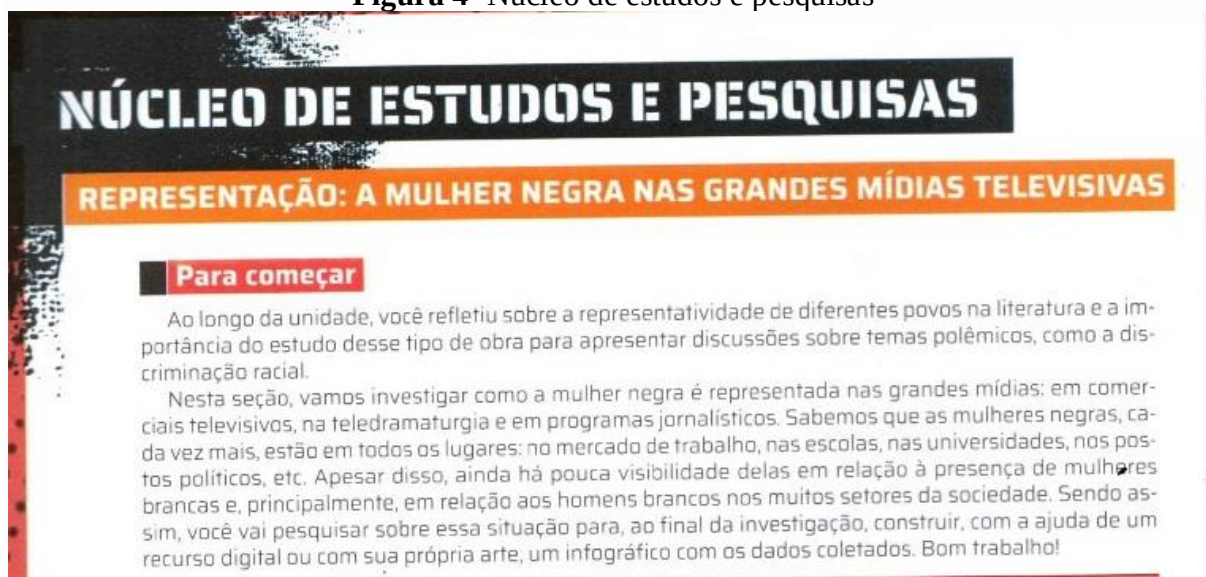
pois, não se tem mais uma seção para a Literatura, ela segue ao lado dos demais assuntos propostos no decorrer de todo o livro.

A divisão realizada para as unidades que tratam tanto da Literatura como dos outros conteúdos pertencentes à disciplina seguem o mesmo padrão: Introdução; Capítulo 1, que se subdivide em três momentos de leituras e atividades (subcapítulos intitulados “Sua leitura 1”, “Sua leitura 2” e “Sua leitura 3”) e um quarto momento, intitulado “Sua voz no mundo”, que tem como objetivo propor ao aluno a produção de gêneros diversos, como meio de ampliar e disseminar o conhecimento adquirido, assumindo o protagonismo estudantil. Seguidamente, tem-se o capítulo 2, que assinala a mesma divisão descrita no capítulo 1, além de mais quatro seções: Núcleo de estudos e pesquisas; Incubadora; Enem e vestibulares; Avaliando.

A seção “Núcleo de estudos e pesquisas” é uma iniciativa de inserir o aluno nesse universo da investigação científica. Nesse momento, é lançado um tema e uma questão-problema relacionados aos conteúdos vistos no decorrer dos dois capítulos. A atividade é direcionada por meio das orientações sobre o passo a passo da realização de uma pesquisa.

Vejamos na imagem abaixo um exemplo do capítulo, no qual está sendo proposta uma pesquisa sobre o tema “Representação: a mulher negra nas grandes mídias televisivas”.

Figura 4- Núcleo de estudos e pesquisas



Fonte: Livro didático utilizado no EMP: *Ser protagonista: a voz das juventudes*. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020. p. 56.

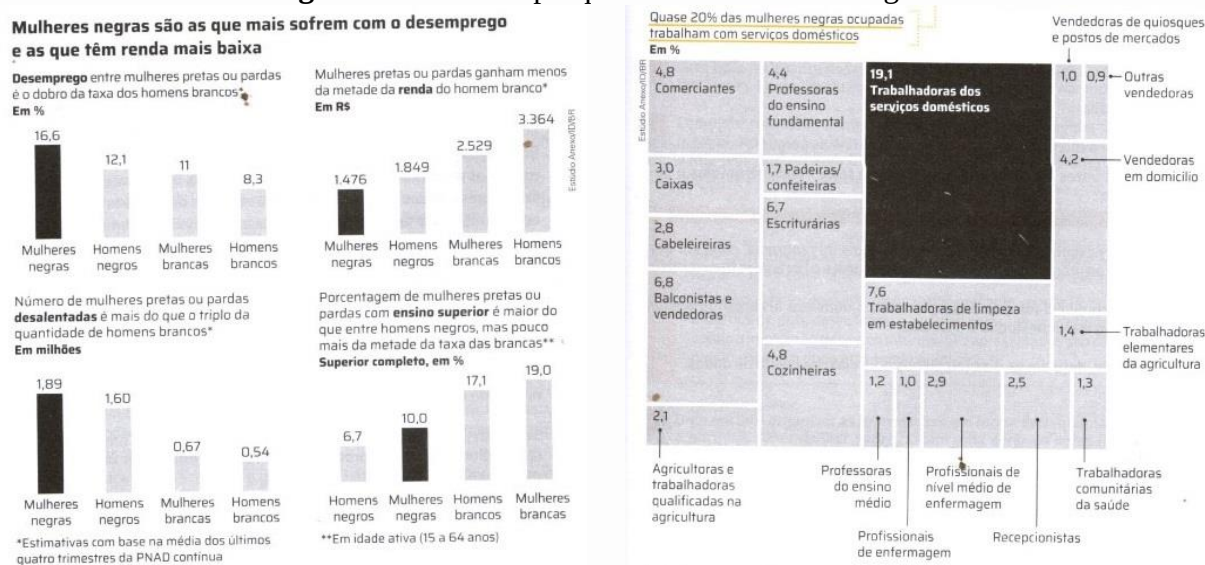
Inicialmente, contextualiza-se o tema e apresenta-se um quadro com um resumo sobre a base da pesquisa: problemática, procedimento, instrumento de coleta e materiais a serem utilizados.

Figura 5- Orientações procedimentais sobre a pesquisa

QUESTÃO-PROBLEMA	INVESTIGAÇÃO	MATERIAIS
Como é a representatividade da mulher negra nas grandes mídias televisivas e publicitárias?	Procedimento: análise de programas jornalísticos de grandes redes, telenovelas e comerciais publicitários. Instrumento de coleta: questionário com perguntas fechadas.	Computador com acesso à internet; <i>smartphone</i> com gravador de áudio e imagem; papel e material de arte em geral; <i>software</i> de edição de imagem.

Fonte: Livro didático utilizado no EMP: Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020. p. 56.

Posteriormente são desdobradas de forma detalhada cada etapa da pesquisa, até chegar à comunicação dos resultados. O capítulo também traz textos ou dados para serem respaldo inicial da pesquisa, como por exemplo os gráficos a seguir:

Figura 6- Dados de pesquisa sobre mulheres negras

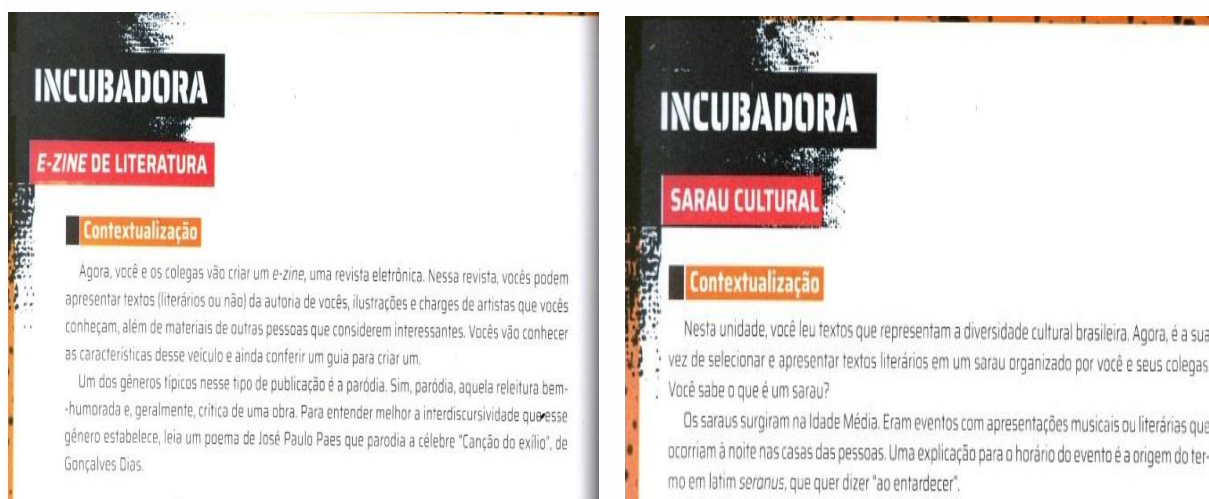
Fonte: Livro didático utilizado no EMP: Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020. p. 56-57.

Destaquemos a relevância desse capítulo que permite ao aluno conhecer o universo da pesquisa já dentro de padrões metodológicos científicos. A pesquisa realizada de modo sistemático, com etapas a serem seguidas (problemática, metodologia, instrumento de coleta, técnica de análise) geralmente, só nos é apresentada quando adentramos a academia. Ressaltamos que nem na graduação, em diversas realidades e contextos, temos a oportunidade

de conhecer o que é uma pesquisa realizada dentro desses parâmetros, sendo esse conhecimento apresentado ao aluno somente na pós-graduação.

Com relação à seção “Incubadora”, ela traz uma proposta de trabalho colaborativo, relacionado ao tema estudado, com vistas à criação de um evento ou produto que potencialize a divulgação e o compartilhamento daquilo que foi visto e aprendido no decorrer da unidade; trata-se, assim, de uma atividade de extensão. Nesse momento, os alunos são levados também ao protagonismo, quando orientados a criarem, de modo independente, eventos que abordem as temáticas estudadas até o momento e que envolvam a escola e a comunidade. A exemplo disso, vejamos as ideias a seguir:

Figura 7- Incubadora



Fonte: Livro didático utilizado no EMP: Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020. p. 60;160.

A Incubadora inicia-se com a contextualização, momento de falar sobre o conceito e importância da atividade que está sendo proposta. Por exemplo, o *Sarau Cultural*, inicialmente, foi exposto em seu conceito básico, foi explicado a sua relevância e a relação que essa atividade vai ter com o assunto estudado até o momento.

Assim, todas as etapas desde o planejamento até o momento da execução do evento são descritas no capítulo. São orientações detalhadas que ensinam como irão planejar, quais as regras do evento, quais os tipos de conteúdos que serão compartilhados, como organizarão as inscrições do público, os detalhes sobre a divulgação, preparação do espaço do evento, a produção dos meios de divulgação e, por fim, o compartilhamento de todo o trabalho realizado.

A Incubadora que traz a proposta do *E-zine de Literatura* merece destaque. Trata-se de uma revista eletrônica que publicará produções literárias dos alunos, além de textos ou imagens

de autores reconhecidos, como forma de enriquecer as publicações, promovendo um diálogo entre o canônico e o novo. Da mesma maneira, o capítulo sobre a *E-zine* traz o desdobramento de todas as etapas a serem seguidas para a criação da revista.

É importante reconhecer que esse tipo de atividade também conduz o aluno a familiarizar-se com o universo das publicações. Publicar em uma revista eletrônica é uma proposta que, também, em muitos casos, só nos é apresentada na universidade. Dessa forma, percebemos que as atividades sugeridas no livro didático do EMP tenta antecipar essa relação do aluno com as práticas que, comumente, são acadêmicas.

A seção “Enem e vestibulares” também aborda a temática em questão, trazendo o modo como ela vem se apresentando nas questões desses exames. A última seção, “Avaliando”, propõe perguntas direcionadas ao aluno, suscitando a reflexão e autoavaliação de seu processo de aprendizagem no decorrer de todas essas etapas vivenciadas.

Ao final das unidades, o livro apresenta a seção “Anexo BNCC”, onde encontram-se os textos da BNCC que tratam das competências gerais, específicas e das habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de LP.

Os livros do EMP seguiram a estrutura preconizada pela BNCC, por áreas de conhecimento. Dessa forma, para a área das Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa) foram enviados para a escola 8 livros a serem utilizados nas três séries do EM. Nos livros não constam especificação da série a qual se destina o material, pois foram elaborados com temas diversos, para que o próprio corpo docente da área escolha o modo como quer trabalhar. Nesse caso, os profissionais se reúnem para planejar como ocorrerá a divisão dos livros para cada série. A imagem abaixo foi retirada de um arquivo elaborado pela própria escola, produzido na semana de planejamento, para decidir a seleção dos materiais.

Figura 8- Livros didáticos “Linguagens e suas tecnologias”

LIVROS DIDÁTICOS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	
1ª SÉRIES- 2022	LÍNGUA PORTUGUESA - Ser protagonista - A voz das Juventudes (Obra Específica) LÍNGUA INGLESA – English and more (Obra Específica) SER PROTAGONISTA - Artes SER PROTAGONISTA - Convivência
2ª SÉRIES – 2023	SER PROTAGONISTA - Meio ambiente SER PROTAGONISTA - Juventudes, Direitos humano e Cidadania
3ª SÉRIES – 2024	SER PROTAGONISTA - Culturas SER PROTAGONISTA - Interação Social

Fonte: Arquivos de planejamento da escola *lócus* da pesquisa.

À esquerda temos as três séries e os respectivos anos em que a coleção estará sendo utilizada pelos docentes; à direita, os títulos dos livros. A imagem a seguir trata da capa do livro de Língua Portuguesa “Ser protagonista: a voz das juventudes”.

Figura 9- Livro “Ser Protagonista: a voz das juventudes”.



Fonte: Livro didático utilizado no EMP: Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020.

Já apontamos aqui a primeira diferença, pois no antigo EM eram produzidos 3 livros, um para cada série. Analisando as unidades, na unidade 1 (como explicado, as unidades ímpares trabalham com a Literatura) é abordado o tema "Diversidade e identidade". A seção é desdobrada por subtemas como "Literatura e identidade", adentrando escritos de José de Alencar, Mário de Andrade e Olívio Jekupé. Nesse delineamento, não existe sequência cronológica da Literatura, não são abordadas as escolas literárias de forma linear, em suas histórias e citações de autores e obras; é escolhido um tema para se discutir com obras de épocas diferentes. Nos casos dos três autores citados, eles abordam a figura indígena, a raiz da nossa identidade. José de Alencar, que pertenceu à primeira geração do Romantismo e escreveu a trilogia indianista, formada pelas obras *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).

Alencar evidenciava as relações da pessoa indígena com os europeus, situação que instituiu, segundo o escritor, a alma da nossa pátria. Mário de Andrade também retrata a figura do indígena em suas obras como em *Macunaíma* (1928). Mas, diferentemente de Alencar, Mário pertenceu ao período Modernista, falando em sua arte sobre as nossas raízes culturais e populares. O escritor Olívio Jekupé, pertencente à aldeia Krukutu (São Paulo-SP), é um autor contemporâneo que escreve sobre a cultura indígena guarani, circundando relatos, autobiografias e fantasias. No livro, é explorado um texto de sua autoria, que permeia entre a

crônica e o relato pessoal, intitulado *O dia seguinte*³⁰. Nessa narrativa, o escritor fala sobre os desafios de ser indígena na contemporaneidade e fala também sobre os dias na aldeia.

Com base nos autores e obras selecionadas, são montadas sequências didáticas com muitas questões sobre os textos. Perguntas que incitam a reflexão e relação com a realidade. É sugerido relacionar os textos entre si em suas características e intenções, além disso são trazidos outros textos para que se analise paralelamente ao que já foi lido e estudado. Como por exemplo a carta de Pero Vaz de Caminha, que é trazida para se fazer uma comparação ao relato de Jekupé. Já que se fala de arte, são abordados outros gêneros artísticos também como a pintura, para que seja feita essa análise paralela.

A nível de exemplo, há uma atividade que traz a pintura de Tarsila do Amaral intitulada *Batizado de Macunaíma* (1956) - Tarsila, assim como Mário de Andrade, atuou no período do Modernismo-. O exercício estimula a análise, a apreciação da obra e quais os elementos evidenciam a ligação entre as duas produções.

Da mesma forma, o capítulo 2 segue esta configuração. Com o subtema "Literatura negra: resistência e (re) existência pela palavra" o capítulo se desdobra por entre análises em Conceição Evaristo, Castro Alves e Noémia de Sousa. O subcapítulo "Entre textos" permite ao aluno realizar uma análise comparativa entre os textos dos autores em questão. Como por exemplo na imagem:

³⁰ JEKUPÉ, Olívio. Conversa de fim de tarde. In: Cintra, Leda Rita (org.). **Escritos Indígenas**: uma antologia. São Paulo: Cintra, 2017. E-book.

Figura 10- Atividade “Entre textos”

ENTRE TEXTOS

17. Nas literaturas africanas de língua portuguesa, assim como na literatura afro-brasileira, das quais Noémia de Sousa e Conceição Evaristo são representantes, nota-se o desejo de trilhar o caminho de retorno à África, apesar de doloroso e árduo, já que impregnado pela história de sofrimento dos que partiram. Releia os versos do poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo, e do poema “Negra”, de Noémia de Sousa, respectivamente, transcritos abaixo e faça o que se pede a seguir.

I.

Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
que são pedras marcando-me o corpo-caminho.
E neste andar de contas-pedras,
o meu rosário se transmuta em tinta,
me guia o dedo,
me insinua a poesia.
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.

II.

E ainda bem.
Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento,
a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical,
a glória comovida de te cantar, toda amassada,
moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE.

Fonte: Livro didático utilizado no EMP: Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020. p. 51.

Em todos os capítulos há um subcapítulo intitulado "Sua voz no mundo". Nesse segmento são propostas, geralmente, tarefas voltadas para produções que envolvam a Educomunicação. Citemos como exemplo a atividade "Produção de *Playlist* comentada", que trata de uma produção de *playlist* de músicas que abordem os temas discutidos por meio dos textos literários explorados. Nesse caso, são sugeridas buscas por temas como "a cor da voz brasileira", "a voz do marginalizado" e "a identidade brasileira em verso e ritmo". Dentro dessas temáticas serão buscadas músicas que retratem tais realidades.

O material didático orienta os alunos por etapas, descrevendo bem cada fase a ser seguida até chegar ao produto final. Vejamos um recorte de cada etapa descrita no livro.

Figura 11 – Produção de *playlist* comentada

Planejamento

- 1** Escolha um tema para a seleção das músicas que farão parte da produção proposta neste capítulo. Seguem algumas sugestões:
 - a história recente do Brasil: um musical com diferentes vozes;
 - a identidade brasileira em verso e ritmo;
 - a cor da voz brasileira;
 - a voz do marginalizado.
- 2** Você também pode criar outros temas relacionados com a identidade brasileira e, principalmente, com a voz do negro na arte.
 - Aproveite este momento para definir também o gênero musical que será abordado, como samba, *rap* ou *pop* nacional. Se julgar necessário, você pode incluir mais de um gênero, mostrando a diversidade musical de nossa identidade cultural.
- 3** Depois de escolher o tema, é hora de definir os artistas que serão apresentados na *playlist*.
 - Dê preferência a artistas negros: esse lugar de fala é importante para a relevância do conteúdo das músicas.
- 4** Selecione as músicas que vão compor sua produção. Para isso, é importante que você faça uma ampla pesquisa de canções que tenham, em suas letras ou no ritmo, relação com o tema escolhido.
 - É fundamental que você ouça todas as músicas para que haja um cuidado na escolha.
 - Lembre-se de que você quer veicular informações relevantes sobre o tema escolhido e que serão apresentadas em sua *playlist*; portanto, deve haver coerência na lista.

Fonte: Livro didático utilizado no EMP: Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua Portuguesa: ensino médio. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação. Editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1 ed. São Paulo: edições SM, 2020. p. 53.

Para finalizar a unidade, aborda-se o ENEM e vestibulares, com questões de provas anteriores e uma autoavaliação a ser respondida. Nesse momento o aluno irá refletir sobre todo o conhecimento produzido ao longo da trajetória vivida nessa unidade e responderá os questionamentos esboçando as suas impressões e aprendizados.

4.5 A ESCOLA COMO LUGAR DE MODIFICAÇÕES A PARTIR DO CONTEÚDO LITERÁRIO

A escola é um espaço onde ocorre alterações no humano nas fases mais importantes de sua formação: infância e adolescência. No ensino escolar, encontra-se a oportunidade de evoluir enquanto ser cultural e social, juntando as partes daquilo que se recebe (os conteúdos) para formar um todo inacabado, que está sempre aberto a receber mais contribuições. A evolução deve ser a instância maior a ser atingida após o aluno permear o processo de ensino-aprendizagem, porém, houve muita evolução na configuração desse ensino para que se pensasse nas reais necessidades e demandas que envolvem esse sujeito em formação. A educação tradicional, hoje, já insere na prática do ensino a complexidade que nos envolve, mas nem sempre isso foi uma realidade.

Como base da educação tradicional, tem-se a filosofia tradicional que advém da filosofia dualista em Platão. Neste pensamento havia dois mundos opostos: um compreendia o mundo da razão, das ideias e da verdade absoluta, o outro consistia na relação empírica em um mundo sensível, as vivências e incertezas. Tal filosofia considerava essa última vertente como o mundo das sombras. Platão queria educar de modo que o neófito se livrasse desse mundo e perpassasse o mundo do conhecimento, das ideias e da verdade. Esse foi o conceito metafísico que dimensionou o pensar dos povos até o fim da idade média.

Nesses pressupostos, assim como existem mundos opostos na visão de Platão, na educação tradicional há uma hierarquização na relação professor/aluno, uma vez que se torna relação de poder aquilo que deveria ser relação do saber. Nessa relação de poder, o docente se posiciona no centro do processo, promovendo informações consideradas verdades absolutas, ao contrário do aluno que é passivo e apenas recebe tudo o que o professor menciona. Nessa realidade, a dicotomia afasta as experiências do aluno, as quais constituem o seu interior e são desconsideradas como respaldo das discussões em sala.

Nesse cenário, a Literatura em sala também está recaindo sobre a linha do tradicionalismo livresco e do ensino dicotômico. Se por um lado os professores compreendem a Literatura como uma arte produzida para atingir o aluno enquanto pessoa sensível, reflexivo, que pode ser afetado e alterado por meio de uma obra, por outro, a realidade que envolve a comunidade escolar não permite que o texto seja explorado de forma artística. É válido salientar que a arte na escola não foi, a princípio, trabalhada pelo viés estético e humanizador. O ensino técnico e mecânico consubstanciava a arte como uma forma de atender à expansão do comércio e industrialização.

A arte na escola surgiu a partir da instauração da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, bem como por meio da Academia Imperial de Belas Artes, no domínio de D. João VI, em 1816. O estilo artístico que compunha o currículo do ensino era caracterizado, estritamente, pela estética europeia. Nesse período, grande parte das instituições que ofertava o ensino da arte na Europa objetivava contemplar os interesses da indústria, trabalhando em função do aperfeiçoamento das técnicas, da preparação e desenvolvimento de habilidades gráficas dos profissionais em formação. Tanto na Europa como no Brasil, o desenho era considerado a base de todas as artes.

No início do século XX, chega às escolas primárias e secundárias o ensino da arte. Tomando o desenho como elemento principal do ensino, “a arte era ensinada de maneira técnica, com sentido utilitário, vislumbrando a preparação profissional. Para tanto, valorizavam a repetição, a memorização, o traço, o contorno, o desenho de ornato, a cópia e o desenho

geométrico” (Bezerra *et al.*, 2019, p. 26). Inseridos nesse formato de ensino, os alunos apenas recebiam as normas e produziam o que o professor propunha. Na Literatura seguia-se o mesmo padrão. Com fins utilitários, o professor usava da Literatura para o aprimoramento da escrita e do discurso, primando pela formação de cidadãos cultos, de boa oratória, que se adequasse ao modelo de pessoa elitizada.

Porém, o ensino literário está para além dessas competências. A modificação humana provocada pela leitura desemboca muitas outras dimensões. A mudança no olhar incitada por Lima Barreto³¹, em suas críticas e denúncias sociais, por exemplo, não condiz com os objetivos citados no fim do parágrafo anterior. A luta por mudanças nesse paradigma é constante. A passagem do ensino utilitário para o trabalho de formar leitores, sujeitos modificados, abertos à evolução contínua, tem sido foco de muita discussão, mas, a realidade ainda é distante do que se almeja.

A finalidade de formar leitores pode ocorrer em qualquer espaço da escola, sobretudo, na sala de aula. No entanto, o livro didático, norteador do ensino, pode não estar viabilizando um maior tempo para a Literatura. As propostas de atividades, de modo geral, são todas voltadas para leitura de pequenos trechos, discursos sobre a história da Literatura além de tomar o texto literário como base para estudos gramaticais. Além disso, como se não bastasse um planejamento de um ensino superficial, nem sempre essa aula acontece, pois, muitas vezes, ela é atropelada por outras atividades consideradas mais importantes.

Quando a modificação humana não é atingida por meio da Literatura na escola, significa que a relação do aluno com ela se restringiu apenas ao uso, ao contato objetivo, raso e superficial. Como explica Umberto Eco (2005), na Literatura enquanto arte, o autor da obra aspira a uma reinterpretação por parte do leitor, tendo em vista que cada um tem seu modo específico de se relacionar com a produção. O fruir da obra é, inevitavelmente, pessoal, assim, o autor não ignora a situacionalidade de cada fruição, pois ele produz a obra como uma abertura para as várias possibilidades que possam surgir na leitura (Eco, 2005).

Desse modo, a fruição não se consolida apenas na apropriação dos sentidos, mas na reinterpretação também. O criador produz a obra visando as possibilidades de fruição que

³¹ No início do século XX, no Brasil, Lima Barreto surgia com produções literárias que o levaram a um patamar de destaque na era do pré-modernismo, sendo considerado o principal autor da época. Criador do grande clássico *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o escritor fazia de sua obra um lugar de fala, ao expor fortes críticas ao sistema e à sociedade racista e excludente a qual vivia. Barreto era mestiço e não se calava perante às injustiças sociais, a Literatura era sua arte e arma de expressão/manifestação. Apesar de sofrer com o preconceito, o maior de todos os impactos de sua vida foi ter sido recusado pela Academia Brasileira de Letras, por três vezes, fato que levou o literato ao alcoolismo e à morte, partindo sem o reconhecimento que tanto almejou.

ocorre com base no vínculo estabelecido entre a particularidade do leitor em seus aspectos históricos, culturais, sociais e a obra explorada.

A fruição, por sua vez, torna-se difícil logo no primeiro contato do aluno com o texto. Ao ler, o aluno não se identifica e não entende o que está escrito, isso porque em seu horizonte faltam conhecimentos suficientes para uma possível compatibilidade com o lido. O fruir da obra inicia após a interpretação e compreensão, no ato da apreciação. Após essas etapas iniciais, emergem sentidos, significados e possíveis alterações interiores. Contudo, se o aluno não é receptivo diante do texto, se ele não consegue adentrar esse escrito e nem ser atingido por ele, por não saber o sentido do que se ler, é quase impossível que haja fruição.

A pessoa que lê permeia o entendimento ou não entendimento, a reflexão, a (des) construção de sentidos, a indagação, o conhecimento em diversas áreas, o social, o cultural, etc. Nessa rica relação, a fruição literária vem a ser uma experiência estética que desemboca na imaginação, nos afetos, no intelecto, no pensamento ou em qualquer outro território humano o qual se pode penetrar. É preciso esclarecer do que se trata a experiência estética condizente à fruição da Literatura.

A estética designava a ciência filosófica da arte e do belo, como uma doutrina do conhecimento sensível ou uma doutrina da arte. No entanto, essa nomeação dada por Baumgarten, em meados de 1750, no livro *Aesthetic*, foi ganhando amplitude e, hoje, refere-se a qualquer análise ou investigação que tenha por objeto a arte e o belo, a produção artística em suas variantes, provocações e possibilidades de significações, independentemente de doutrina ou escolas. Isso porque na Filosofia antiga, a arte era doutrinariamente chamada pelo seu próprio objeto, como a *Poética*, que se detinha à arte produtiva e deixava o belo à parte.

Houve mudanças nesse sentido, quando a arte passou a ser vista como uma construção que envolve as dimensões psicológicas, sociais, culturais etc., sendo o belo um ponto a mais a ser considerado e percebido. Por fim, pode-se afirmar que a estética está intrinsecamente relacionada à pessoa que percebe a obra, que a recebe e a aprecia em sua forma. A partir dessa primeira percepção, as reações acontecem e é aí que se alcança a experiência.

O momento de imersão no texto provoca no leitor uma expansão do lido, um alargamento de significações, isso porque, o sujeito põe à mostra o que tem para ir ao encontro do novo que acaba de chegar, aquilo que o texto traz. O fenômeno que ocorre é uma junção entre o texto e o horizonte do leitor, proporcionada pela leitura. Como explica Dewey (1967) a experiência é uma reação que acontece após um momento de interação entre dois corpos, tal reação gera uma modificação nos corpos envolvidos.

Logo, conceitua-se a experiência estética literária como uma situação em que o leitor apreende o texto, por meio da leitura, e as reações emergentes dizem respeito à experiência. Nessa apreensão/percepção, o texto varia de acordo com o olhar e bagagem do leitor, a vida do texto é dada por quem lê, por esse motivo, essa leitura varia de sujeito a sujeito. A estética literalmente se encontra nesse lugar, na forma como o texto se apresenta a cada pessoa.

O papel de agente mediante a leitura faz com que a modificação humana ocorra mais rápida e intensa. O leitor traz vida ao texto e o aluno não tem na escola a oportunidade de assumir essa posição. A Literatura está presa nas salas de aula, impedindo que o aluno/leitor alce voo mais altos nessa ambiência.

Quando o produtor literário cria a obra ele a marca com características específicas, as quais ele quer que sejam percebidas pelo leitor. Ao perceber essas marcas, a pessoa que lê se posiciona também como produtor, criando a sua obra singular, composta pelas compreensões, interpretações, emoções, sentidos, significações, dentre tudo o que seja reação perante o escrito. O texto é um só para o criador, mas para quem lê ele sofre alterações a cada olhar que é submetido. A experiência estética varia de acordo com o tempo em que se encontrar o indivíduo. O mesmo leitor pode ler a mesma obra em diferentes tempos e assim provar de experiências estéticas distintas. Tudo vai depender do nível em que se encontra o seu horizonte.

Portanto, considerada uma experiência singular, a leitura literária é o ponto de partida para a construção e apropriação de sentidos, exigindo, assim, uma atuação do leitor em face do texto. Para que esse sujeito se modifique é preciso ter tempo com o texto, desfrutá-lo, refleti-lo em uma relação íntima, profunda e calma. Entretanto, não há esse tempo na escola para que o aluno viva essa fruição. Assim, pode-se afirmar que se a fruição não está sendo permitida na escola, a modificação humana por meio da Literatura vem sendo cerceada por esse modelo de ensino literário ofertado.

A escola se dispõe a empregar nesse processo um ensino formatado por conceitos e avaliações somativas/classificatórias. Há um desencontro entre o ensino sistemático controlador e as veredas da leitura, onde o aluno/leitor caminha de modo singular, não deixando margem para certo ou errado (Carvalho e Baroukh, 2018). Esse deve ser o modo de se conceber a Literatura em leitura.

Nesse ponto, deve haver uma dificuldade por parte do docente em perceber os reais efeitos da Literatura no aluno, tendo em vista que, de forma geral, os professores buscam reações visíveis e evidentes a respeito da relação aluno/leitura e, possivelmente, esses resultados não são apurados de modo fidedigno, tendo em vista a complexidade do processo que envolve o aluno no ato da leitura.

O que deve ser destacado é que se fala de leitura íntima e singular, mas, no ensino ela perde o lugar para outros pontos avaliativos, como por exemplo,

[...] a fluência da leitura em voz alta, a compreensão do conteúdo da história (muitas vezes, considerando apenas um ponto de vista), seja por meio do desenho, da dramatização ou da escrita ou ainda da famigerada “prova do livro” (Carvalho e Baroukh, 2018, p. 22).

Tais indicadores não revelam, de fato, o que constitui a conexão aluno /leitura. Para que o professor trate a leitura literária como algo mais complexo, humano e vital, ele deve analisar o comportamento leitor, ou seja, as diversas ações e reações estabelecidas por este, durante a leitura. Nesse caso, é indubitável que o docente seja leitor também, que vivencie essa Literatura não somente como seção ou conteúdo da disciplina de Língua portuguesa. É preciso que, sendo um leitor proficiente, tenha a consciência do seu posicionamento e atuação enquanto pessoa que lê, assumindo-se como modelo para seus alunos (Carvalho e Baroukh, 2018).

Nesse contexto, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas a fim de problematizar esse projeto, sobretudo, questionando os graduandos sobre suas percepções com relação ao trabalho para a formação leitora dentro do curso. A pesquisa intitulada *A construção do hábito da leitura no ensino superior: uma pesquisa de campo no curso de letras da FVJ* é um exemplo a ser citado, realizada por Anízia Barbosa de Moura, Marília Costa de Souza e Maria Lucas Silva, todas profissionais das Letras. O estudo teve como objetivo compreender o processo de formação leitora dos alunos do curso de Letras da Faculdade supramencionada, durante o semestre letivo de 2016.1. Realizou-se a aplicação de questionário com os graduandos do 1º e 7º períodos (Moura; Souza; Silva, 2016).

Como resultado, constatou-se que, de modo geral,

[...] os alunos reconhecem a importância da leitura para a formação e atuação do profissional de Letras, entretanto, não conseguem praticá-la justificando a falta de tempo, a dificuldade de acesso à biblioteca e, até mesmo, a preguiça (Moura; Souza; Silva, 2016, p. 23).

Um segundo exemplo é a pesquisa que foi realizada por José Genival Bezerra Ferreira, professor doutor em Linguística pela Universidade de Évora. A investigação foi intitulada *Percepções de alunos sobre leitura no curso de Letras* e consolidou-se em cinco universidades particulares, com 121 alunos do curso de Letras da modalidade EAD. O estudo revelou que os universitários têm um reconhecimento para com a importância do ensino da leitura no curso, no entanto, ressaltam que a leitura da gramática normativa e demais abordagens tradicionais prevalecem no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho ressalta que existe a necessidade das instituições repensarem seus currículos para priorizarem a leitura (Ferreira, 2022).

Diante do exposto constata-se uma consciência da importância da leitura na vida humana e, sobretudo, ao docente de Língua Portuguesa. O que se deve destacar é o círculo de reprodução que perpassa as cadeiras da universidade e a educação básica no tocante à ênfase ao ensino normativo da língua e a teorização do ensino literário. O aluno que ingressa no curso de Letras vem de um modelo de educação tradicional da língua, guiado pelo livro didático; nem sempre esse ensino incentiva o ato da leitura. O ingressante se depara no curso com teorias sobre a Literatura, assim como iniciadas no ensino médio e a sua formação enquanto leitor acaba não dependendo do que o curso de Letras tem a oferecer, mas sim, de sua própria iniciativa.

O professor não leitor é uma realidade frequente. A pesquisa realizada por Antônio Augusto Gomes Batista, doutor em Educação e graduado em Letras, comprova essa afirmativa. Intitulada como *A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura*³², esse estudo realizado entre os anos 1993 e 1994 aponta que são vários os motivos pelos quais os docentes não leem livros. Ao entrevistar em média mais de 200 professores de português que atuam no estado de Minas Gerais, o pesquisador compreendeu que dentre as diversas causas desse distanciamento à leitura estão os fatores históricos/familiares, o modo como ocorreu a formação dos professores e a falta desse estímulo também dentro da academia (Batista, 1996).

Sobre os fatores históricos/familiares, Batista (1996) expôs os números que revelaram a maior parte dos pais e avôs dos professores sem nível de escolaridade completo, alguns analfabetos e pouquíssimos com nível superior. Quase todos os docentes são originários das camadas inferiores da sociedade. Essa realidade interferiu diretamente na formação leitora dos professores, tendo em vista que não tiveram no seio familiar tal incentivo. O que os professores ouviam dos seus responsáveis, enquanto crianças, é que a escola tinha a incumbência de promover o desenvolvimento de competências muito importantes e essenciais à vida como aprender a ler. No entanto, essa leitura “escolar” nunca foi um estímulo, mas, uma imposição para fins objetivos, o que o pesquisador chama de “modo escolar de transmissão”.

Em contrapartida, Batista (1996) também encontrou exemplos de professores leitores que atribuem a esse bom hábito a formação iniciada na família. Uma docente relata que sendo filha de uma professora de amor aos livros teve a oportunidade de adentrar esse mundo desde

³² Esta pesquisa foi apresentada no X COLE, Congresso de Leitura do Brasil, na mesa redonda que levantou a seguinte temática: “Os professores são não-leitores?”. A atividade realizada inseria-se no I Seminário de Leituras de Professores, promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) e pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). (BATISTA, 1996). O estudo foi desenvolvido para a construção da tese de doutorado de Antônio Augusto Gomes Batista que é graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestre e doutor em Educação pela UFMG.

a tenra idade. Ela conta também que o seu pai, comerciante, mesmo sem muito estudo, tinha uma oratória excelente, segundo ela, nunca viu seu pai falar palavras erradas e, além disso, ele amava músicas e tocava vários tipos de instrumentos. Desse modo, ela era rodeada pela arte, pela leitura e bom uso da língua, fatores responsáveis pelo seu gosto às letras e aos livros. Quando ingressou no curso de Letras, ela já havia lido coleções de obras canônicas como as de Machado de Assis. Na faculdade, ela aprofundou-se naquilo que gostava e se formou uma docente completa, a que ensina e ama a Literatura.

Com relação ao modo como se formaram os professores, assinala-se que, de modo geral, os entrevistados fizeram a licenciatura em Letras em faculdades particulares isoladas, à noite, tendo que conciliar trabalho e estudo, além de estudarem para se habilitarem também em inglês, de modo simultâneo (Batista, 1996). Nessa conjuntura, o investigador considera insuficiente essa formação para uma maior ampliação formativa nesse campo da leitura.

Existem também outros agravantes como o trabalho em tempo integral, por terem mais de um vínculo, situação impulsionada pelo baixo salário. O pesquisador destaca, inclusive, que esses professores demonstram cometer erros alarmantes na escrita, por consequência da falta de leitura. O fato foi comprovado por cartas escritas por esses docentes à revista VEJA, no período em que levantaram uma greve por melhoria do salário.

A falta de estímulo dentro da academia, segundo os sujeitos da pesquisa, também é um fator de distanciamento à prática leitora. Uma das entrevistadas, a qual Batista (1996) designou como “leitora escolar”, explicou que na faculdade apenas deu-se continuidade à decepção com as experiências leitoras. A professora relata que a restrição às obras canônicas e o aprofundamento nas teorias do curso a conduziram a leituras meramente informativas, bem distantes de leituras que, realmente, alcançasse alguma dimensão humana como o prazer, o gosto, a emoção, dentre outros sentidos.

Nessa direção, esse aluno, graduado em um ensino predominantemente prescritivo, assume as salas de aula, agora no papel de docente, deparando-se com a educação básica, na qual um dia ele esteve. Nesse lugar, provavelmente, esse professor irá reproduzir o modelo de ensino tradicional que ele trouxe das cadeiras universitárias e que já conhecia quando foi aluno da educação básica. Ele volta para oferecer tudo o que recebeu desde esse nível de ensino até a graduação. Eis aí o sistema de reprodução do ensino da língua e Literatura, que torna inerte a formação leitora na disciplina de Língua Portuguesa.

Em consideração ao que foi explanado, é indiscutível que a proximidade entre o professor e a Literatura, na prática da leitura, em sua vida pessoal, favorece e diferencia o cenário do ensino proposto pelo livro didático ou pela cultura tradicionalista da educação. Ter

intimidade com a Literatura redireciona o olhar do docente que analisa, é um leitor em face de outro leitor. O professor não se encontra alheio ao que acontece, ele também se faz imerso nos acontecimentos.

Servir, assim, de exemplo para seu aluno requer do profissional, nesse caso, a autonomia para buscar aquilo que a academia não possibilitou. Isso refere-se também a um tipo de formação continuada, pois, é uma autoformação que se iniciou após a egressão do curso, mesmo que de modo independente, por meio de outras situações propulsoras.

4.6 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COM O ALUNO: A ESCUTA AO APRENDENTE

Muitas são as investidas do docente em aperfeiçoar sua prática. Tentativas voltadas para a formação continuada (cursos de capacitação, especializações, etc.), inovação nas atividades, novas dinâmicas, uso da tecnologia em sala, dentre outros recursos que visam o aprimoramento e eficácia da prática de ensino. Todavia, há uma atividade que pode ser realizada para trazer grandes contribuições ao ensino: a escuta aos alunos.

Sobre a prática do ensino, atribui-se ao docente a grande responsabilidade de realizá-la de modo eficaz, com vistas a concretizar todos os objetivos que estão preconizados nos documentos legais a respeito da educação escolar. No entanto, "não há docência sem discência", como pontua Paulo Freire (1996), ao falar sobre os saberes necessários à prática educativa. O saber discente consubstancia a essência da prática do ensino, como sendo uma das bases para que o processo de ensino-aprendizagem seja completo e renda bons frutos.

Por essa razão, é de extrema relevância voltar o olhar para o aluno na tentativa de ouvi-lo a respeito do seu processo de aprendizagem e modificação, das expectativas atendidas a partir daquilo que se viveu, dos benefícios adquiridos dentro da instituição escolar. A pesquisa realizada com esses sujeitos é apontada como de suma importância para qualificar as avaliações do processo educativo. No entanto, nos bancos de teses e dissertações constatamos que as investigações realizadas dentro da escola são, em sua maioria, com professores. Quando a pesquisa é realizada com alunos, geralmente, ocorrem apenas observações nas aulas. Temos uma menor parcela de pesquisas que aborda a escuta ao aluno, apesar dos discursos apontarem para a centralidade desse sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Ao falar sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996, p. 43) destaca que "ensinar exige saber escutar". Partindo dessa consideração, pensemos que precisamos ouvir e pensar antes de externalizar algo, assim, aprendendo antes de ensinar. Nesse sentido, a escuta ao aprendiz que está em desenvolvimento é uma forma de aprendizado para o professor, pois,

compreendendo-se o lugar e as incumbências de cada um nessa conjuntura, encontra-se o caminho da ressignificação do ensino, da reformulação dos métodos, da modificação dos objetivos que regem o plano de aula, as atividades e avaliações, do repensar sobre as intenções que permeiam a prática e que devem ultrapassar os muros da escola, estendendo-se para a vida social.

Investigar o aluno a partir do que ele tem a expor é adentrar um campo fértil para novas ideias e atitudes dentro da educação escolar, bem como compreender o modo como esse aluno se relaciona com os novos saberes a ele ofertado no ensino e os efeitos ocasionados nele após essa vivência. O respeito ao saber do educando e à sua autonomia, como destaca Freire (1996), é uma máxima a ser seguida pelo docente e merece ser objeto de estudo de mais pesquisas no âmbito educacional, tendo em vista a necessidade de se entender o fenômeno educação pelos olhos daquele que a recebe, sendo o aluno um território de experiências, como menciona Larrosa (2002).

O processo do conhecimento depende da relação sujeito/mundo, do modo como se interpreta as situações, sendo a percepção do aluno primordial para que se entenda como está se consolidando a aprendizagem, suas modificações e formação integral, além do universo do ensino em suas nuances. O saber discente atribui significados à prática docente. Freire (1996, p. 44) destaca que “não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada”, dito de outra forma, não existe um outro modo de compreender o mundo que nos cerca a não ser pela comunicação, pelo relato, pela narrativa da experiência, pelas explicações, pela exposição da interpretação e da compreensão própria sobre os fatos.

Em diversas situações o ensino é autoritário e unilateral, visto que “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (Sacristán e Gómez, 1998, p.150). Com isso, os alunos não são ouvidos, tornam-se passivos, não têm a oportunidade de intervir, também, como agente no processo. Despedem-se da escola com a sensação de que finalizaram mais um ciclo de suas vidas, sem a capacidade de identificarem ou refletirem sobre o que o ensino deixou em seu construto humano.

A vivência não é compreendida como algo dado, pois o sujeito a penetra de maneira imediata, experienciando-a. Dessa forma, o contato imediato com a vida não se trata de um conteúdo de experiência, mas do ato de vivê-la (Bicudo, 2011). Com base no que explana Bicudo (2011), “no momento em que a experiência ocorre ela não é ainda refletida. Porém, pode se tornar foco sobre o qual a reflexão se volta, abrindo, no fluxo do vivido, momentos de tomar ciência do vivenciado” (Bicudo, 2011, p. 33).

Tomando como referência as palavras da autora, a importância da pesquisa com os alunos não está apenas na oportunidade de avaliar o ensino, mas sobretudo, no hábito de refletir sobre o vivido, revivendo o acontecimento, tomando ciência da experiência e suas repercussões no processo de evolução humana. Nesse sentido, urge a necessidade de incitar as falas desses sujeitos que viveram a experiência e que, mais do que ninguém, podem discutir sobre elas. O relato sincero do aluno é a fonte de informação mais fidedigna a respeito do ensino e aprendizagem que se tem na escola.

Essa pesquisa foi desenvolvida com base nos fundamentos fenomenológicos, que têm como ponto de partida a *realidade* sendo o objeto a *compreensão* do investigado (Moreira, 2004). Em suma, esse lugar de fala estudantil proporcionou um passeio interior, uma análise de si mesmo, em busca de encontrar no todo as marcas deixadas pela Literatura.

5 UNIVERSO DA PESQUISA: TIPO DE PESQUISA, MÉTODO, TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Armamo-nos de ciências e filosofias, e, se com elas percebemos uma face da existência, deixamos escapar uma outra, ou descobrimos novas. Nesse suplício, que lembra, ao mesmo tempo, os mitológicos das Danaides e de Sísifo, percorremo-la tacteando em trevas. Entretanto, há um seguro instrumento para a compreender: é viver (Lima Barreto, 1969, p. 21- *Diário Íntimo*).

Antes mesmo de saber o que é pesquisa, nós já praticamos ações de busca por respostas, constantemente, em nossas vivências cotidianas, haja vista que, mesmo de modo não reflexivo, quando pequeno, o humano já sufoca com “porquês” as pessoas ao seu entorno. A campanha publicitária “Perguntas”, veiculada pelo Canal Futura, no ano de 2009, afirmava que “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas³³”. Questionar é uma ação extremamente necessária para que movimentemos a existência humana. Ninguém caminha sem indagações, a ausência das perguntas gera a imobilidade; se não temos dúvidas, acomodamo-nos. Não questionar coloca o sujeito em um lugar limitado, que não se abre à continuidade, à constância do movimento em que o ser humano deve estar inserido.

Na tentativa de entender e explicar o mundo no qual estamos imersos, partindo de perguntas e problemas, a pesquisa surgiu como prática capaz de suprir tal necessidade. O homem primitivo, dotado de sua exclusiva racionalidade, sempre lutou pela descoberta, a fim de aprimorar o ambiente a seu modo para atender suas necessidades. Nesse caso, a busca pelo conhecimento e por conquistas evidenciava um modo de pesquisar, mesmo que informalmente.

Com o passar dos séculos, designou-se um modelo padronizado de pesquisa e a partir do século XVI, cientistas como Galileu Galilei (1564-1642) e Francis Bacon (1561-1626) impulsionaram o fazer científico por meio de técnicas e experimentos. Baseando-se no que explica Demo (1985, p. 23), “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. O autor define a pesquisa como “atividade básica da ciência”. Portanto, a caminhada para a ciência iniciou na investida do humano em conhecer o mundo e torná-lo mais cômodo à sua vivência.

A produção científica se constitui através da pesquisa e para que esta seja realizada é necessário o rigor da elaboração, a racionalidade, a ética e a sistematização. Nessa tessitura, surgem as interrogações que movem o pesquisador estabelecendo o desafio da investigação.

³³ Propaganda disponível na plataforma Youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=2COGP6PbNfc>.

Pesquisar requer planejamento, organização, amparo teórico e técnicas para que se realize o estudo de modo responsável e seguro. Vários pontos configuram esse trabalho, são características que, juntas, concretizam um padrão.

Quando se trata da pesquisa em educação tem-se como ponto de partida o ato de educar em suas mais variadas cambiantes. É curioso se pensar que pesquisar na área da educação é uma atitude educadora. Associada ao interesse do conhecer, a investigação, por meio dos resultados encontrados, registra um longo discurso que traz à tona novos conhecimentos e contribuições para os profissionais da área.

Nesse território, as dúvidas que surgem nas imprecisões conduzem aquele que pesquisa ao mais íntimo dos espaços que se ensina e se aprende. A partir daí “há perguntas que precisam ser consideradas: De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram?” (Gatti, 2012, p. 14). São questionamentos que respaldam o delineamento do estudo a ser realizado. Para que se encontre as respostas é preciso tracejar um caminho.

A seguir, será apresentada a abordagem da pesquisa (quantitativa ou qualitativa) além do paradigma epistemológico e metodológico que está sendo o aporte desse trabalho. Falar-se-á, também, sobre a Fenomenologia enquanto método, além dos sujeitos da pesquisa e, por fim, apresentar-se-á os procedimentos de coleta e análise dos dados.

5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

O caráter qualitativo da pesquisa despertou muitas divergências no âmbito da ciência, visto que não se enquadrava em uma tradição quantitativa. Rotulada como não científica, impressionista e não objetiva, esse modo de pesquisar sofreu condenações por não seguir a prática experimental, dos grandes levantamentos amostrais e do rigor metodológico típico da ciência natural.

Contudo, mesmo assim, a pesquisa qualitativa seguiu tomando proporções e lugar reconhecido cientificamente, abordando o humano no mundo em suas movimentações, mudanças, subjetividades e experiências. Configurando-se como um conjunto de ações interpretativas, a pesquisa qualitativa revela o mundo em suas vertentes e representações. O observador, nesse contexto, tem a oportunidade de descobrir as significações produzidas pelo sujeito que vive um fenômeno. Por meio de tais significados alcança-se um sentido completo que vem a ser a definição daquilo que se busca.

Essa abordagem deve ser selecionada quando a intenção é trabalhar com a subjetividade, com a exploração da complexidade, com a análise dos processos, dos cenários diversos, com a singularidade humana, distante de números e padrões quantificadores. Fala sobre o registro final de uma pesquisa, como um relatório que vem trazer além das vozes dos pesquisados, a reflexão do pesquisador em uma "descrição complexa, interpretação do problema e a contribuição para a Literatura ou um chamado à mudança" (Creswell, 2014, p. 50).

Sob esse enfoque, o investigador "interpreta o mundo real a partir das perspectivas subjetivas dos próprios sujeitos sob estudo. É preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa, tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito" (Moreira, 2004, p.50). O foco da pesquisa qualitativa é a visão de mundo do ser humano enquanto agente desse espaço.

Nesse viés, observamos que não é fácil desenvolver uma pesquisa no universo qualitativo. Na quantificação se tem a lógica e a exatidão, padrões a serem seguidos, ao passo que no estudo qualitativo, depara-se com modos de ser, verdades não absolutas, incertezas, diversas visões do mundo, variáveis, inconstâncias e vários outros aspectos que nos representam em processo de mudança a todo tempo.

Contudo, a validade dessa pesquisa é satisfatória, pois permite o desvelar das facetas humanas, da sociedade, da cultura e da história. Com base em Denzin e Lincoln (2011), Creswell destaca que "os pesquisados qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Creswell, 2014, p. 49).

No entanto, "a pesquisa qualitativa está no mesmo nível das mais rigorosas abordagens quantitativas" (Creswell, 2014, p.53), pois o pesquisador se dispõe a adentrar o campo de pesquisa em tempo prolongado, coletando muitos dados, trabalhando sobre várias questões planejadas e não planejadas e engajando-se no complexo e demorado processo de análise. Conduzir uma pesquisa qualitativa diz respeito à busca pela compreensão dos ambientes e contextos que influenciam nas respostas proferidas pelos participantes.

Essa prática leva à "ambiciosa tarefa de vasculhar grandes quantidades de dados e reduzi-los a uns poucos temas ou categorias" (Creswell, 2014, p. 53). Trata-se de uma tarefa desafiadora, pois a base dos dados são textos, imagens e situações observadas que demonstram ações humanas, complexas de serem analisadas e descritas. É preciso percorrer o implícito para se ter resultados válidos e evidentes, analisando o todo, além das falas.

Na pesquisa qualitativa se permite a escuta das vozes de um povo, vozes silenciadas, não consideradas em um determinado espaço e inibidas pela relação de poder. Consiste em "dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias" (Creswell, 2014, p. 52). Nessa prática,

tem-se a oportunidade de usar das informações predeterminadas, das pesquisas já existentes, apenas como ponto de partida, não como teorias finalizadas. É preciso considerar que a teoria deve ser ressignificada em consonância à transformação humana.

As pessoas são agentes interpretativas do mundo e, à medida que interagem, compartilham suas interpretações refletindo sobre suas experiências (Moreira, 2004). Dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa, interpretando o mundo por meio daqueles que o interpretam, seleciona-se o método fenomenológico, o qual permite descrever os "significados comuns para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito ou um fenômeno" (Creswell, 2014, p. 72.). A pesquisa qualitativa, assim, toma forma e se concretiza como o estudo que explora o vivido e experienciado.

5.2 PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO/METODOLÓGICO: FENOMENOLOGIA

A partir do que defendiam os pensadores empiristas, o conhecimento era concebido com base na experiência. Contudo, havia uma superficialidade em conceber um conhecimento considerando a prática em si, sem levar em consideração a subjetividade que constituía cada um que vivenciava tal processo. O Psicologismo emergiu quando os problemas epistemológicos como as questões da consciência, por exemplo, estavam sendo colocados em condição de objeto da psicologia, a qual seria a grande responsável por analisar e desvendar as nuances da validade do conhecimento.

A lógica, pertencente à Filosofia, agora se fazia presente no território da Psicologia, a qual devia ser aplicada como base para o fenômeno da lógica e esta era compreendida pelos psicologistas como ciência. Nesse novo contexto, criava-se um caminho de estudos do pensamento com bases em regras e definições sobre o modo de pensar, bem ou mal, certo ou errado, mas não desembocava na discussão do que vinha a ser a verdade, o real, o questionável ou reflexivo como na Filosofia. Com isso, esta recaiu sob uma crise, aterrada por uma ciência da Psicologia Positivista.

Tendo isso, a Fenomenologia surgia como uma ciência rigorosa, defendendo que deveria existir uma exatidão nos dados científicos da Filosofia sobre a existência humana. Para se alcançar essa exatidão, Husserl (1975) encontra uma forma de conceber o conhecimento por meio da experiência apurando o modo de apreensão do externo dado pelo humano.

Advinda das raízes gregas, a palavra “fenômeno” é originalmente escrita *phainomenon* e significa “aquilo que se mostra a partir de si mesmo”. Sendo assim, é tudo aquilo que se manifesta e se revela ao sujeito e a Fenomenologia como o estudo deste processo. Johann

Heinrich Lambert (1728-1777), foi o matemático, físico, astrônomo e filósofo suíço-alemão que, segundo estudos, é considerado o pioneiro no uso da palavra Fenomenologia. Posteriormente, Hegel (1770-1831), em sua *Fenomenologia do Espírito* (1807), aborda a corrente filosófica de modo ressignificado.

No entanto, na história da Filosofia, no século XX, surgia na Europa um novo movimento, liderado por Edmund Husserl (1859-1938) com sua obra *Investigações Lógicas*³⁴. Como uma nova forma do fazer filosófico, Husserl descartava as especulações metafísicas abstratas e colocava no centro das investigações as “próprias coisas”, trazendo a ênfase na experiência vivida.

Este paradigma buscava realizar investigações em torno do sujeito considerando sua plenitude, tendo em vista que os métodos predominantes na época pautavam-se nas ciências exatas e não consideravam a totalidade³⁵ do ser humano. Iniciava-se assim um novo modo do fazer científico, aquele que compreendia que o indivíduo tem uma consciência, tem sentidos e visões individuais, o que faz com que o fenômeno varie de significado a cada pessoa que vivencia a experiência.

Derivado de duas palavras gregas, *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo), a Fenomenologia tem como objetivo básico “a investigação direta e a descrição dos fenômenos como experimentados na consciência” (Moreira, 2004, p. 67). Um dos fenomenólogos mais fiéis à obra husserliana, Merleau-Ponty (1999), registrou a sua definição a respeito da corrente filosófica acima citada:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 1).

Em uma correlação, sujeito e fenômeno se fazem unidos no ato do aparecer. Os dois lados da situação não se separam e o fenômeno é o que se mostra na ação da intuição efetuada por esse sujeito, individualmente, contextualizado (Bicudo, 2011). O fenômeno é tido como a percepção, através dos sentidos, de qualquer objeto que se torna visível à consciência humana (Moreira, 2004). Na percepção, a verdade do existente mostra-se como presença ao sujeito.

³⁴ Esta obra foi publicada, originalmente, no ano de 1900. Posteriormente, em 1901, publicou-se o volume 2.

³⁵ Segundo o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, de Evanildo Bechara (2011), a palavra totalidade significa “reunião de todas as partes que formam um todo”. Nesse sentido, assim como explica a fenomenologia antropológica, o humano é constituído por mais de uma dimensão, como a dimensão material, a física e a intelectual. Estas são partes de um todo, que necessitam ser consideradas em qualquer análise sobre a experiência humana.

Merleau-Ponty (1999) aclara que nesse campo não duvidamos do percebido, a percepção é a fonte da ausência de dúvida.

A Fenomenologia, conforme explica Husserl (1975), deixa de lado as especulações metafísicas abstratas e entra em contato com as "próprias coisas", sendo a experiência vivida o foco da análise. O interesse da Fenomenologia é estudar exatamente as significações das vivências na consciência. O fenomenólogo declarou a necessidade da reconstrução da Filosofia como ciência rigorosa, por meio da Fenomenologia, sendo a intenção desta proporcionar um método filosófico totalmente livre de pressuposições por parte da pessoa que reflete. Desse modo, representando um campo de pesquisa neutra, na Fenomenologia pura, o enfoque é a descrição do fenômeno e somente nele, descartando, por exemplo, questões sobre suas origens causais que não se mostram no ato da consciência (Moreira, 2004).

A partir desse parâmetro, "não se pressupõe nada, nem o senso comum, nem o mundo natural, nem as descobertas e as teorias da ciência" (Moreira, 2004, p. 63), estando a fenomenologia situada antes de qualquer crença ou juízo, explorando, puramente, o fenômeno, tal como é dado à consciência (Moreira, 2004), enfatizando a subjetividade, que é construída por meio da percepção ou apreensão, reveladas através da linguagem. Nesse enfoque, as coisas não existem fora da consciência. A realidade do mundo se constitui na e a partir da percepção do fenômeno (Bicudo, 2011).

Sartre (2004) explica que

[...] quando me encanto com uma paisagem, sei muito bem que não sou eu que a estou criando, mas sei também que, sem mim, as relações que se estabelecem diante dos meus olhos entre as árvores, a folhagem, a terra, a relva, em absoluto não existiriam (Sartre, 2004, p. 43).

Portanto, a percepção humana é decisória na construção das definições dos fenômenos no mundo, em meio a tantas relações paralelas.

Em síntese, a proposta da Fenomenologia é tentar compreender os problemas filosóficos como questões que estão na base do entendimento do ser humano sobre o mundo. Trazer essa lógica para o âmbito da investigação sobre a Literatura na escola e a relação que o aluno mantém com esse conteúdo curricular, refletindo sobre o modo como o leitor recebe e percebe os sentidos emergidos das palavras, é uma forma de analisar, fenomenologicamente, esse contato interno. Os significados que foram gerados pelo aluno/leitor que viveu a leitura literária na escola variam de acordo com a subjetividade.

Uma das justificativas pela escolha do método fenomenológico encontra-se nas características básicas da pesquisa qualitativa, princípio que conduz este estudo. Tal natureza requer do pesquisador as seguintes competências:

- a) **Um foco na interpretação**, em vez de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.
- b) **Ênfase na subjetividade**, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes.
- c) **Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa**: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir.
- d) **Orientação para o processo e não para o resultado**: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa.
- e) **Preocupação com o contexto**, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência (Moreira, 2004, p. 57).

Para alcançar essas finalidades, o pesquisador qualitativo deve identificar um fenômeno e buscar investigá-lo perpassando todas essas etapas, tendo em vista que, dentre tantos conceitos, pode-se sintetizar a Fenomenologia como uma ciência de base interpretativa que busca estudar a aparência das coisas, descrever os fenômenos particulares como experiências vividas no mundo da vida (Moreira, 2004).

Nesse viés, a coleta de dados é realizada com pessoas que vivenciaram um fenômeno em comum. O investigador, então, busca desenvolver uma descrição composta de uma essência da experiência que represente todos os indivíduos. Tal descrição aborda o que vivenciaram e como vivenciaram (Creswell, 2014).

Uma investigação fenomenológica busca descrever os significados comuns de um conceito ou fenômeno para vários sujeitos, na análise de suas experiências vividas (Creswell, 2014), ou seja, o fenomenologista deve focar na descrição daquilo que todos os pesquisados têm em comum ao vivenciar um determinado fenômeno. A base do propósito fenomenológico é a redução das experiências individuais com um fenômeno a uma descrição que possa ser considerada essência universal.

Esse caminho condiz com experiências refletidas. A experiência empírica é tomada em sua objetividade pragmática e é observada a partir de um lugar externo ao seu processo, ao contrário da experiência refletida, na qual a vivência e o experienciado são percebidos e refletidos no campo da consciência (Bicudo, 2011). Partindo disso, o interesse central da pesquisa fenomenológica não é encontrar explicações naturalistas, nas quais evidenciam-se a gênese biológica e base neurológica do objeto, mas explorar o campo da consciência em sua intencionalidade e apreensão do existente.

É necessário, então, explanar o conceito de redução eidética, que significa a redução ao eidos³⁶. Nesse critério, o estudo consiste na busca pela verdadeira essência do fenômeno, com base no que há em comum nas experiências da consciência de todos os indivíduos pesquisados. Identificar e considerar a realidade que surge na consciência não é suficiente para a definição do fenômeno pesquisado.

Os diversos atos e sentidos da consciência necessitam ser verificados em suas essências e para isso foi preciso desenvolver um trabalho de redução, algo que vinculasse a experiência de cada um, encontrando os mesmos pontos nos dados revelados. Ao observar um círculo, por exemplo, nos mais variados objetos, como a terra, um pneu de um carro, a boca de um copo ou a tampa de uma garrafa, observa-se que são coisas distintas mas que o círculo segura a sua forma em todas essas coisas, o que permanece é o seu formato em todos os objetos, então, tal formato é a essência, é o que há em comum em todos os conteúdos observados.

As outras características dos objetos citados são colocados de lado, esse é o ato da redução, no qual identifica-se a essência do círculo, a ideia da sua forma. Alcança -se, assim, a redução à essência, o que predomina, o que não varia de um objeto a outro. Com esse trabalho a Filosofia atende aos critérios da ciência rigorosa, pois, a essência do fenômeno deve ter uma estrutura universal e atemporal.

Há três níveis de descobrimento das coisas na redução eidética, conforme explica Moreira (2004). No primeiro nível, encontra-se no mundo natural um determinado número de coisas que apresentam similaridades. Já no segundo, identifica-se coisas que apresentam exatamente o mesmo predicado, como por exemplo, "toda madeira flutua na água". Pode-se substituir a afirmação por uma palavra ou um trecho menor para indicar o ponto comum: "a madeira flutua". Nesse caso, encontra-se o universal empírico. Nesse momento, o teórico retoma a explicação sobre a mudança do universal conforme as mudanças das experiências, esclarecendo que, no futuro, possa-se encontrar pedaços de madeira que não flutuem. É pertinente esclarecer que essa estrutura universal e invariável só é evidente até o ponto em que ocorre a experiência.

No terceiro nível, tenta-se descobrir uma característica fundamental do objeto em questão, algo que sem ele não seja possível pensar esse objeto. Objetiva-se aqui sair do universal empírico para alcançar o universal eidético. A essência se revela imutável nas multiplicidades. A redução eidética, segundo Moreira (2004), usa o método de variação livre para atingir a essência. O autor esclarece que se inicia o processo sempre com um objeto

³⁶ Palavra de origem grega que significa ideia ou essência.

concreto, o qual é variado em diversos aspectos. Então, há uma limitação nessa variação, que é o eidos, a essência.

Deixamos nossa imaginação correr livre, e vemos que elementos podemos remover da coisa antes que ela deixe de ser o que é. Se podemos descartar algumas características e ainda assim preservar o objeto, sabemos que essas características não pertencem ao eidos da coisa. Entretanto, se encontramos características que não podemos remover sem destruir a coisa, percebemos que essas características são eideticamente necessárias a ela. Assim, nós evidenciamos uma essência. Atingimos uma identificação que é 'mais necessária' que a espécie atingida nos universais empíricos (Moreira, 2004, p. 90).

A redução eidética, por conseguinte, é indispensável à procura da essência. Esta, então, é definida como a "consciência da impossibilidade"; dita de outra forma, é aquilo que não pode ser pensada de outro modo pela consciência (Moreira, 2004). Essa redução será realizada no momento da análise dos dados, quando o pesquisador se posicionará objetivamente mediante os dados dispostos, não permitindo que os seus saberes prévios interfiram no trabalho analítico. Além disso, deverão ser afastadas as teorias ou quaisquer hipóteses a respeito do objeto estudado; depois, esse fenômeno será analisado em suas partes e como um todo. Desse modo, atingir-se-á a essência buscada.

No processo de redução eidética, Husserl (1975) separa e nomeia dois momentos que constituem a estrutura da análise do fenômeno: a *noema* e a *noesis*. Em seu plano fenomenológico, o filósofo expõe que seja indispensável compreender a consciência como uma intencionalidade. Nessa versão, a consciência intencional sempre visa/percebe algo. O fenomenólogo desenvolve a máxima de que nessa atividade intencional existe a visão de algo definida como *noesis*, pela qual consiste na identificação da *noema*, objeto visado/percebido. Essa unidade entre a experiência do conhecer e o objeto conhecido é para Husserl (1975) uma via de entendimento da ciência estabelecida pela conexão entre os dois lados da situação.

Conforme aponta Ferreira (2015, p. 9), "o *noema* é o aspecto objetivo da vivência", dito de outro modo, a realidade é descrita minuciosamente, sem filtros ou alterações, tal qual o sujeito apreende e capta. São considerados espaço, tempo, contexto e história da pessoa, além de pôr em evidência a consciência do indivíduo em face do fenômeno. No *noema*, então, o pesquisador deve ser imparcial ao descrever as situações investigadas, ofertando um registro fidedigno mediante o que foi revelado. Vale salientar que o texto dessa etapa é, exclusivamente, descritivo, sem indícios de falas interpretativas, ou seja, o pesquisador não pode inserir na escrita opiniões, sugestões ou significações que poderiam ser atribuídas aos fenômenos capturados.

Em contrapartida, a *noesis* diz impressões, sentimentos suscitados, pensamentos, etc. Com isso, o *noesis* refere-se ao "corpo do indivíduo diante do fenômeno, possibilitando ao sujeito entrar em contato com os sentimentos suscitados pelo fenômeno e/ou nomear os afetos provocados pela experiência e que fazem parte da construção do conhecimento da realidade" (Ferreira, 2015, p. 8). É importante realçar que o indivíduo ou sujeito mencionado pelo teórico acima refere -se ao investigador.

5.3 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A investigação foi realizada em uma escola estadual pública, situada no interior do Rio Grande do Norte. Em conformidade ao que orienta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que trata das pesquisas que envolvem seres humanos, o nome da instituição e dos sujeitos envolvidos foram mantidos em absoluto sigilo. A referida instituição oferta os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Ensino Médio e a modalidade EJA, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. É uma escola localizada na zona urbana da cidade que apresenta amplitude em seu espaço.

No turno matutino há o funcionamento de três turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, como também duas turmas de 8º ano e duas de 9º ano, totalizando 322 alunos matriculados nessa etapa final do Ensino Fundamental. No período vespertino funcionam as turmas de Ensino Médio de 1ª série (duas turmas), 2ª série (uma turma) e 3ª série (duas turmas), com um total de 182 alunos matriculados nessa etapa. Já no turno noturno (EJA Médio) são ofertadas três turmas de 1ª, 2ª e 3ª série, com um total de apenas 22 alunos. Além das salas de aula que recebem todos esses alunos, a escola dispõe da Biblioteca Comunitária Teresinha Dantas, uma Rádio Escola, um *Studio* de TV, uma Sala de AEE e um Laboratório de Informática. Ressaltamos que dentre essas salas mencionadas as únicas que dispõem de professores regentes são a biblioteca e a sala de AEE. As demais funcionam apenas dependendo da necessidade dos demais professores³⁷.

Após adentrarmos este campo, mantendo contato, inicialmente, com o gestor da instituição, fomos em busca do encontro com os alunos participantes da pesquisa. A docente já tinha conhecimento da pesquisa e da participação da pesquisadora nas aulas. Antes de iniciar a prática das observações, em uma conversa com a docente, já foi possível coletar algumas informações sobre a turma observada, como quantidade de alunos e faixa etária.

³⁷ Após o diretor responsável pela instituição ter assinado a carta de anuência, permitindo a pesquisa na escola, coletamos essas informações por meio do serviço de administração da secretaria, a partir dos dados do censo escolar do ano de 2023.

Como já mencionado, a turma investigada trata-se de alunos da 1ª série do EM, turno vespertino, composta por 26 alunos. Todos os sujeitos são menores de 18 anos, assim, recorreremos ao Termos de Consentimento Livre e Esclarecido voltado aos pais desses alunos, além do Termo de Assentimento para os estudantes. Salientamos que não foram todos os alunos que participaram, apenas 18 responderam ao questionário, houve ausência dos demais. Da mesma forma, nas observações, todos os dias faltaram alunos. No entanto, essa ausência não prejudicou o processo de investigação, todos os dias a turma se encontrava presente em sua maioria.

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa qualitativa é “um tecido intricado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material” (Creswell, 2014, p. 48). Sendo assim, esse campo de estudo constitui-se por “muitos indivíduos diferentes, com diferentes perspectivas compondo os seus teares” (Creswell, 2014, p. 48), criando assim o tecido dessa tipologia de pesquisa. Nessa contextura, ao investigar as percepções dos alunos sobre a problemática levantada, ratifica-se que, como explica Creswell, pesquisar qualitativamente permite unir uma diversidade de significações individuais em prol de um construto que responda a tantas inquietações e dúvidas concernentes ao processo de ensino literário.

Seguindo esse parâmetro, elegeu-se como técnica de coleta de dados a *observação não participante*, cujo pesquisador não se posiciona como membro do grupo em investigação, mas apenas como espectador atento, percebendo e registrando todas as informações e ocorrências necessárias ao estudo realizado (Richardson, 2012). Além da observação, utilizamos também como estratégia de obtenção de dados o questionário misto, cuja construção se faz com perguntas fechadas e abertas (Richardson, 2012). Essa combinação une os benefícios dos dois tipos de questionamento; enquanto que as questões fechadas permitem tabulações, formulações de estatísticas e comparações mais objetivas de respostas, as abertas abrem o caminho para as justificativas e o aprofundamento dos relatos.

No que se refere ao método de análise dos dados, tivemos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) norteando todo o processo de exploração do material coletado. Esse método de análise se aplica a “discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p. 7). A autora define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2011, p. 37). Tais comunicações referem-se

às falas dos sujeitos, as quais serão analisadas minuciosamente, pois, há a necessidade de investigar nos discursos “o escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2011, p. 7), assim, identificando também o implícito.

Duas funções norteiam a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011): a *função heurística* e a *função de prova*. A primeira trata da tentativa de descoberta, na qual o pesquisador irá explorar nos discursos o desconhecido, sem primar por provar algo ou responder alguma questão. Já na segunda tem-se a intenção de verificação, de provar algo levantado como hipótese ou afirmado como tese. Dessa forma, adequamo-nos à *função de prova*, levando em consideração que objetivamos comprovar a tese³⁸ que norteia esta pesquisa.

A análise dos dados realizada por meio da técnica da análise de conteúdo é organizada em três momentos. Na primeira etapa realiza-se a pré-análise do material coletado na pesquisa; a segunda fase é a exploração desse material e no terceiro momento o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação para fechar o plano de análise. Dentro da fase da pré-análise existem, também, três etapas: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação dos objetivos e hipóteses que antecedem a exploração mais profunda dos dados e a elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final (Bardin, 2011). A autora esclarece que essas etapas, não necessariamente, devam seguir esta ordem. Pode ocorrer do objetivo anteceder a escolha dos documentos ou os indicadores nortear a formulação das hipóteses, o que importa é uma boa organização dos dados que serão analisados.

A escolha dos documentos ocorre por meio de uma “leitura flutuante”. Nessa primeira atividade o pesquisador tem o primeiro contato com os dados, conhecendo o conteúdo obtido, já notando as primeiras impressões emergentes nessa leitura inicial. É possível que o investigador já vá formulando hipóteses e associando-as a teorias, dando início ao processo que o levará aos resultados.

Com relação à formulação dos objetivos e das hipóteses, Bardin (2011) define o objetivo como uma finalidade geral, como um quadro teórico ou pragmático pelo qual os resultados serão utilizados. Já a hipótese é definida por ela como uma afirmação provisória a qual nos propomos a verificar, em busca de confirmá-la ou infirmá-la. É uma suposição que permanece em suspenso até a apuração dos resultados da pesquisa.

A autora destaca que algumas investigações ocorrem sem hipóteses, sem ideias pré-concebidas, o que não é o nosso caso. Na presente pesquisa apresentamos uma tese que pode

³⁸ O ensino de Literatura que coloca o aluno em condição ativa, fomentando práticas de leitura, produção literária e trocas coletivas de ideias e reflexões, viabiliza o alcance de modificações humanas.

ser considerada como hipótese, pois, fomos a campo na tentativa de confirmar se o ensino de Literatura que coloca o aluno em função ativa, no ato da produção literária, de fato, provoca a modificação humana. Apesar de termos feito a afirmação tida como tese, não descartamos a possibilidade de refutá-la, pois tudo depende do que vamos encontrar nos dados analisados. Por essa razão há uma hipótese subjacente à tese apresentada. Outras hipóteses vão surgindo no decorrer da leitura, e, dessa forma, vão mostrando uma direção para as próximas etapas da análise.

No que concerne à elaboração dos indicadores, última etapa da pré-análise, é o momento de destacar índices que aparecerão no texto, no decorrer da leitura, é que serão sistematizados como indicadores. Segundo Bardin (2011, p. 130) "o índice pode ser a menção explícita de uma tema na mensagem". A autora exemplifica essa atividade da seguinte forma:

Supõe-se que a emoção e a ansiedade se manifestam por perturbações da palavra durante uma entrevista terapêutica. Os índices retidos ("hã", frases interrompidas, repetição, gagueira, sons incoerentes...) e a sua frequência de aparição vão servir de indicador do estado emocional subjacente (Bardin, 2011, p. 130).

Em outras palavras, o índice são palavras ou expressões que surgem ao longo do discurso e isso será considerado um indicador quando aparecerem com frequência no texto, ou quando sinalizar importância para o locutor.

Após a pré-análise é chegada a fase da exploração do material, considerada longa e fastidiosa. Nessa tarefa aplica-se, sistematicamente, as decisões tomadas na pré-análise, ou seja, realiza-se "operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (Bardin, 2011, p. 131). Partindo desse trabalho, inicia-se a terceira etapa de análise, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa fase, o que foi analisado até o momento ganha significado. Iniciam-se as formulações das estatísticas, elaborações de tabelas, diagramas, quadros que indiquem de modo claro e objetivo os resultados alcançados. A partir dessa construção, o pesquisador pode já expor inferências e interpretações atendendo ao objetivo da pesquisa e às hipóteses levantadas, além de outras descobertas que podem ocorrer, as quais não estavam previstas.

Como nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, é importante esclarecer que nessa natureza de pesquisa não se rejeita a quantificação, por exemplo, quando aparecerem índices similares frequentes em discursos de sujeitos diferentes, podem ser agrupados como indicadores e constituírem uma determinada estatística. No entanto, as interpretações e inferências devem ocorrer, sobretudo, com base na presença dos índices e não na frequência com que eles aparecem.

Bardin (2011) destaca que a pesquisa qualitativa é maleável e existe um perigo com relação à subjetividade do analista. É necessário que o pesquisador tenha o cuidado de não influenciar de forma errônea nos resultados da análise, com significações que ele possa atribuir às mensagens logo no início do processo. É necessário reler, alternar leituras, desconfiando das evidências imediatas.

Laurence Bardin (2011) faz uma observação muito relevante sobre a sua técnica desenvolvida que reverbera outras metodologias analíticas. A estudiosa esclarece que

[...] o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não pode ser tomado como prova inelutável. Mas constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa (Bardin, 2011, p. 81).

Assim, ao alcançar os resultados na conclusão dessa pesquisa, não se adentrará à exatidão, à generalização, a um padrão universal ou inquestionável. O que será proporcionado, por meio dos discursos, é uma ilustração que pode estar presente em muitas escolas que trabalham com a Literatura no ensino.

6 EXPLANAÇÃO DOS RESULTADOS

As coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave (Manoel de Barros, 2016, p. 18- *O livro das ignoranças*).

Norteados pelas regras da análise de conteúdo de Bardin (2011), selecionamos, *a priori*, os documentos que foram analisados após a pesquisa em campo. Elegemos como fonte de dados o questionário misto (perguntas fechadas e abertas) e a observação não participante, para que pudéssemos compreender o fenômeno da modificação humana por meio do trabalho literário desenvolvido. No entanto, deparamo-nos com a necessidade de incluir um outro material para análise, a produção das crônicas dos alunos.

Dessa forma, orientamo-nos pelas explicações da autora sobre a constituição do corpus e a regra da exaustividade em função de agrupar todo o material necessário para uma análise completa dos dados coletados. A autora orienta que com o universo já demarcado (os gêneros que foram escolhidos para análise) se faz necessário que se constitua um *corpus*, que trata do "conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (Bardin, 2011, p. 126).

No nosso caso, constituímos esse *corpus* por completo após iniciarmos a pesquisa em campo e percebermos a necessidade de explorarmos as produções literárias dos alunos. Nessa direção, chegamos à regra da exaustividade, que consiste em considerar todos os elementos possíveis na constituição do *corpus*, sem deixar de fora nenhum dos elementos que possam contribuir na análise (Bardin, 2011). É importante ressaltar que se acaso houver uma desconsideração de documentos, que seja justificada no plano de análise.

6.1 DIÁRIO DE CAMPO: DESCRIÇÕES DAS OBSERVAÇÕES

A disciplina intitulada *Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano* trata-se de uma eletiva que foi ministrada na 1ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual no interior do RN. A partir de uma metodologia ativa, os alunos que participaram dessa disciplina foram incentivados a produzirem crônicas com temas de sua própria escolha. A eletiva situou-se na área de conhecimento das linguagens, especificamente no ensino de Literatura. Essa disciplina atende a um dos ideais do currículo do EMP, que é o protagonismo estudantil.

Sobre o aluno protagonista o Referencial explica que "a escola deve abrir-se à compreensão das identidades e expressividades dos estudantes e das culturas juvenis que estes

representam" (Suem/Seec, 2021, p. 60). Ao passo que o ensino escolar se abre às expressividades, torna-se possível situar esse aluno no lugar de protagonização, tendo em vista que a ele é oferecida a oportunidade de falar, de agir no processo, de ajudar a conduzir o barco que navega nas águas da aprendizagem, em um trabalho conjunto, não centralizado no docente. Desse modo, ao colocar o aluno em função ativa, sendo um criador, produzindo crônicas, o ensino escolar abre as cortinas que escondem as identidades, as histórias, as marcas e fragilidades, as alegrias e tristezas de um escritor, em um movimento revelador.

A arte literária faz o produtor verbalizar o humano e o mundo. Assim, a escrita do cotidiano é o eixo principal da construção de uma crônica. Mas, para isso, deve-se ter o hábito da leitura, a familiarização com a produção literária, o conhecimento do gênero e suas características, para que se possa tentar criar. Partindo dessas necessidades, a referida disciplina eletiva alicerçou-se no seguinte objetivo: realizar oficinas literárias, direcionadas aos alunos da 1º série do EM, fomentando a compreensão do gênero crônica, desenvolvendo, assim, a capacidade de produzir textos dessa natureza. Até chegar à fase da escrita os estudantes passaram por processos de conhecimento sobre o gênero.

Ao analisar esse objetivo, percebemos que há uma proposta de modificação no aluno, quando ele é conduzido ao desenvolvimento de uma habilidade, tornando-se capaz de fazer algo que antes não fazia. Com esse intuito, a docente propôs a vivência de oficinas em que os alunos conhecessem crônicas, lessem, falassem sobre elas, trocassem conhecimentos entre si e, após alguns momentos adentrando esse universo, tivessem subsídios suficientes para iniciarem suas próprias produções.

Tais subsídios relacionam-se aos aspectos característicos do gênero, tendo em vista que a crônica é um texto curto, narrativo, que fala sobre fatos do cotidiano, do dia das pessoas, traz descrições de cenas corriqueiras ou atípicas, usa de uma linguagem mais coloquial, mais próxima da realidade vivida em dias normais e abordam temas que sugerem críticas sociais, reflexões sobre o homem e o mundo. Ao compreender e usar dessa configuração em seus escritos, espera-se que o aluno consiga desenvolver a sua produção soltando a criatividade, falando sobre si mesmo ou sobre temas de seu interesse, vivenciando momentos de intimidade com a criação literária.

Partindo dessa intenção, ocorreram 9 encontros de oficinas (cada oficina era uma aula de 50 minutos, no turno escolar vespertino) em que os alunos realizaram atividades de leituras de crônicas diversas, em casa e na sala. Como exemplos citamos "O papa vai ao banheiro?" de Tiago Germano (2017), "O amor por entre o verde" de Vinícius de Moraes (1989) dentre outras

escritas no livro “Mais de mim, mais de nós”, obra organizada pela própria professora da turma, no ano de 2018, com produções de crônicas de alunos da mesma escola.

A primeira e segunda oficinas, ocorridas, respectivamente, nos dias 09/10/2023 e 16/10/2023, foram momentos para apresentação aos estudantes das possibilidades do projeto da Eletiva. A compreensão e aceitação pelo grupo, bem como sugestões e opiniões, foram fundamentais para o norteamento das atividades idealizadas. Para o início do projeto a professora propôs a leitura das crônicas do livro “Mais de mim, mais de nós”. Essa obra foi construída coletivamente por alunos de anos anteriores e organizada pela mesma professora que ministrou a referida eletiva. A leitura desse livro incitou nos alunos tanto uma aproximação inicial com o gênero como uma noção de temas que são tratados nesse estilo.

Ocorreram observações em 5 oficinas, nos meses de novembro e dezembro de 2023, além de um 6º encontro com a turma, ocorrido no dia 07/12/2023, para aplicação dos questionários. Não foi possível que a pesquisadora estivesse presente nas 4 primeiras oficinas, por motivos de aguardo de aprovação da pesquisa no comitê de ética³⁹. Nos encontros em que a pesquisadora esteve ausente, houve, segundo os relatos da professora, seminários com apresentações das crônicas mencionadas no parágrafo anterior, produção de cartazes, rodas de diálogos e um intercâmbio para uma escola em outro município, onde estava sendo desenvolvido, também, um trabalho sobre produção de crônicas. Nessa oportunidade, os alunos puderam trocar experiências com outros alunos a respeito do gênero explorado.

No que diz respeito às oficinas observadas, serão expostas abaixo, de modo descritivo. Reforçamos que nos baseamos nos parâmetros do método fenomenológico, de Edmund Husserl (1975), orientados também por Natalie Depraz (2011). Será exposta a seguir a realidade tal qual foi percebida pela pesquisadora, o que denomina-se como *noema*. Logo após, no mesmo texto, a *noesis*, trazendo algumas impressões sobre o ato observado e por fim, a *redução eidética*, onde são feitas as considerações sobre a essência do fenômeno.

ENCONTRO 1

Antes do início da aula me apresentei para a turma expondo meu nome, cidade em que resido, instituição na qual realizo o curso e quais as intenções que me levaram até ali. Os alunos demonstraram interesse e foram receptivos, concordando com a realização da pesquisa de modo

³⁹ O pesquisador somente está autorizado a realizar investigações que envolve seres humanos após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para tanto, o projeto deve ser submetido, passando por todos os trâmites legais e etapas de apreciação, análise e parecer. Após esse processo, sendo a proposta considerada adequada e em conformidade com as normas éticas vigentes, o Comitê emite a aprovação, habilitando o pesquisador à execução da pesquisa.

unânime. Em seguida, esclareci que, por questões éticas, o nome deles não iriam ser revelados na redação da pesquisa, bem como o nome da escola; eles fizeram sinal de compreensão. Após esse momento de informações iniciais, perguntei aos alunos se eles gostariam de escolher os nomes fictícios que os representariam na escrita da tese. Sugeri nomes de personagens da Literatura, de filmes ou séries, caso eles gostassem.

No entanto, alguns alunos não optaram por escolher um nome, outros colocaram apelidos em um tom de brincadeira (comportamento frequente dos adolescentes), poucos escolheram nomes de personagens como sugerido e, por esse motivo, optei por escolher os pseudônimos de modo padrão para todos os alunos. Nesse caso, escolhi intitular os sujeitos como “AL” que significa aluno, seguido do número de sequência da carteira em que estavam sentados, “AL1, AL2” e assim por diante. Nos meus materiais eu também coloquei o nome do aluno na frente do código escolhido, por exemplo: “AL1 - Mike”, isso porque, para que em uma eventual mudança de lugar, não houvesse equívoco com relação aos nomes que atribuí. Então se o AL2 era João, mesmo que ele, em um outro dia, resolvesse sentar em um outro local da sala, não haveria risco de confusão ou troca dos códigos no ato da descrição da observação. Após conversar com a turma, sentei-me em um local estratégico da sala, em uma carteira da fila central, atrás dos alunos, para que assim, não os intimidassem e também que eu pudesse perceber totalmente os movimentos de todos, em suas falas, atenção à aula, dentre tudo o que fosse perceptível aos meus olhos.

Nesse primeiro encontro havia 17 alunos presentes. Ocorreu uma atividade de apresentação de seminários sobre crônicas lidas pelos alunos. Vale salientar que as observações foram iniciadas já com a disciplina em curso, então, os seminários já vinham sendo desenvolvidos pelo grupo e nós pudemos presenciar as apresentações neste dia de apenas uma equipe. O grupo era composto por cinco alunos que haviam feito a leitura de uma crônica intitulada “Menos plástico mais amor”, de autoria de Carol Bensimon. Dentre todos os componentes do grupo, o AL1 conduziu a discussão sobre a crônica. O AL9 também teceu alguns comentários curtos sobre as suas impressões na leitura.

A professora iniciou uma intervenção com questionamentos a respeito de pontos que não foram comentados livremente pelos alunos. Ela inicia as perguntas com questões de cunho objetivo sobre os elementos da narrativa: Qual o tempo, cronológico ou psicológico? Qual espaço? Qual o tipo de narrador? Diante das questões os dois alunos responderam (os mesmos que mencionamos ao início do relato) algumas de modo correto e outras de modo equivocado. Quando eles erraram, a docente corrigiu explicando. Logo depois, ela realizou outras questões mais aprofundadas como: Quais as reflexões acerca da vida que o texto nos suscita? A autora

teve intenção de ensinar algo? Os alunos paravam para pensar e, novamente, os dois alunos que estavam mais envolvidos desde o início da apresentação se disponibilizaram em responder. Segundo eles, a narrativa incitou uma reflexão a respeito do uso excessivo do plástico.

A professora perguntou: mas o que vocês sentiram ao lerem sobre isso? O AL8 respondeu: amor e felicidade. A professora questionou: mas porque, amor e felicidade? O AL1 respondeu: “porque quanto menos plástico mais amor, né?” A professora insiste no porquê da resposta. O aluno começa a rir e não desenvolve a ideia. Os demais alunos assistiram a apresentação sem interagir com o grupo.

Esse é o momento da busca da essência. Diante dos meus olhos, notei alguns alunos atentos ao que estava sendo discutido e uma boa parte dispersa. Uma fila que estava ao meu lado direito, de 5 alunos, apenas um prestava atenção à apresentação do grupo naquele momento, dos demais, dois conversavam entre si e dois navegavam nas redes sociais em seus celulares. Era como se estivessem em um mundo à parte naquele momento, fora daquele local físico, ignorando totalmente a aula. Ao observar a sala como um todo, na busca de identificar sinais que me revelassem dados importantes para a pesquisa (atitudes como falas ou comportamentos), percebi dois alunos de cabeça baixa debruçados na carteira como se estivessem dormindo.

Próximo a esses alunos notei um desenhando no caderno, outro também olhando algo em seu celular e o restante olhava para frente, ouvindo o que os colegas falavam no seminário. A partir dessas primeiras impressões obtidas, refleti o quanto é difícil conseguir educar o aluno da contemporaneidade, tendo em vista os novos hábitos vividos por eles, sobretudo, na esfera digital/tecnológica. O envolvimento de uma parte daqueles alunos na aula foi cerceado pelo uso do celular, pelo pouco interesse em ouvir e interagir com os colegas que, na frente da turma, compartilhavam suas impressões a respeito de uma crônica lida. Apesar de grande parte está olhando para frente, ouvindo o que estava sendo proferido, não houve troca de ideias, como se aquela atividade fosse voltada apenas ao grupo que apresentava, para cumprir uma obrigação e obter notas, o que gerou o silêncio dos ouvintes.

Com relação às primeiras impressões sobre a modificação humana, ressalto a atitude da professora em questionar o que eles haviam “sentido” ao ler a crônica, tendo em vista que os alunos apenas comentaram sobre o que falava o texto. A docente, então, com esse questionamento, quis ir mais a fundo na compreensão dos efeitos daquele texto no aluno, visto que, sentir algo está muito mais voltado para a dimensão humana em suas emoções, sentimentos e reflexões do que a simples informação ou interpretação de um texto. Mediante a pergunta

feita, a resposta dos alunos revelou que apenas interpretaram e responderam algo que o texto falava, “amor e felicidade”, somente reproduzindo o que tinham lido.

ENCONTRO 2

Com a participação de 14 alunos, a aula inicia com uma conversa sobre a crônica “Um caso de burro” de autoria de Machado de Assis. A professora começa o diálogo perguntando: vocês conhecem essa crônica? Nove alunos, os únicos que estavam atentos à aula, responderam que não. Os demais estavam usando celulares, acessando redes sociais e aplicativos, alheios ao diálogo. A docente continua a discussão questionando se eles conheciam o autor da narrativa. Apenas o AL3 afirmou que o conhecia, pois tinha uma coleção de livros em que um deles era de autoria de Machado de Assis.

A professora falou brevemente sobre o escritor, destacando algumas características suas como: onde nasceu, quantos anos tinha quando morreu, algumas obras muito conhecidas que escreveu, algumas curiosidades sobre sua vida pessoal e a escola literária a qual ele fazia parte. Depois de falar um pouco sobre Machado, a docente pergunta sobre quem os alunos achavam que era esse “burro” o qual o autor se referia, se seria o animal ou se a palavra estaria sendo usada em sentido conotativo. Todos (os nove alunos) responderam que imaginavam ser em sentido metafórico e colocaram as suas expectativas a respeito do texto, que poderia se referir a alguém que agiu como um “burro”, expressão usada pelas pessoas para se referir a quem não sabe de algo ou a quem é ingênuo.

Além disso, ela também indagou sobre onde eles achavam que a história ocorria, eles foram apontando sugestões como: no trabalho, na rua ou dentro de casa. A docente utilizou um modo atípico para fazer a leitura do texto. Expõe a história gravada em áudio, em um pen drive, executando-a em um aparelho de som portátil. Os alunos ouviam e acompanhavam pelo texto impresso, bem concentrados. Aqueles que estavam alheios à aula, usando aparelhos celulares, continuavam sem participar da situação. A docente pediu três vezes para que eles guardassem os aparelhos e se voltassem para a aula, mas o pedido não foi atendido.

Após uma boa parte do texto já ter sido lida, um dos integrantes do grupo que não estava participando, colocou o celular ao lado do caderno, voltou-se para mim e perguntou baixinho, mostrando o texto: onde é que já está a leitura? Respondi a pergunta, ela se organizou na carteira e começou a acompanhar a narrativa. O texto é finalizado e, prontamente, um dos alunos afirma que não era nada do que ele havia pensado. Os demais alunos (outros cinco) que se expressaram também afirmaram a quebra de expectativa com relação ao que conta a crônica. A crônica narra

o caso de um burro que estava à beira da morte em uma praça. Havia muitas pessoas ao redor olhando a situação do animal que havia sido deixado ali.

O cronista relata que o burro se encontrava, naquele momento, em situação de meditação, em um trabalho interior e profundo, pois, o seu olhar revelava reflexões, como um exame de consciência. O narrador destaca inclusive que o dito popular “de pensar morreu um burro” é um equívoco daqueles que viram a situação, pois, ao contrário, a morte é o que provoca o pensar, o refletir. O narrador, que é o personagem da história, tece várias reflexões realizadas pelo burro, como se estivesse lendo o pensamento do animal. O burro se autoavalia naquele momento, antes de morrer. Fala sobre tudo de bom que fez e tudo o que faziam com ele, dentre eles as agressões que sofria e o trabalho que lhe era imposto.

Por meio da reflexão do burro, o autor intenciona tecer, de modo irônico, uma crítica à sociedade. Ao final da narrativa, o personagem/narrador enaltece o burro, já morto, por ser um grande pensador e afirma, ironicamente, que se aquele animal não havia inventado a pólvora, e, conseqüentemente, não havia inventado a dinamite, isso já era alguma coisa nesse final de século, referindo-se à bondade do animal em meio às maldades vivenciadas e criadas nos tempos atuais. Após essa leitura, iniciou-se o diálogo a respeito do que a história transmitia. A docente fez perguntas mais objetivas e diretas, como: Do que se trata a narrativa? Quem são os personagens? Qual o espaço e o tempo? Os alunos responderam de modo bem objetivo.

Posteriormente, notei que a discussão foi se direcionando mais para as questões da vida e do humano em suas vivências cotidianas. A conversa incitou muitas reflexões, as quais foram provocadas pelo texto. O AL1 leu, mais de uma vez, enfatizando, por iniciativa própria, um trecho do texto que lhe chamou atenção. Esse trecho trata do exame de consciência realizado pelo burro, quando ele diz: “não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa” (Assis, 1889). O aluno leu e afirmou: “são coisas que consideramos certas”.

Além disso, esse mesmo aluno destacou a situação da história que descreve sobre as várias pessoas que estão em volta do burro, olhando a ocorrência. Ele comentou: “vamos supor, se fosse um mendigo, qualquer pessoa que passasse não olharia, mas, se tiver morto, vai olhar só por curiosidade”. O AL9 rebateu o comentário: “mas é porque muitos mendigos usam drogas e aí o povo não dá atenção a eles”. Próximo a esses dois alunos, o AL6 comenta: “na verdade, a morte faz com que todo mundo se torne igual e as pessoas só dão valor quando perdem”.

O último comentário proferido foi pelo AL11, que ainda não havia se pronunciado: “a gente tem que ajudar o outro, ao invés de ficar só olhando a situação”. Percebi que, nesse momento, os alunos reproduziram afirmações que, corriqueiramente, ouvimos das pessoas que convivem conosco. Frases como “as pessoas só dão valor quando perdem” ou “a morte torna

todo mundo igual”, são expressões enraizadas em princípios, crenças, valores e experiências de um povo, inserido em uma determinada cultura, como pudemos perceber também no primeiro comentário feito por um dos alunos: “são coisas que consideramos certas”, referindo-se a alguns pontos que o personagem da narrativa elenca ao fazer um exame de consciência. Nessa situação, houve o encontro entre a Literatura e a vida de quem ler o texto, fato que revelou a intersecção entre as intencionalidades do autor e os horizontes do leitor.

Diante dos fatos expostos, percebemos que no ato da leitura ocorre uma conexão entre o que o texto apresenta e o que o aluno carrega em si, o que Jauss (1979) intitula como “horizonte de expectativa”, algo formado pelos saberes adquiridos, que, no ato da experiência com o texto, o leitor se torna coprodutor, entregando vitalidade à obra, emergindo dessa relação novos significados, e é nesse momento que pode-se alcançar a modificação humana. Diante disso, as declarações dos alunos revelaram a influência do conteúdo do texto na visão de mundo do jovem leitor, incitando uma análise sobre aquilo que ele acredita, que lhe ensinaram como princípio para viver dentro de uma moralidade ou ética de vida. É pertinente destacar que, quando o aluno fala sobre esses princípios e os demais ouvem, ocorre uma espécie de ato educativo em meio a essa discussão, mesmo que não intencionalmente.

A exemplo disso, destaquemos o comentário do AL11: “a gente tem que ajudar o outro, ao invés de ficar só olhando a situação”; é perceptível que há um teor educativo nessa fala, que pode, também, implicar na modificação humana de pessoas que estejam presentes na roda de conversa. O nosso processo de modificação ao longo da vida acontece dessa forma, por meio de coisas que ouvimos e vivenciamos, são os ensinamentos e as experiências da prática que nos constroem. Com isso, enxerguei o caminho da modificação tanto no aluno que notou no texto significados imbrincados à sua vida como nos outros que, mesmo em silêncio, ouviam a discussão, pois, houve a análise de crenças que norteiam o ato das pessoas dentro de uma comunidade, isso implica em possíveis mudanças na forma de enxergar a realidade.

ENCONTRO 3

Nesse terceiro encontro havia 15 alunos presentes. A professora fez a entrega aos estudantes da primeira versão das crônicas produzidas por eles após algumas vivências nas oficinas. Ela explicou que registrou nos textos vários comentários sobre trechos que poderiam ser melhorados, além de correções básicas de ortografia e pontuação. Logo depois, ela pediu para que eles pegassem os textos corrigidos, lessem os comentários que ela fez e tentassem refazer o que fosse necessário.

No decorrer da aula, alguns alunos chamaram a professora à carteira para tirar dúvidas. Perguntaram, também, se podiam aumentar o texto ou fazer outro. A docente respondeu que sim. Ela lembrou aos alunos que mandou, via *WhatsApp*, outras sugestões, em formato de áudio. Os discentes tinham sido orientados a levarem fones de ouvido para que pudessem, no decorrer da tarefa, acessar esse recurso como forma de mais um norteamento para o aperfeiçoamento do texto. A docente chamou atenção de um aluno que estava conversando; segundo ela, ele não havia comparecido à disciplina desde a primeira oficina realizada. Ela fez um breve resumo para ele sobre o objetivo da disciplina, sobre o gênero crônica e pediu para que tentasse escrever algo.

Um outro aluno que também não havia escrito a primeira versão da crônica foi cobrado pela docente; ela também perguntou se ele não queria tentar a escrita, conversou com ele e sugeriu algumas ideias para a produção. O AL1 levantou-se e foi ao birô da docente para conversar sobre o que ele pensou em modificar na sua criação. A educadora sugeriu mais ideias como complemento. Nesse momento, os demais alunos da turma iniciaram conversas coletivas, gerando barulho e dispersão da atividade realizada. Os jovens brincavam, falavam e riam alto. A professora repreendeu os alunos pedindo silêncio e concentração no trabalho que estavam fazendo. Os discentes voltaram às suas produções.

Eu pude perceber que a docente expressou satisfação pelo que leu, enaltecendo os temas abordados pelos alunos nas crônicas, afirmando que eles realmente se entregaram e se abriram ao escrever. A professora começou a comentar sobre os escritos de modo mais específico, citando o nome do aluno e o tema que ele abordou. Ela explicou que sentiu muita emoção nos textos, quando, por exemplo, o AL2 falou de uma tarde de domingo no sítio na casa da avó ou quando se falou sobre crises de ansiedade vividas dentro de um quarto solitário.

Quando a professora foi lembrando e falando sobre os detalhes dos textos os alunos escutavam atentos e concentrados expressando orgulho, com um leve sorriso; a docente falava dos textos de forma positiva e prazerosa. Um outro episódio ocorreu nesta oficina, que me chamou muita atenção. A professora sentou-se em uma carteira junto a um aluno e iniciou um diálogo, uma conversa em tom baixo, entre os dois. Eu, como pesquisadora, por estar localizada atrás do aluno tive facilidade de ouvir ao diálogo. O discente, assim como outros dois já citados, também não havia produzido a crônica.

A docente perguntou: “quer que eu te ajude a produzir o texto?”, o aluno, olhando para baixo, balançou a cabeça em sinal de negativo. A educadora insistiu, dizendo: “vamos tentar. O que você gosta de fazer quando não está aqui? Vou escrever um roteiro sobre você e isso vai te ajudar a criar sua crônica”. Ela começou a fazer várias perguntas sobre a vida pessoal do

aluno: “com quem você mora?” o aluno permaneceu calado. “Você mora com seus pais?”, seguiu a professora; ele balançou a cabeça dizendo que sim, sempre olhando para baixo. Ela questionou: “e seus avós? Moram com você também?”, o rapaz fez sinal de positivo sempre respondendo com a cabeça se sim ou se não, sem falar nada. Ela continuou a fazer perguntas: “o que você gosta de assistir?” Ele respondeu bem baixinho, “nada”. Ela indagou: “você não assiste TV?”, o jovem de cabeça baixa apontou para o celular que estava sobre a carteira. A professora entendeu. “Então, o que você assiste no celular?” Ele respondeu: “vídeos e jogos”. A docente continuou: “mas, de andar de bicicleta você gosta, né? Eu vejo você chegar aqui de bicicleta!”. Ele fez sinal de negativo. Ela insistiu: “você não anda de bicicleta em outras horas? Para passear?” Ele respondeu baixinho: “só pra escola”.

O aluno falava muito baixo e as vezes a docente tinha dificuldade de entender. Assim, perguntava novamente para tentar compreender o que ele havia respondido. Ela também perguntou sobre seus amigos, se ele tinha e se saía com eles. Ele respondeu “não”. Partindo dessas indagações e respostas a docente tracejou um tipo de autorretrato do aluno para que ele pudesse, caso desejasse, usar para fazer sua crônica, falando sobre si, sobre seu dia, família, rotina, ou algum outro tema de seu interesse. A professora levantou e saiu, deixando o aluno sozinho para pensar sobre as sugestões e tentar escrever. A aula finalizou, os alunos saíram.

Em análise aos fatos apresentados, devemos chamar atenção, a princípio, para a entrega dos alunos ao produzirem as crônicas, enveredando em suas memórias, sentimentos e emoções. Com base no que a docente comentou, foi perceptível que, o aluno, enquanto autor, conseguiu incitar no leitor a emoção que as palavras carregavam, aproximando-se, assim, da Literatura como arte, não apenas como uma produção textual cobrada como atividade da disciplina de Língua Portuguesa. A Literatura como obra artística é, justamente, a revelação de uma manifestação interna, que apresenta a abstração humana, num misto de pensamentos, análises do mundo, conflitos, amores, revoltas, crises, indagações e tantos outros fatores que nos constituem internamente.

É importante destacar também a mediação docente como forma de aperfeiçoamento da prática. Os alunos construíram a obra, mas a docente interveio sugerindo mudanças que viriam a acrescentar positivamente na construção do texto. Tais sugestões não foram feitas para alterar a essência da obra, em sua estrutura ou foco narrativo, mas para corrigir desvios da língua, já que se tratava de um texto a ser publicado em um livro, e também contribuições para o enriquecimento da história, por exemplo: um aluno falou sobre sua vida dentro de um quarto, mas esse local não foi descrito. Então, a docente sugeriu que ele detalhasse esse quarto, descrevendo minimamente a sua aparência, para que o leitor pudesse, por meio da descrição,

visualizar em sua mente a imagem do quarto; essa é uma característica marcante no texto literário.

Dessa maneira, um texto que mostrava objetividade e pouca descrição, agora ganhava mais forma literária. Nesse exercício de aperfeiçoamento, nota-se a grande possibilidade de mudanças internas, voltadas à aprendizagem do escrever literário e ao crescimento pessoal, com relação à capacidade de expor a sua visão sobre os fatos. Falar sobre si e sobre o mundo é uma tarefa difícil; assim, a escrita literária é um meio de expelir o que está guardado dentro da mente e do coração, podendo o aluno, com isso, desenvolver a coragem de expor suas falas, de até intervir em situações que envolvam o coletivo, por meio da ação verbal.

ENCONTRO 4

Nesta oficina houve participação de 15 alunos. Eles retomaram a atividade iniciada na oficina anterior. Os alunos mostraram-se, inicialmente, desconcentrados, conversando, sem interesse na tarefa. A docente chamou a atenção deles e pediu que dessem continuidade às produções. Eles se concentraram e iniciaram o exercício. A professora entregou aos alunos crônicas diversas que se relacionavam com o tema que eles abordaram em suas criações. A intenção era que eles tivessem mais suporte, inspiração e que a criatividade fosse, assim, incitada. Toda a aula foi ocupada por essa atividade. Quando a aula finalizou alguns poucos alunos já entregaram o texto alterado, mas, uma minoria. Maior parte da turma levou para casa o seu texto em processo de modificação, comprometendo-se em entregar na próxima aula, na semana seguinte.

Os poucos alunos que entregaram os textos alterados, desde a primeira oficina observada, demonstraram bastante envolvimento nos momentos propostos pela docente. Da mesma forma, os demais que não deram retorno à professora, eram os mesmos que demonstravam menos envolvimento, durante os encontros estavam sempre acessando seus celulares, conversando com os colegas ou até, mesmo em silêncio, inertes olhando para frente, alheios ao que estava sendo conversado, como se estivesse ali apenas o corpo.

Notei que era muito difícil para a docente conseguir que todos os alunos se envolvessem, integralmente, nas atividades, diálogos, leituras, reflexões e debates, isso porque, em todos os encontros, não houve a presença da turma por completo, sempre havia ausência de uma pequena parte e, também, por essa questão dos presentes que se faziam ausentes em seus pensamentos. Assim, essa ausência por parte desses alunos prejudicava a produção das crônicas, levando-os à procrastinação na realização do que era sugerido.

Algumas provocações, inicialmente, foram incitadas a partir do que foi notório nesse encontro. A primeira versa pela compreensão de que a criação do texto literário é uma arte, que, essencialmente, é produzida com base na liberdade do escritor. Assim, ao ver que a professora estava intervindo com sugestões para o aperfeiçoamento das crônicas, questionei-me sobre até que ponto essa liberdade do autor estava sendo respeitada quando ocorria a interferência docente no processo da produção. No momento em que alguns alunos faziam as alterações sugeridas e iam à mesa da professora perguntar “olhe, já fiz, está bom?”, emergia essa dúvida sobre a originalidade da obra, a genuinidade do escritor, como se o aluno se curvasse aos gostos da docente.

No entanto, ao pensar que tratava-se de uma oficina para aprender a produzir uma crônica, compreendi que essa mediação era indispensável para que esse aluno pudesse se modificar, desenvolvendo tal habilidade no âmbito literário. Ressalto que, pelo que pude observar, a docente respeitava o escrito do aluno/autor, mas, mostrava caminhos para o amadurecimento dessa escrita. A escrita literária não é fruto apenas de um “dom”, mas pode ser aprendida, aperfeiçoada, amadurecida, ao longo do trabalho. Um escritor guarda muitos rascunhos, descarta ideias, consideradas por ele, aquém daquilo que realmente agradaria o leitor/apreciador da obra; escreve trechos, escolhe os que mais lhe encham os olhos e arquiva os que não atenderam as suas expectativas.

As contribuições externas são necessárias nessa vivência e era exatamente dessa forma que ocorria todo o transcurso daquelas produções, até chegar a um construto final. Uma outra provocação levantada durante esse encontro diz respeito ao fato de alguns alunos, dentro do tempo de uma aula (50 minutos), já terem conseguido alterar os seus escritos. Levando em consideração que, tais alterações partiram das sugestões da docente, questionei-me se essas mudanças no texto estavam acontecendo de modo mecânico, no qual os alunos apenas reproduziram o que a professora propôs sem terem levado tempo para pensar mais sobre o que iriam escrever.

Entretanto, ao ter contato com as crônicas em seu formato bruto e pós processo de lapidação, entendi que não houve mecanização, o fato é que, por estarem esses alunos envolvidos integralmente ao processo de desenvolvimento da crônica, não tiveram dificuldades em escrever além do que já tinham feito, como se, já tomados pelas habilidades de um escritor, conseguissem literar de modo natural, narrando de modo sensível aquilo que lhe acontecera. Não existe um tempo determinado para o fazer literário. Uma produção pode ser feita em anos, como também, em horas ou minutos, a depender da inspiração e disposição do autor.

ENCONTRO 5

Desse encontro participaram 20 alunos. A professora iniciou a aula cobrando as crônicas modificadas aos alunos que não haviam entregado na aula anterior. Apenas 5 devolveram o texto com as devidas alterações. Os demais pediram mais uns dias de prazo e prometeram dá um retorno dentro do período estipulado. Após esse momento, a docente anunciou que iria fazer uma atividade avaliativa, em formato de prova, para obtenção de uma nota que é exigida na disciplina eletiva. Na avaliação foi abordada a crônica já conhecida pelos alunos, escrita por Vinicius de Moraes, "O amor por entre o verde". Foram feitos questionamentos mais objetivos sobre o texto, como: "O texto narra uma cena do cotidiano presenciada pelo narrador. Qual é essa cena? De onde o narrador vê a cena? Qual é o tempo de duração dessa cena vista pelo narrador?". Além disso, foram levantadas questões que incitaram o lado interpretativo/subjetivo do aluno: "Que metáfora expressa o ponto de vista do narrador sobre os relacionamentos amorosos? Como você interpreta?". Na última questão é requerida uma definição do gênero crônica.

Todo o encontro foi ocupado com a realização dessa atividade avaliativa. Os alunos demonstraram-se surpresos quando a professora anunciou a realização da avaliação. Percebi que muitos não esperavam, mas, realizaram o que foi proposto, responderam as questões de acordo com o que sabiam. A professora se retirou da sala e notei que alguns alunos se entreolhavam como se quisessem pedir ajuda do outro para as respostas, mas, lembravam que eu estava presente e me olhavam com expressão de timidez, contendo-se e voltando-se para o trabalho.

Apesar de alguns demonstrarem insegurança ao responder a avaliação, ninguém deixou de fazer o que foi proposto, todos entregaram o trabalho respondido. Eu pude ter acesso às avaliações. Todos conseguiram atender ao que foi questionado a respeito da crônica analisada. Na última questão, a que pediu a definição do gênero crônica, notei que alguns não atenderam ao que se esperava como resposta, pois, não deram uma definição condizente ao que se entende por crônica.

Desse modo, levantei duas possibilidades: a primeira é que esses alunos estiveram, o tempo inteiro, alheios ao que foi estudado durante as oficinas. A segunda é que pensei que eles pudessem ter compreendido do que se trata o gênero, podem ter desenvolvido a capacidade de escrever dentro das características que se enquadra a crônica, mas, mesmo assim, tiveram dificuldade de elaborar uma definição, um conceito. Nem sempre a Literatura é entendida, ela pode ser vivenciada sem ser compreendida em suas definições teóricas. Uma pessoa pode escrever um poema, ter a inspiração de criá-lo, mas, pode não saber definir com palavras o que

é um poema. Isso mostra que o texto literário é uma obra artística muito mais voltada para a vivência humana, para os sentimentos, expressões e manifestações diversas, do que para o saber científico, teórico ou formal.

Diante das impressões emergidas face ao observado, pus em destaque o paradoxo existente dentro da disciplina, visto que, segundo o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, a disciplina eletiva visa proporcionar uma articulação entre a escola e os anseios da comunidade em que se insere o aluno, fomentando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na vida social. Espera-se, então, dessa disciplina, uma nova versão de ensino, no qual o aluno não seja submetido à prática de avaliações tradicionais/sistemáticas para medição do seu nível de aprendizagem, visto que, obter uma boa nota em uma prova está muito longe de significar que o aluno está apto ao protagonismo na vida social.

Desse modo, o que foi feito durante todo o transcurso da disciplina atendeu à proposta do Referencial Curricular, pois, colocou o aluno no lugar de protagonista, ao produzir suas próprias crônicas, como autores literários. No entanto, o sistema de notas continuou vigente ao exigir a avaliação que definiu o desempenho do aluno na disciplina. É preciso pensar que o foco do trabalho desenvolvido foi a produção de crônicas; um aluno que pode ter tido um resultado positivo durante as oficinas, aprendendo, evoluindo e se modificando, pode não ter feito uma boa prova, não atingindo um nível alto na média da avaliação.

Dessa forma, essa avaliação não revela o verdadeiro resultado de todo um processo de trabalho com a Literatura. O trabalho avaliativo, evidenciou, assim, uma discrepância no que diz respeito aos objetivos da disciplina, a tudo o que foi trabalhado nas oficinas, e, principalmente, ao fazer literário, que, em sua essência, não condiz com sistematização e avaliações somativas.

ENCONTRO 6

Esse foi o último encontro, com a participação de 20 alunos. Anunciei para a turma que havia chegado um momento muito importante da pesquisa, a aplicação dos questionários. Apesar de terem assinado Termo de Assentimento se comprometendo em participarem, questionei mais uma vez se todos estavam aptos a responder aquelas perguntas, eles responderam que sim. Então, entreguei as cópias e iniciei a leitura.

Fui lendo as perguntas, explicando e, logo após, deixei-os livres para pensar com calma e preencher o questionário. Esclareci que eles podiam perguntar e me chamar na carteira se tivessem dúvidas sobre as perguntas. Apenas uns 4 alunos me pediram esclarecimentos, os

demais responderam sozinhos, sem demonstrar dificuldades. Alguns alunos responderam rápido, outros demoraram até o final da aula para me devolver. Consegui a devolução de todos dentro do tempo da aula (50 minutos).

Dos alunos que responderam rápido ao questionário, ao passo em que iam entregando, eu já fazia uma primeira observação nas respostas. Percebi que alguns alunos não responderam todas as questões; havia além de ausência de respostas, respostas curtas, sem justificativas. Isso dificultaria a compreensão do que estava sendo investigado, que era compreender se os alunos haviam passado por alguma modificação por meio da experiência com a Literatura, em especial, naquela disciplina. Pude notar que a pressa para sair da sala se sobressaiu, fazendo com que alguns sujeitos não quisessem se dá ao trabalho de refletir, com calma, sobre as questões levantadas. Afinal de contas, não valia nota, então, não se viam na obrigação de se esforçarem tanto para pensar mais.

Esses alunos que responderam em um curto período de tempo, foram os mesmos que não demonstraram dúvidas e não pediram nenhum tipo de esclarecimentos. Assim, subentende-se que houve pouco esforço para se demorar mais nas respostas. Já os sujeitos que pediram esclarecimentos, foram justamente os mesmos que responderam todas as questões, escrevendo respostas mais completas, com mais informações.

Face ao observado, percebi que, pelo fato dos alunos estarem condicionados, dentro da escola, à prática avaliativa como garantia para a aprovação e permanência no ensino regular, o fato de trazer um questionário que não cobra um maior desempenho para atribuição de notas, faz com que esse aluno não se esforce tanto para realizar o que foi solicitado; isso justifica o comportamento de alguns sujeitos ao deixarem questões em branco ou sem a justificativa requerida na pergunta.

Isso também comprova que alguns alunos pouco estão interessados em refletir sobre os impactos do ensino escolar em seu desenvolvimento e formação como ser humano, em seus processos de evolução, já que, o que mais importa é passar de ano, como um ponto de chegada a ser alcançado e vencido com uma sensação de livramento e alívio. Para estes, não importa as marcas deixadas em si depois de terem vivenciado tais experiências nessa disciplina, o mais relevante é terminar e se despedir com uma sensação de dever cumprido.

Logo, esse prazer do despedir-se de uma obrigação também se fez presente na hora de responder o questionário, levando esses alunos ao imediatismo. Com relação aos alunos que responderam com calma, ocupando toda aula, estes conseguiram compreender e refletir o lugar para onde a produção de crônicas os levou. Assim, concluí que as perguntas realizadas incitaram

reflexões que, possivelmente, até aquele momento, os alunos ainda não tinha feito, sobre as suas modificações após terem vivenciado uma metodologia ativa na aula de Literatura.

6.2 O ENCONTRO COM AS MODIFICAÇÕES: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário iniciou com o seguinte enunciado: “Caro aluno, este questionário contém perguntas objetivas e subjetivas a respeito da experiência que você viveu na disciplina *Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano*, com enfoque em suas modificações vividas ao longo desse processo. Sinta-se à vontade para respondê-las com sinceridade, de modo genuíno”.

Tivemos aqui a intenção de esclarecer que aquelas perguntas estavam voltadas para uma análise de si mesmo, ao incitar uma reflexão sobre "em que eu mudei após ter vivido essa experiência?". Tivemos o cuidado de reforçar que não entendessem o questionário como uma avaliação, mas como algo que o fariam pensar sobre si, sobre suas modificações e falar sobre isso, sem cobrança, pressão ou julgamentos. Destacamos também a importância de serem muito sinceros e honestos nas respostas, pois, precisávamos de declarações fidedignas. Os sujeitos demonstraram compreensão de tudo o que conversamos, baixaram a cabeça, voltaram-se para o papel e iniciaram suas contribuições.

A idade também compunha o cabeçalho de dados pessoais. Os alunos têm entre 15 e 16 anos. Além disso, também cobramos nesses dados o contato e endereço; esclarecemos que não era obrigatório colocar o endereço residencial, desde que o contato fosse válido e utilizado pelo aluno. A intenção dessa informação consistiu em assegurar o acesso ao aluno caso a pesquisadora tivesse alguma necessidade de procurá-lo depois para algum esclarecimento a respeito das respostas que, porventura, não fossem claras. Como o questionário foi aplicado no penúltimo dia de aula da disciplina, não seria possível voltar à escola para reencontrar esse aluno, assim, a pesquisadora teria essa opção de ir até ele em algum outro espaço, face à necessidade surgida.

A seguir, apresentamos as questões propostas e as respostas de cada sujeito. As respostas das questões objetivas estão expostas por meio de porcentagem. Essa etapa de análise também seguiu amparada pelo mesmo método de análise da observação, no qual a *noema* vem a ser as respostas e questões, a *noesis* as primeiras impressões a respeito dessas respostas e a redução eidética, a discussão que revela a essência do fenômeno, ou seja, todas as significações emergidas na leitura e interpretação do questionário. Também utilizamos da análise documental, analisando as crônicas escritas pelos sujeitos, para melhor compreender as declarações dos alunos.

QUESTÃO 1

Você concorda que a Literatura no ensino provoca modificações humanas (ampliação da visão sobre o mundo, do senso crítico, analítico, reflexivo, desenvolvimento do hábito da leitura fora da escola, evolução do intelecto, formação identitária, capacidade de criação de textos literários, dentre outros)?

Tabela 1- Respostas objetivas da questão 1

Sim	Não
100%	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao tomar conhecimento de que todos os sujeitos haviam afirmado que a Literatura provoca modificações humanas, criei expectativas. Logo idealizei respostas positivas com relação às modificações identificadas por eles ao vivenciar as experiências na referida disciplina. Entretanto, alguns sujeitos entraram em contradição ao responder as demais perguntas.

TEORIA/PRÁTICA⁴⁰

Essa primeira questão traz uma provocação já colocando no eixo da reflexão a modificação humana no ensino de Literatura na escola, de modo mais geral. Antes de pensar nos resultados atingidos em uma aula de Literatura atípica, como ocorreu na eletiva sobre crônicas, é importante analisar o que, comumente, se tem na escola nessas aulas. Nem sempre o aluno é colocado como protagonista da situação e pensar sobre isso faz o sujeito analisar, paralelamente, as duas situações do ensino-aprendizagem. No caso dessa primeira questão, como já explicado anteriormente, houve uma incoerência nas respostas de alguns alunos nas perguntas seguintes, pois, eles demonstraram uma visão negativa sobre esse ensino, revelando-se até insatisfeitos.

Com isso, percebemos que essa visão positiva do ensino literário, como instrumento modificador, para alguns participantes da pesquisa, se reduziu à teoria. É como se eles concordassem por já terem escutado isso de alguém, ou por pensarem que isso é possível, mas que, em suas reais vivências, não conseguiram sentir, de fato, alguma modificação (considerando o que foi respondido nas questões seguintes). A Literatura pode ter modificado o aluno, mas ele pode não ter a consciência disso, ou o aluno pode nunca ter vivido momentos

⁴⁰ Esse título representa a unidade de significado, o que se chama na Fenomenologia de redução eidética, a redução ao eidos, à essência do fenômeno. Em todas as questões terão as unidades de significados representando a essência do fenômeno identificada.

proveitosos com um texto literário na escola, ou pode ter vivido e não ter sido modificado; cada experiência é singular.

QUESTÃO 2

A visão que você tem com relação ao ensino de Literatura na escola é positiva ou negativa?

Tabela 2- Respostas objetivas da questão 2

Positiva	Negativa
83,3%	16,7%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apesar de ter se revelado aqui os primeiros desencontros com relação às respostas de alguns sujeitos, quando alguns afirmam ter uma visão negativa sobre o ensino literário na escola, mesmo tendo afirmado anteriormente que esse ensino provoca modificações humanas, continuei a sustentar a expectativa de que a Literatura na escola estava trazendo benefícios àqueles alunos, tendo em vista que a maioria declarou ter uma visão positiva desse ensino.

EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE

É pertinente considerar que cada indivíduo tem uma experiência singular e isso interfere, diretamente, na produção de uma subjetividade. O mundo interno de alguém, tudo aquilo que está no domínio de sua consciência individual, é construído com base em experiências diversas, então, a visão positiva ou negativa sobre o ensino de Literatura depende das vivências individuais, mesmo que essa prática ocorra dentro de uma coletividade, em uma sala de aula, fazendo as mesmas atividades.

Assim, pensemos que os participantes que têm uma visão negativa desse ensino podem ter tido experiências com a Literatura, ao longo da vida escolar, resumidas a aulas enfadonhas, puramente teóricas, carregadas de informações voltadas para a história da Literatura, cuja verdadeira essência literária não tenha sido exposta nessas aulas, não ocorrendo, por exemplo, leitura livre, prazerosa ou a produção literária, como ocorreu na disciplina eletiva sobre crônicas.

Mesmo assim, precisamos considerar também que essa aula de Literatura que mostra a sua essência, distante de conteúdos e teorias, prazerosa e provocadora, pode ter sido vivida por esses sujeitos, mas, por algum motivo, eles podem não se identificar ou não se encontrarem nesse universo. Nem todo mundo se familiariza com a arte literária, nem todos apreciam ou conseguem sentir essa essência que adentra o subjetivo. Então, a visão negativa sobre a

Literatura na escola, em muitos casos, diz muito mais sobre o sujeito do que sobre a aula e suas metodologias.

QUESTÃO 3

O ensino de Literatura que te ofertam na escola, geralmente, é: Tradicional (ministrado por meio do livro didático, com explicações, aulas expositivas e atividades a serem respondidas); Não-tradicional (coloca o aluno em condição ativa, para produzir textos literários, apresentar-se em atividades de recitações, participar de rodas de conversa sobre obras, textos contemporâneos, dentre outras atividades fora do convencional) ou Híbrido (o ensino é igualmente planejado com base nas duas metodologias citadas, sem que uma se sobressaia com relação à outra).

Tabela 3- Respostas objetivas da questão 3

Tradicional	Não tradicional	Híbrido
27,7%	5,5%	66,8%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O maior número de sujeitos respondeu que o ensino de Literatura que ofertam na escola ocorre de modo híbrido no sentido de ser planejado tanto com atividades mais tradicionais (citadas no enunciado) como também não-tradicionais. Foi possível compreender que esse modo de ensinar agrada aos alunos, tendo em vista que a maioria tem uma visão positiva desse ensino, conforme foi revelado nas respostas da segunda pergunta. Apesar dos sujeitos fazerem parte do mesmo grupo e vivenciarem o processo de ensino-aprendizagem na mesma sala de aula, alguns consideraram o ensino totalmente tradicional e outros totalmente não-tradicional.

Desse modo, busquei esses alunos para que me esclarecessem tais concepções. Os participantes que consideraram o ensino tradicional, levaram em consideração que todas as práticas na escola acontecem nesse parâmetro, inclusive, a disciplina eletiva que aqui se refere, segundo eles, não passa de uma outra prática tradicionalista, já que, para o aluno desenvolver a habilidade de produzir crônicas ele teve que passar por explicações, aulas expositivas e práticas de escrita.

Essa percepção se difere da visão da maioria dos sujeitos, pois, estes entendem as duas vertentes como diferentes, configurando assim esse ensino como híbrido. Já os que denominaram o ensino como não-tradicional levaram em consideração apenas a disciplina eletiva, pois era a experiência que estavam vivendo no momento e foi ela que serviu de

referência para a resposta dada. Dessa forma, expliquei que considerassem o todo, outras aulas também além da eletiva, mesmo assim a resposta foi mantida.

SATISFAÇÃO DO ALUNADO

Levando em consideração as concepções dos alunos até esse terceiro momento do questionário, é notório que o ensino de Literatura, em sua forma híbrida, tem atendido as expectativas do alunado, tanto por reconhecerem que tal ensino provoca modificações humanas, como por terem declarado uma visão positiva sobre ele. Pensar nas duas vertentes que compõem esse formato híbrido de ensino nos faz entender que a maneira não-tradicional de trabalhar a Literatura é um encontro com a verdadeira essência literária, tendo em vista que esse é o momento de vivê-la, nas leituras, produzindo-a, escutando-a, trocando experiências com outros leitores.

Já no ato tradicional da docência, é necessário sistematizar, colocando a arte como objeto de estudo, com análises interpretativas, leituras informativas, atividades e avaliações. Entretanto, é importante considerar que uma forma complementa a outra. Apesar da Literatura não ter sido feita com a intenção de ser um conteúdo curricular, por se tratar de uma obra de arte, criada como manifestação humana a ser vivenciada ou apreciada, para que ela seja ofertada na escola, necessita-se, também, de formalidade, planejamento e sistematização.

O docente precisa de métodos para apresentar a Literatura ao aluno, pois, é importante também tomar conhecimento a respeito dos autores, da história e contexto que envolve aquela produção. Dessa maneira, as metodologias adotadas para se trabalhar essas questões, de um modo geral, são efetivadas por aulas, tradicionalmente, expositivas; assim se ensina, essa é a forma que, culturalmente, enraizou-se nas nossas salas de aula. O mais importante é considerar que, no contexto analisado, com base na percepção dos alunos, o ensino literário não tem se reduzido a exposições sistemáticas, a docente tem aberto espaço para a arte também ser vivenciada e isso tem sido bem aceito pelos sujeitos aprendentes.

QUESTÃO 4

Com base na resposta anterior, você acha que esse tipo de ensino contribui para os seus processos de modificações? Sim ou Não? Justifique a sua resposta.

Tabela 4- Respostas objetivas da questão 4

Sim	Não
72,2%	27,8%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 6- Justificativas para a questão 4

AL1	Sim. Passei a gostar mais de ler, de escrever.
AL2	Sim. Em entender mais sobre as crônicas e o quanto é legal escrever.
AL3	Sim. Desenvolvi mais a habilidade de escrever e falar sobre mim.
AL4	Sim. Ajudou em algumas coisas como a me fazer ler textos literários e a gostar também. Escrever textos literários também aprendi nas aulas e me sinto mudada com relação a isso.
AL5	Não. Porque acho que ele deveria ser mais híbrido, pois no modo tradicional fica muito monótono.
AL6	Não. (Não justificou resposta).
AL7	Sim. Conheci a Literatura nas aulas de português e passei a ler coisas que antes não lia.
AL8	Sim. (Não justificou resposta).
AL9	Sim. Pois praticamos métodos variados como ler, criar textos, discutir sobre os temas, etc.
AL10	Sim. Com base nas crônicas fiquei mais reflexivo.
AL11	Sim. Contribuíu, pois me ajudou com textos como a crônica.
AL12	Sim. Porque aprendi a escrever melhor.
AL13	Sim. Consigo absorver as vantagens da forma tradicional e não tradicional, que contribuem de formas variadas para os processos de modificação.
AL14	Sim. Certas coisas são úteis, mas a maioria é só para ocupar mesmo.
AL15	Sim. Eu aprendo e uso fora da escola.
AL16	Não. (Não justificou resposta).
AL17	Não. Não muito.
AL18	Não. Não modificou.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesta questão, dos sujeitos que responderam SIM, nem todos justificaram suas respostas e alguns que justificaram não foram claros em suas explicações, situação que impulsionou a pesquisadora a procurá-los novamente para possíveis esclarecimentos das respostas. Essa pergunta requer do aluno, além da classificação do tipo de ensino que ele recebe, cuja denominação da maioria foi ensino híbrido, os resultados desse tipo de ensino no que tange ao seu processo de modificação. Como resposta de uma grande parcela dos participantes, obtivemos a afirmação de que há contribuições para o modificar do aluno enquanto ser humano.

Ao justificarem suas repostas, os alunos já detalharam em quais aspectos conseguiram perceber suas mudanças. A partir dessas respostas, iniciamos o caminho de compreensão do fenômeno/objeto de nosso estudo. No quadro a seguir veremos as justificativas dos alunos.

PRIMEIRAS MODIFICAÇÕES ENCONTRADAS

As expressões notadas nas justificativas nos revelam que os sujeitos identificaram modificações ocorridas em si, durante o processo de vivência nas aulas de Literatura. Com base em expressões como "passei a" (AL1), "aprendi a" (AL12) e "entender mais" (AL2), pressupõe-se que existia um corpo⁴¹ em uma determinada forma e, após esse corpo ter entrado em contato com outro, num movimento de interação e experiências, ocorreu a modificação. O aluno, nesse caso, reconhece que algo mudou, que agora enxerga algo novo que antes não existia no seu próprio eu.

Quando o AL1 declara: "passei a gostar mais de ler, de escrever" vemos, implicitamente, a afirmativa de que antes ele não gostava de ler e de escrever. Da mesma forma quando o AL2 declara que a experiência vivida lhe fez "entender mais sobre as crônicas", compreende-se que ele não tinha tanto conhecimento sobre o gênero e que, agora, além de adquirir esses conhecimentos também tomou gosto pela escrita literária, achando "legal" a prática, como proferiu na reposta. O desenvolvimento da habilidade e gosto por ler e escrever foi uma modificação notada por mais de um sujeito como o AL4 e AL7. Pude perceber que alguns sujeitos responderam a questão não a partir do ensino de Literatura que, geralmente, é ministrado na escola, eles se basearam na disciplina eletiva, apenas, como no caso da resposta do AL2, AL3, AL10 e AL11. O AL10, por exemplo, declarou: "com base nas crônicas fiquei mais reflexivo".

O aluno fala em sua produção sobre o seu primeiro amor. No texto, ele levanta outras reflexões como o fato dos jovens se perguntarem como será o futuro, se vão estar com alguém ou não, e que, alguns até desistem do amor desde cedo, por razões de decepções. Percebe-se, assim, que, de fato, o sujeito passou por uma experiência crítica e reflexiva em seu trabalho, pois, ele traz como eixo de reflexões o amor que surge na adolescência e as opiniões que envolvem esse acontecimento na vida de um jovem apaixonado. Apesar desse não ser o

⁴¹ A palavra "corpo" aqui é uma denominação dada por John Dewey, já explicada no campo teórico desse trabalho. O filósofo define não só o homem, mas também outros fenômenos e elementos da natureza como sendo um corpo. Tudo o que existe está em constante interação e são corpos que se relacionam, vivem, assim, experiências e, conseqüentemente, se modificam.

momento de falar, diretamente, sobre a eletiva (tratamos disso na questão 5), é indispensável já ressaltar essa modificação percebida pelo sujeito do tornar-se “mais reflexivo”.

A reflexão é um dos fenômenos humanos que pode acontecer de modo mais profundo conforme o ser humano vai adquirindo capacidade para isso e a Literatura é uma fonte que nos faz imergir nesse âmbito. Nesse momento, retornamos às teorias expostas inicialmente sobre as modificações ocasionadas pela Literatura, quando Jauss (1975) afirma que a experiência literária nos conduz a criar uma nova percepção do real vivido. Dos sujeitos que responderam NÃO, apenas 1 explicou os motivos de sua resposta, o AL5: “porque acho que ele deveria ser mais híbrido, pois no modo tradicional fica muito monótono.” Ao buscar o implícito na mensagem, compreende-se que o aluno entende a não ocorrência da modificação como consequência de um ensino tradicional “monótono”, acrescentando, ainda, que essa prática deveria ser mais híbrida, ou seja, ocorrer, também, por meio de métodos fora do convencional, para que, assim, o aluno possa alcançar essa dimensão modificadora da Literatura.

Essa ligação entre a modificação humana e o modo como se pratica o ensino também é notada nas falas do AL9 e AL13, quando mencionam, respectivamente, “métodos variados” e “formas variadas” como responsáveis por fomentar a modificação. Analisando as expressões, entende-se que essa variação de métodos de ensino é essencial para que haja contribuições no campo da modificação. Nesse mesmo sentido, também se destaca a fala do AL14, que, levando em consideração essa variação de métodos, declara que “certas coisas são úteis”, certamente se referindo às modificações vividas, mas mesmo assim, há práticas que ele considera sem “utilidade”, apenas para ocupar o tempo da aula.

A resposta do AL15 traz uma consideração muito relevante, quando afirma: “eu aprendo e uso fora da escola”. Apesar do aluno não ter especificado aquilo que aprendeu e que usa fora da escola, compreende-se que o sujeito afirma ter passado por modificações, pois, a permanência de algo em nós está, intrinsecamente, ligada ao modificar-se e é desse modo que o aluno leva para a vida aquilo que a escola te ofereceu por meio do currículo, nesse caso, as aulas de Literatura. Os demais alunos que responderam “Não”, sem darem maiores esclarecimentos sobre isso, foram procurados para que pudessem, se quisessem, justificar suas respostas, tanto na questão 4 como na questão 5. Mas, afirmaram não saber falar muito a respeito, o que tinham a dizer, apenas, é que não conseguiam perceber a modificação em si.

QUESTÃO 5

Com relação às experiências que você viveu na disciplina Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano, você percebe que viveu alguma modificação em algum aspecto? Sim ou Não?

Justifique a sua resposta (pode levar em consideração as modificações citadas na questão 1 e outras além delas caso tenha a relatar):

Tabela 5- Respostas objetivas da questão 5

SIM	NÃO
66,6 %	33,4 %

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 7- Justificativas para a questão 5

AL1	Sim. Evolui em alguns aspectos. Aprendi a usar mais o pensamento crítico, abri mais a mente na hora de ler e buscar entender o que estou lendo.
AL2	Sim. Aprendi a escrever crônicas.
AL3	Sim. Escrevi sobre mim e assim passei a refletir sobre coisas simples da vida.
AL4	Sim. Desenvolvi mais para escrever texto literário.
AL5	Sim. A questão de saber o que é o gênero crônica e um desenvolvimento crítico na escrita.
AL6	Sim. A capacidade de criação de textos literários.
AL7	Sim. Me ajudou a melhorar a forma como eu pensava, me ajudou a compreender melhor os meus sentimentos, a escrever melhor e me ajudou a usar minha imaginação para criar boas crônicas.
AL8	Sim. Aprendemos mais sobre o tema crônica.
AL9	Sim. Uma ampliação da visão sobre o mundo no sentido crítico, analítico e reflexivo.
AL10	Sim. Nessa vivência adquiri um senso crítico e me tornei reflexivo.
AL11	Sim. Conhecendo outras pessoas, tentando melhorar em escritas de textos, desenvolvendo melhor.
AL12	Sim. Antes não conseguia escrever sobre nada, hoje já consigo escrever melhor sobre alguma coisa
AL13	Não. Porque minhas habilidades não evoluíram em relação a antes de participar da disciplina, segundo a minha visão.
AL14	Não. Meu conhecimento sobre o texto é o mesmo, eu só escrevi mais um texto.
AL15	Não. Não participei da viagem de aprendizado.

AL16	Não. (Não justificou resposta).
AL17	Não. (Não justificou resposta).
AL18	Não. (Não justificou resposta).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apesar de já termos abordado na questão 4 a percepção do aluno sobre as suas modificações nas aulas de Literatura, nessa questão chegamos ao ponto principal da pesquisa, o foco na experiência vivida na disciplina ofertada, sobretudo, nas modificações alcançadas. Nessa questão também obteve-se a maior parcela de respostas positivas. A maioria declarou ter vivido modificações por meio da prática nas oficinas.

IDENTIFICANDO OUTRAS MODIFICAÇÕES E CONFIRMANDO A TESE

Os sujeitos destacaram as seguintes modificações: evolução do pensamento crítico e reflexivo; ampliação da capacidade de compreensão no ato da leitura; abertura da mente; desenvolvimento da habilidade de escrever crônicas e outros textos literários; falar sobre si mesmo; nova visão para a realidade; conhecimento sobre o gênero crônica; teor crítico na escrita; mudança na forma de pensar; compreensão mais clara dos próprios sentimentos; aumento do uso da imaginação no ato de escrever; mudança na forma da escrita; ampliação da visão sobre o mundo no sentido crítico, reflexivo e analítico.

Aqui iniciamos a confirmação da tese erigida, inicialmente, neste trabalho, que afirma que o ensino de Literatura que coloca o aluno em condição ativa, fomentando práticas de leitura, produção literária e trocas coletivas de ideias e reflexões, viabiliza o alcance de modificações humanas. As modificações, descritas na teoria literária e na BNCC, vão ao encontro das declarações dos alunos, como por exemplo: “a Literatura contribui para formar a língua, cria identidade e comunidade” (Eco, 2011, p. 11); “compete à Literatura a emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais” (Zilberman, 2012, p. 41); “uma leitura assim [...] amplia a conscientização social da pessoa, representada por sua expressão de sujeito-leitor que percebe, também por esse exercício, uma ampliação de suas capacidades” (Tinoco, 2013, p. 148); “lê-se para entender o mundo; para viver melhor” (Lajolo, 1993, p. 7); “a Literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo [...]; cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir [...]; ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2018, p. 499). Na crônica do AL1, a exemplo, o sujeito causa surpresa quando o seu título não revela do que se tratará o texto.

Essa é uma característica muito forte na arte literária, a de surpreender o leitor. "O pálido ponto azul", título empregado na referida crônica, fala sobre o mundo em que vivemos, o planeta que habitamos e que está tomado de desigualdades, devastações, ganância, desvalorizações, falta de amor, dentre outros fatores que colocam o ser humano em um lugar de desumanidade. É possível interpretar que o sujeito, de fato, consegue usar de um pensamento crítico para fazer uma análise da humanidade. Da mesma forma, podemos destacar a narrativa do AL5, que falou sobre os domingos na casa da avó, sempre proveitosos e inesquecíveis. A produção condiz com a declaração da aluna sobre ter desenvolvido criticamente na escrita. O relato sobre os domingos na casa da avó, feitos de modo detalhado, cheio de opiniões e análises mais minuciosas, retratam bem a criticidade pela qual se escreveu. Antes o sujeito, talvez, não enxergasse a vivência na casa da avó com essa riqueza de detalhes e a Literatura lhe incitou o olhar mais sensível a esse fato vivido. Sobre os sujeitos que não identificaram modificações em si, três se abstiveram de justificar suas repostas.

O sujeito AL13 se justificou apenas explicando que não evoluiu em nenhum aspecto ao participar das oficinas. Na declaração do AL14 nota-se que o sujeito considera a prática vivida apenas mais uma atividade comum, que, para ele, não contribuiu para nenhuma modificação. É importante destacar a resposta do AL15 que declarou não ter vivido nenhuma modificação, pois não havia participado da viagem de aprendizado. O aluno, nesse caso, reduziu as experiências da disciplina apenas à viagem de intercâmbio que ocorreu em um dia de oficina, como se só esse momento pudesse ter provocado algo mais significativo para ele, o que nos faz compreender que as demais atividades realizadas não impactaram esse aluno em nenhum sentido, segundo sua percepção.

O fazer literário levou a maioria dos alunos a modificações diversas. É muito importante ressaltar que essas modificações não estão apenas ligadas à dimensão da aprendizagem, como foram citadas o desenvolvimento da capacidade de escrever e conhecimentos sobre o gênero trabalhado, mas, sobretudo, a evoluções enquanto seres humanos, no que diz respeito aos sentimentos do sujeito, como mencionado pelo AL7, que são incitados no ato do fazer literário e que permitem ao autor a imersão no seu eu poético, no seu mais íntimo adormecido, no qual, ele próprio não havia ido ainda. O sujeito fala sobre sua "amada avó". Ele fez um relato sobre alguns acontecimentos que a envolveram. O aluno demonstra muito amor por ela e expõe suas angústias face a alguns tristes ocorridos.

A criação literária, nesse caso, proporciona uma visita do ser humano em suas abstrações desconhecidas e esvaziadas pelo esquecimento, mas que, podem ressurgir e ganhar significações ao passo em que o escritor se permite visitar-se. É como se escrever nesse âmbito

fosse um diário aberto, que será lido por outras pessoas, mas que, a princípio, foi criado como ato de desabafo, ou de exposição mesmo, de sentimentos, pensamentos, emoções, revoltas, amores, gostos e desgostos. O “escrever sobre mim”, como destacou o AL3, não é uma tarefa fácil para muitas pessoas; afinal, é mais fácil falar sobre o outro, sobre o que se vê a frente, mas, falar sobre o que se vê dentro de si é muito mais desafiador, porém, o fazer literário abre as portas para o mergulho nesse interior, talvez, nunca visto.

O “uso da imaginação”, como declarou o AL7, está vinculado, também, a essa imersão do ser humano no seu eu. Imaginar é um ato de liberdade que a Literatura permite. Manoel de Barros (1999) definiu que escrever é o mesmo que carregar água na peneira, pois somos capazes, neste ato, de fazer o impossível. Segundo ele, com as palavras podemos fazer peraltagens, podemos ser monge, noviça ou mendigo⁴². Dessa forma, os sujeitos viveram a liberdade de imaginar, de voar nos seus pensamentos, abrindo-se para o desenfrear da construção literária, sem limites ou regras. Voltando ao que menciona a BNCC a respeito das modificações na experiência literária, essa relação “envolve reinventar, questionar e descobrir-se” (Brasil, 2018, p. 504).

As demais modificações citadas permanecerão nos sujeitos como faculdades desenvolvidas em si, que reverberarão na vida fora da escola, como proferiu o AL15 na questão 4. O ser humano necessita de certas aptidões para viver de modo participativo em sociedade, sendo capaz de resolver problemas emergentes que envolvem a comunidade em que vive, tendo visão ampla das diversas situações que o envolve e que compromete o bem estar social, bem como amplitude de olhar e clareza face aos direitos e deveres de um cidadão. Todas essas faculdades são adquiridas por meio das modificações citadas, como: evolução do pensamento crítico e reflexivo; ampliação da capacidade de compreensão no ato da leitura; abertura da mente; ampliação da visão sobre o mundo no sentido crítico, reflexivo e analítico.

QUESTÃO 6

A produção de crônicas te colocou em posição de escritor. Como você se sentiu ao assumir essa função? Relate as suas sensações e reflexões a respeito dessa experiência.

⁴² Parafraseando as palavras de Manoel de Barros, no conto “O menino que carregava água na peneira”, publicado em 1999, no livro Exercícios de ser criança. Manoel transmite essa mensagem por meio da figura de um menino que encontra na escrita literária uma forma de ser e fazer o que quiser.

Quadro 8- Justificativas para a questão 6

AL1	Tive sensações muito boas, de escrever minhas opiniões sobre coisas que eu vejo.
AL2	Me senti um pouco emocionado de contar uma história da minha infância em forma de crônica.
AL3	Fiquei bastante empolgado.
AL4	Me senti privilegiado em fazer uma crônica.
AL5	Não gosto muito de escrever sobre coisas sentimentais, mas acho importante para desenvolver a leitura e na questão literatura.
AL6	Me senti livre, foi como um desabafo.
AL7	Eu gostei da experiência, lembrei coisas importantes que aconteceu e me senti aliviado ao falar memórias.
AL8	É uma experiência boa, porque estamos passando por semanas para desenvolver nosso ensino e porque relembramos muitos fatos.
AL9	Foi algo bem expressivo e reflexivo.
AL10	Está no papel de escrever e está no papel de aprender cada vez mais.
AL11	Talvez tenso, minha experiência falando do meu falecido primo trouxe lembranças do passado com ele.
AL12	No início assustada, mas, agora já consigo assumir essa função de maneira mais simples.
AL13	Me senti como um guerreiro, pois encarei de frente desafios e obstáculos que algumas pessoas não conseguem vencer.
AL14	Normal. É como qualquer atividade, o professor fala, a gente faz e só.
AL15	Me senti importante tendo o compromisso de escrever uma crônica e ser publicada.
AL16	Não respondeu a questão.
AL17	Achei bem legal, mas um pouco complicado.
AL18	Foi uma experiência muito boa, eu consegui me abrir muito pra escrever.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa é uma questão aberta, que incitou no aluno a subjetividade ao relatar as suas sensações ao serem escritores, ao se exporem por meio de uma criação literária elaborada para ser publicada. Notei, a princípio, na primeira análise das respostas, que, alguns sujeitos acharam desafiador o fato de escreverem um texto que seria publicado. Demonstraram-se assustados,

com medo do novo, de fazer algo que nunca tinham feito, mas, mesmo assim, esses alunos gostaram da experiência e relataram sensações boas.

EMOÇÃO, LIBERDADE, MEDOS E MEMÓRIAS

De modo geral, os sujeitos encontraram na crônica um meio de se exporem, de desabafarem sobre coisas que, talvez até aquele presente momento, estavam aprisionadas em seus pensamentos. Opinar sobre "coisas que eu vejo" (AL1) em uma produção literária é uma forma de usar da Literatura para aflorar manifestações internas que podem impactar o externo, dependendo do que se diz. Assim, a produção de crônicas permitiu a liberdade do falar o que quisesse, como afirmou o AL6: "me senti livre, foi como um desabafo". Essa liberdade permitiu que muitos alunos caminhassem por lugares esquecidos, como relatou o AL2 sobre ter se emocionado ao narrar uma história de sua infância.

O sujeito relatou o seu passado na casa da avó, na zona rural. É possível ratificar, por meio do texto, a emoção que o aluno declarou ter sentido em produzi-lo. Essa emoção proporcionou uma abertura para falar de si mesmo, como relatou o AL18, e dos fatos importantes da sua vida com muita sensibilidade. Momentos tristes também vieram à tona como narrado pelo AL11, que se sentiu tenso ao adentrar as lembranças sobre o seu falecido primo. No texto, ele tece comentários sobre a relação que tinha com o parente, detalhando alguns bons momentos vividos juntos, revivendo, também, a lamentação da perda.

Esses momentos ao escrever viabilizam a modificação, por tocar no sensível humano, provocando o ressurgir do novo, uma nova pessoa que, agora, é capaz de se abrir mais, de visitar a si mesmo, de sentar para conversar com o seu íntimo e conhecer-se, percebendo em si uma alma desconhecida, sentimentos invisibilizados que foram encobertos por tantas coisas que acontecem na vida e que, a escrita literária, convida o autor a parar os desenfreios afazeres para desbravar o seu interior. Quando o AL9 afirmou que a experiência vivida na disciplina foi algo "expressivo e reflexivo", ele percebeu que houve um convite, no ato da criação literária, a um passeio por lugares que quisesse andar, que o fizeram escancarar as portas para a expressão e para a reflexão profunda da vida.

Ainda com relação à ambiência afetiva e emocional, o AL7 confessa que se sentiu aliviado ao falar de suas memórias. O alívio que sentiu ao falar sobre isso é como se estivessem presos em si fatos que ocorreram, que não foram superados e que escrever te fez bem, como se a folha do papel fosse um outro alguém que ouvia a quem estava escrevendo. Escrever, nesse caso, foi uma forma de pôr para fora algo que pesasse na alma e na mente. Esse alívio pode ter causado uma sensação de leveza na pessoa que escreveu e isso também condiz com a

modificação humana, pois, estar ou sentir-se aliviado tem uma relação direta com as atitudes e comportamentos de uma pessoa em seu agir natural; as nossas ações dizem muito sobre o nosso estado emocional.

Entretanto, mesmo tendo sido uma experiência prazerosa, como afirmou o AL3, ao destacar a sua empolgação, nem todos se identificam com essa escrita mais sentimentalista, como proferiu o AL5: "não gosto muito de escrever sobre coisas sentimentais, mas acho importante para desenvolver a leitura e na questão Literatura". Nesse caso, apesar desse tipo de escrita não atender ao seu gosto, ele reconheceu a importância dessa experiência, afirmando ser uma prática que proporciona o desenvolvimento do aluno quanto à leitura nas experiências com a Literatura. Dessa forma, reiteramos o que cita a BNCC como um dos objetivos a serem alcançados no ensino de Literatura no EM, que diz respeito à "continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição" (Brasil, 2018, p. 503). O AL12 confessou ter ficado assustado com a proposta de escrever uma crônica. Isso porque, o que foi proposto foi que a produção seria feita para ser publicada depois.

Os alunos sentiram o peso da responsabilidade, tendo a consciência de que deveriam fazer um excelente trabalho, sério e de qualidade. Mas, o fazer literário foi como um espaço de deleite para o aprendiz, ofuscando o fardo da responsabilidade com o despontar do prazer em escrever sobre si mesmo. Nesse mesmo sentido, a respeito de dificuldades ao se deparar com a novidade de se posicionarem como escritores, destacamos o AL17, que achou "complicado" realizar esse trabalho, por ter dificuldades em escrever um texto com esse perfil mais artístico.

Comprovamos isso ao ler a seu texto, pois, ele relata um dia muito significativo e marcante em sua história, o nascimento de sua irmã. O aluno expôs sua ansiedade ao esperar conhecê-la na maternidade e expressou o quanto foi feliz em viver esse acontecimento. É notório que a dificuldade esteve em "literaturizar" o seu relato, ou seja, caprichar mais nos detalhes, envolver as palavras com sentimentos, poetizar a narrativa de modo a aflorar a sensibilidade de quem lê. A narração ocorreu de forma bem objetiva, um pouco distante daquilo que se considera arte escrita. Na mesma direção, o AL13 declarou ter se sentido um "guerreiro", pois venceu desafios que muitos não conseguiam vencer, referindo-se também à habilidade de escrever um texto literário digno de ser publicado.

A crônica escrita por ele ilustrou o momento dos entraves ao tentar produzir o próprio texto. O sujeito usou da metalinguagem em sua criação. Esboçou lamentações sobre a sua falta de criatividade em fazer uma crônica. Dessa forma, ele conseguiu transformar o sentimento predominante na hora da criação, a dificuldade em produzir uma crônica, como matéria prima para sua obra de arte, tecendo um comentário sobre o momento real em que se encontrava na

hora da escrita: "Nesse momento encontro-me olhando para o vasto céu e nada me vem à mente. Estou tentando procurar no mais vazio fundo da minha alma, contudo, não consigo encontrar uma luz sequer, sendo essa uma simples e pura descrição do que é a ausência de inventividade, isso não é raro para mim, principalmente, quando tento escrever uma crônica". O aluno dá continuidade à escrita falando ainda do seu momento real, descrevendo uma cena que estava vendo pela janela, de dois senhores jogando dama.

Partindo disso, apesar do aluno ter declarado não ter notado nenhuma modificação em si através desse trabalho, notamos que há nesse caso uma sinalização de ressignificação ou reinvenção. O sujeito se reinventou ao escrever, sendo capaz de transformar em Literatura a sua limitação ao escrever nesse âmbito, paradoxalmente, mostrando que tem sim muita capacidade para isso. A resposta do AL14 diferenciou-se um pouco dessa perspectiva. O sujeito declarou que esse tipo de atividade não se diferenciou em nada das demais, pois, assim como de costume, seguiu a mesma linha tradicionalista do ensino, no qual o professor manda e o aluno obedece, cumprindo as orientações feitas. Nesse caso, o sujeito não conseguiu perceber nenhum sentido referente ao seu processo de modificação, classificando as oficinas como "qualquer atividade". Na sua crônica, ele reflete sobre o sentido da vida, o porquê de lutarmos tanto e depois morrermos, como se a batalha que enfrentamos fosse em vão. O sujeito põe em questão, inclusive, o que ele vivencia na escola, se tudo o que estuda irá ter utilidade em sua vida. Além disso, também apresenta dúvidas sobre o que escolher seguir em sua vida profissional, demonstrando-se perdido nas próprias escolhas.

Dessa forma, é perceptível que a resposta do aluno diz muito mais sobre os seus desafetos ou desestímulos, do que sobre a prática que a eletiva incitou. Isso mostra que a ocorrência da modificação humana dentro da escola, e não somente nela, também em outras instâncias da vida, depende muito da abertura da pessoa à mudança, do estado em que o sujeito se encontra. Isso vale, sobretudo, nesse momento, para a modificação por meio da Literatura, pois, a vivência com ela só renderá resultados dependendo da recepção do leitor, dos seus horizontes de expectativas e do nível de envolvimento com a leitura e escrita. A resposta do AL15 chamou atenção por um motivo muito curioso, ele se sentiu "importante" ao ser convidado a escrever uma crônica para publicação.

É muito relevante chamar atenção para essa declaração porque percebe-se a grandeza que se atribui a um escritor de um livro, como sendo alguém "importante", que faz algo difícil de ser realizado por pessoas "comuns" ou, nesse caso, um simples estudante. Escrever algo para compor um livro é uma realidade distante do aluno da educação básica. Não vemos, corriqueiramente, essa prática acontecer. A publicação é um trabalho muito presente na

ambiência acadêmica, tornando-se coisa de "pessoas grandes" ou "importantes" como considerou o AL15. Os professores da educação básica, geralmente, também não têm o hábito de publicar, estão presos à rotina diária de ir à escola, ministrar suas aulas, voltar para casa e cumprir outras obrigações como planejar e corrigir avaliações.

A produção científica, a publicação em livros ou em eventos, torna-se, assim, um universo não visitado por esse profissional. Dessa forma, quando o docente não vive algo, não tem como ele repassar para seu aluno, não há como ensinar o desconhecido. Assim, publicar uma crônica, “coisa de gente importante”, foi significativo para esse sujeito, também sendo um viés para o alcance de possíveis modificações.

QUESTÃO 7

Represente por meio de uma produção livre (desenho, poema, síntese, ou outra de sua preferência) o que você conseguiu perceber em você a respeito das suas modificações ao vivenciar essa experiência na disciplina Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano.

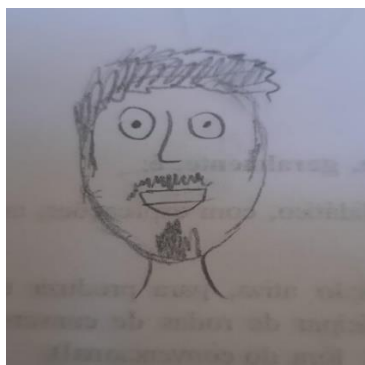
AL1-

Figura 12- Mente mais aberta



AL2-

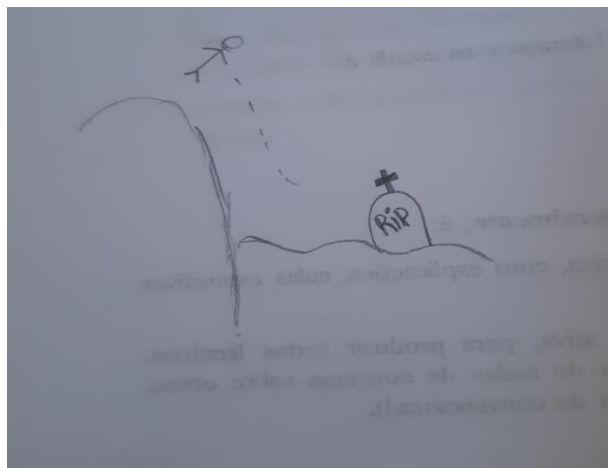
Figura 13- Expressão de alegria



AL3- Não Respondeu

AL4-

Figura 14- Sentimento de angústia e morte



AL5- Com a disciplina "Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano", aprendi de maneira mais aprofundada sobre o gênero, aspectos na escrita e desenvolvi uma maior visão para as crônicas e seus diferentes jeitos.

AL6- Foi um sentimento de liberdade, consegui me conectar com o meu passado.

AL7- Aprendi a melhorar a escrita e a escrever uma

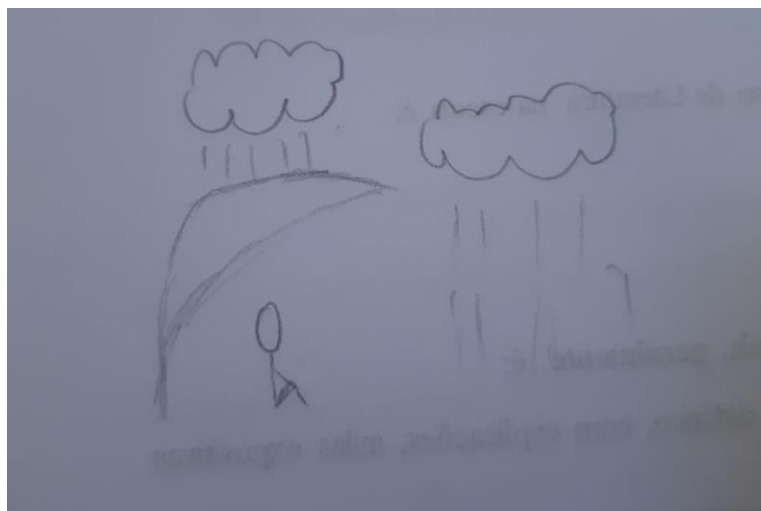
AL8-

Figura 15- Pensando sobre o tema a ser abordado



AL9-

Figura 16- Reflexão e análise do mundo em um dia chuvoso



AL10- Minha vivência nesta disciplina foi algo inovador, ou seja, em tom reflexivo. Sempre é bom aprender e saber o porquê as coisas acontecem.

AL11- A crônica trouxe momentos como misto de emoções para mim, foi como lembro sempre do meu primo, é lembranças de saudades, alegria, angústias, entre outros. Talvez o impacto foi ter que falar o que vivi novamente, o que passei. Então percebi que contribuiu com o aprendizado de saber lidar com isso e aprender fazer textos como crônicas.

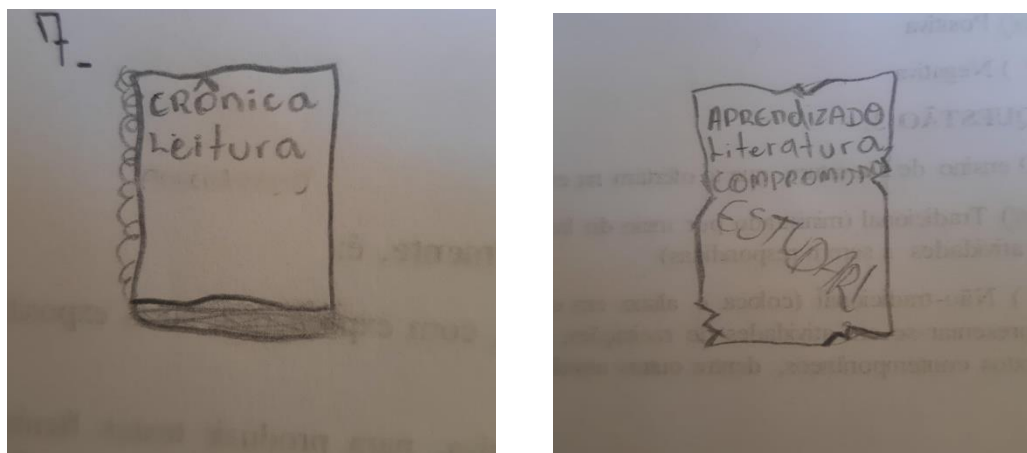
AL12- Viver a experiência de ser uma escritora sem nunca ter feito nada sobre. Muitos medos surgiram, principalmente a pergunta "será que consigo?". Mas com o passar das aulas e as oficinas, consegui abrir minha mente e o meu coração para tentar escrever, e viver tudo isso foi mais uma prova de que eu consigo fazer o que eu me determinar.

AL13- Ao participar da disciplina Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano, não consegui perceber nenhuma modificação em mim mesmo, devido a está acostumado com a escrita e literatura. Com isso tratei a experiência como normal e assim não me causou muitas modificações por causa de meu pensamento.

AL14- Na verdade era só mais uma atividade, escrever um texto e receber ele corrigido. Sinceramente, eu nem gosto de produzir texto, mas fazer o quê?

AL15-

Figura 17- Crônica, leitura, aprendizado, Literatura, compreensão, estudar



AL16- Não respondeu

AL17- Eu melhorei um pouco a escrita, pontuação e etc. achei bem interessante, porém um pouco complicado.

AL18- Eu consegui me abrir mais para fazer esse tipo de atividade, e ganhei mais facilidade para escrever.

Para finalizar o questionário, foi proposta nessa questão uma produção livre, na tentativa de convidar os sujeitos a, mais uma vez, exporem as suas manifestações internas. A liberdade em produzir abriu um leque de possibilidades, ficando a critério do aluno o modo como escolheria se expressar. Desse modo, essa questão objetivou concluir o questionário com uma produção, também, de cunho artístico, visando a essência literária que permeou todo esse momento vivido, da experiência ao relato. Com isso, alguns alunos fizeram desenhos, outros optaram por sintetizar por meio de palavras e alguns não responderam a questão.

EVOLUÇÃO NA ESCRITA, MENTE ABERTA, ALEGRIA, ABRIGO, SUPERAÇÃO

Dos alunos que realizaram desenhos para se expressarem, destacamos o AL1, que ilustrou a modificação vivida por ele, a abertura da mente. O aluno já havia declarado em questões anteriores a vivência desse fenômeno, e, nessa questão, optou por realizar um desenho que representasse tal mudança. Como observa-se na imagem, há um rosto masculino, provavelmente, o seu rosto, com a parte superior da cabeça aberta, mostrando o cérebro e alguns traços/raios emergindo do local, como algo saindo ou fluindo da mente. Retomando o que o sujeito explicou nas questões 5 e 6, essa abertura está relacionada à capacidade de opinar sobre os fatos, a compreender melhor o que se ler e ao pensamento crítico.

O AL2 também optou pelo desenho. Temos, nesse caso, uma imagem simples, de uma pessoa sorrindo. Esse desenho representa a alegria e satisfação do aluno em ter vivido a experiência da leitura e escrita literária, imagem que complementa, também, as suas respostas anteriores. A ilustração realizada pelo AL4 chamou atenção pela representação de um túmulo. O desenho mostra uma pessoa se jogando de uma montanha, chegando à morte. Mesmo observando as respostas anteriores do sujeito, não foi possível interpretar o motivo pelo qual o aluno representou dessa forma a sua experiência vivida na disciplina.

Assim, foi necessário buscar na produção da sua crônica sinais que fossem condizentes com essa imagem. A produção feita por ele fala sobre ser “esquisito” e que “tá tudo bem ser assim”. Ele se declara uma pessoa “fanática pelo mundo alternativo, esquisito, sem regras e padrões sociais idiotas”. No texto, o sujeito tece comentários sobre a questão dos julgamentos a ele por ser assim, e que, por essa razão, está cansado, pois, o mundo nunca irá entendê-lo, por não fazer parte do padrão esperado. Face à produção realizada pelo AL4, é perceptível que o seu texto foi um desabafo de uma pessoa insatisfeita com o lugar no qual a sociedade o coloca, como uma pessoa diferente e aquém daquilo que se espera de alguém.

Dessa forma, o desenho de um túmulo pode ter revelado o sentimento de morte do sujeito, de desânimo, falta de vontade de viver, verdadeiramente, intensamente, sendo quem ele é realmente, e, dessa forma, a obra vai ao encontro da imagem produzida. Esse aluno, assim como tantos escritores, usou da arte literária para mostrar sua dor, a angústia de ser condenado por não se enquadrar em um modelo de pessoa, construído pela sociedade, como um padrão a ser seguido. A Literatura, nesse caso, funciona como um lugar de fala, como local de protesto e de gritos internos, reclamações, choros, lamúrias e exposições pessoais.

Com relação ao AL5, AL6 e AL7, as suas respostas foram objetivas, declarando o que já havia sido exposto em questões anteriores: desenvolvimento na escrita de crônicas e conhecimento sobre o gênero, além do sentimento de liberdade, que permitiu o caminhar por

onde quisessem, conectando-se com o passado, como ressaltou o AL6. O AL8 focou em sua ilustração na representação da dúvida inicial, como se ver, a imagem mostra uma pessoa deitada questionando-se sobre o que vai falar em sua produção.

Compreende-se, assim, que o que mais marcou o sujeito, nesse caso, foi o desafio do início, a dúvida sobre o que escrever, o que falar, o que a sua realidade de vida poderia estar oferecendo para ser transformado em arte escrita. O sujeito intitulou sua crônica de "A arte das peladas de rua", falando sobre a sua vivência nos jogos de futebol com os amigos, quando criança, na rua em que morava. Alguns simples detalhes são descritos de modo bem-humorado, típico do gênero crônica, como no trecho em que o aluno fala que o prêmio para os vencedores da partida era um copo de água na casa da vizinha, finalizando com um "tem coisa melhor?". Isso confirma que, apesar das dúvidas emergidas inicialmente, o aluno compreendeu aspectos caracterizadores do gênero, desenvolvendo a capacidade de escrever dentro dessa esfera, como ele declarou na resposta da questão 5: "aprendemos mais sobre o tema⁴³ crônica".

O desenho realizado pelo AL9 representou uma pessoa sentada, olhando a chuva que cai, protegida por uma cobertura. Indo ao encontro de suas respostas anteriores (nas questões 5 e 6), a ilustração revela um alguém que reflete e que analisa criticamente o mundo. A crônica escrita por ele ratifica essa ampliação de senso crítico, analítico e reflexivo do mundo, pois apresenta uma reflexão em torno do questionamento "sozinho é melhor?". O sujeito reflete, de modo profundo, sobre os benefícios de viver sozinho, ao mesmo tempo em que isso te traz uma "solidão, um turbilhão de pensamentos que incomodam a noite toda". Isso mostra o pensamento filosófico alcançado por meio da escrita literária, que confirma a identificação de mais uma modificação. Nas declarações do AL10, AL11 e AL12 percebe-se, claramente, mudanças de atitudes e pensamentos nos sujeitos, adquiridas a partir da experiência da escrita literária.

O AL10 sintetizou a sua experiência como algo "inovador, ou seja, em tom reflexivo". Compreende-se, a partir dessa afirmação, que antes não havia reflexão em suas atividades nas aulas de Literatura, por isso ele definiu a experiência como inovadora. Essa declaração sinaliza, claramente, uma modificação alcançada: a ação de refletir. O AL11 destacou que, através da escrita da crônica, aprendeu a saber lidar com lembranças que provocavam muitos sentimentos em si como saudades e angústias. Aqui, também, vê-se o modificar humano, quando, o sujeito antes tinha dificuldade de enfrentar as suas próprias emoções relacionadas ao triste fato envolvendo seu primo e, agora, consegue conviver melhor com isso.

⁴³ Levamos em consideração aqui que o aluno usou da palavra "tema" para se referir à "gênero".

Do AL12 é interessante destacar que a experiência na disciplina levou o aluno a ter um reconhecimento a respeito de suas próprias capacidades, conseguindo identificar a superação de si mesmo ao ultrapassar os seus limites e dificuldades. Vale ressaltar que esse sujeito falou sobre a ausência do pai em sua vida, sobre a dificuldade de uma mãe solo que te criou sem rede de apoio e os reflexos negativos na vida de uma pessoa que não teve a experiência de conviver com a figura paterna. Assim, é notável que as dificuldades não permearam apenas o ato de escrever, mas também, causaram o peso de expor uma situação que afeta o seu emocional.

Contrariamente, o AL13 afirmou não ter vivido nenhuma modificação, pois a sua experiência não foi nada diferente do que já estava habituado a fazer. Segundo ele, escrever nesse âmbito da Literatura já era uma prática vivida, então, não houve nenhuma mudança. Na mesma direção, o AL14 continuou a classificar a sua vivência como “apenas mais uma atividade” e ainda acrescentou a sua falta de gosto pela escrita, utilizando o ditado “fazer o que?”, para insinuar que existe a obrigação de cumprir essa tarefa mesmo sem ter vontade de fazê-la.

O AL15 fez um desenho apresentando palavras-chave que, para ele, resume a sua experiência: *aprendizado, Literatura, compromisso, estudar, crônica e leitura*. Fazendo uma síntese do significado gerado por essas palavras, o aluno pode ter alcançado aprendizados por meio do estudo direcionado na disciplina eletiva (porém ele não especifica quais foram esses aprendizados, tanto nessa questão como nas anteriores) que incitou práticas de leitura e escrita de uma crônica. Dessa forma, ele destacou o compromisso que assumiu para cumprir tudo o que foi orientado a fazer. Os AL17 e AL18 afirmaram alcançar o desenvolvimento na escrita e a abertura para lidar com esse tipo de produção, mostrando, assim, uma incoerência nos relatos, pois, nas questões 4 e 5, os sujeitos declararam não terem identificado nenhum tipo de modificação vivida nem nas aulas de Literatura e nem nas oficinas da disciplina eletiva.

Em face de tudo o que foi analisado, as modificações encontradas evidenciaram a eficácia da Literatura como ferramenta humanizadora e a força educadora que existe dentre suas entrelinhas. Os resultados obtidos corroboram teorias literárias e educacionais que reconhecem na Literatura um caminho para a formação integral do sujeito/aluno. A experiência dos participantes aponta para um aprendizado que ultrapassa a dimensão pedagógica, alcançando pontos existenciais, subjetivos e sociais.

Pensar a modificação humana como possibilidade viabilizada por práticas escolares é também pensar na escola como território de potência e transformação humana e social. É nesse viés que reafirmamos a relevância desta pesquisa, pois ressaltamos a escola como espaço de

humanização, onde o ensino da Literatura se apresenta como prática significativa na formação do jovem aluno capaz de refletir, imaginar, se expressar e transformar sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou (João Guimarães Rosa, 2005, p. 24-25- *Grande Sertão Veredas*).

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender os processos de modificação humana vivenciados por estudantes do Ensino Médio Potiguar a partir das práticas de leitura e escrita propostas na disciplina eletiva *Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano*. Partimos da tese de que o ensino de Literatura que coloca o aluno em condição ativa, fomentando práticas de leitura, produção literária e trocas coletivas de ideias e reflexões, viabiliza o alcance de modificações humanas. Tais modificações são mencionadas nos discursos de autores como Antônio Cândido (1999), Regina Zilberman (2012) e Marisa Lajolo (1993), bem como na nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os objetivos específicos, pautados na observação das interações em sala, no registro das expressões dos alunos e na aplicação de questionário misto, permitiram captar as experiências dos sujeitos e revelar transformações efetivas, confirmadas pela análise fenomenológica e pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Ao final do percurso investigativo, verificamos que a tese proposta foi ratificada: os sujeitos relataram e demonstraram modificações significativas a partir da vivência com a Literatura. Entre elas, destacam-se a evolução do pensamento crítico e reflexivo, a ampliação da capacidade de compreensão leitora, a abertura para novas formas de ver a realidade, o desenvolvimento de habilidades de escrita — em especial na produção de crônicas —, o reconhecimento e expressão de sentimentos, a ampliação da imaginação e o fortalecimento do teor crítico e analítico em sua visão de mundo. Esses aspectos evidenciam que a Literatura, quando vivenciada em práticas dialógicas e criativas, de fato, potencializa o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões.

Entretanto, a pesquisa não se limitou à investigação da prática literária em sala de aula. Esse construto científico traz um aspecto muito relevante nos diálogos a respeito de propostas curriculares em nossas escolas, que é a análise do Ensino Médio Potiguar no contexto da reforma do Novo Ensino Médio. O estudo evidenciou como esse novo modelo curricular — estruturado nas áreas de conhecimento propostas pela BNCC, além dos Itinerários Formativos, Trilhas de Aprofundamento, Disciplinas Eletivas e Projetos de Vida — busca colocar o aluno como protagonista de sua trajetória, favorecendo a autonomia e a possibilidade de escolha em seus estudos. Nesse sentido, a análise comparativa entre o livro didático tradicional e o livro do Ensino Médio Potiguar permitiu problematizar o lugar da Literatura no currículo, mostrando

avanços, mas também desafios, sobretudo no modo como ela é ofertada e vivenciada pelos estudantes.

Um outro ponto que merece destaque refere-se à escuta do aluno: a pesquisa reforça a importância de considerar a voz do aprendente no processo de ensino, valorizando suas percepções e experiências. Além disso, o estudo retomou a historicidade das políticas públicas voltadas para a leitura no Brasil, por meio da elaboração de um quadro cronológico das legislações e programas — como PNLD e bibliotecas escolares — que, embora relevantes no papel, muitas vezes esbarram na falta de investimento efetivo. Esse descompasso entre a lei e a prática contribui para a ausência de espaços de leitura em muitas escolas, inclusive na educação infantil, fragilizando o contato das crianças com o livro desde a tenra idade.

Assim, a tese não apenas ratifica a força modificadora da Literatura na vida dos alunos do Ensino Médio Potiguar, mas também evidencia os desafios estruturais que cercam o ensino da leitura e da Literatura no Brasil. Como contribuições, destaca-se a defesa de um ensino de Literatura participativo e ativo, o incentivo à escuta do estudante como sujeito central do processo e a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam acesso e investimento em espaços de leitura. A pesquisa, também, reforça a necessidade de repensar esse ensino, no Ensino Médio, de modo a superar práticas monótonas e expositivas, ainda predominantes em muitos contextos, e investir em propostas que coloquem o estudante como protagonista de seu processo formativo. Além disso, o estudo oferece subsídios teórico-metodológicos para professores que buscam implementar práticas literárias que façam sentido para o aluno e estejam em consonância com os pressupostos da BNCC e da teoria literária contemporânea.

É imprescindível apontar outros achados e aprendizados que nos encontraram no ato de pesquisar no chão da escola. Podemos citar, por exemplo, os desafios enfrentados pelo docente, diariamente, na sala de aula, desde o intrigante silêncio do jovem que não participa da aula, apático e alheio ao que se compartilha, até o barulho ensurdecador do aluno que ignora a quem quer mediar o ensino. Dentre tantas questões, o docente, além de educador, mostra-se, muitas vezes, como pai, mãe, irmão, amigo, psicólogo ou conselheiro, movido pela empatia e pelo cuidado com os seus neófitos que, inevitavelmente, levam para a aula as marcas ocasionadas pela vida lá fora.

Reconhecemos, contudo, que a investigação teve limitações, especialmente no que se refere ao recorte de participantes, à delimitação de uma disciplina específica e ao tempo de realização das atividades. Pesquisas futuras poderão ampliar o olhar para outras modalidades, disciplinas e realidades escolares, permitindo uma compreensão ainda mais abrangente dos impactos da Literatura no processo formativo dos jovens, buscando em cada área as possíveis

contribuições para os processos de modificação humana, compreendendo como as disciplinas dialogam com a formação sensível dos estudantes.

Acrescentamos que é frutífero acompanhar, longitudinalmente, os impactos das práticas literárias ao longo da trajetória dos sujeitos/alunos, sobretudo, após o término do Ensino Médio. Cumpre também destacar que, considerando os bons resultados da disciplina *Cronografia: crônicas estudantis do cotidiano* e a pouca adesão, hoje, à leitura, em virtude do uso excessivo das redes sociais, é pertinente pensar na implementação de projetos semelhantes em contextos socioculturais diversos, ampliando, para espaços não escolares, essa prática de leitura e escrita, sendo foco, também, de análise da Literatura como agente modificador.

Com isso, esperamos que esta pesquisa traga contribuições tanto para o campo dos estudos literários e educacionais, como também para a ampliação da valorização das práticas escolares que têm a arte literária como caminho legítimo de construção de humanidade. O alunado é como um mundo a ser explorado, pois, são sujeitos enraizados em histórias e contextos. O enlace do que a escola tem a oferecer com o que o aluno traz em si é fundamental para um resultado satisfatório, e de longo prazo, que permanecerá no sujeito da experiência. Explorar este campo é desvelar o real com uma visão avaliadora e propulsora de inovações no processo de ensino-aprendizagem.

Reafirmamos, então, que a Literatura, quando vivida em práticas significativas e coletivas, é capaz de mobilizar modificações profundas no ser humano. Este estudo buscou dar visibilidade a essas experiências e ratifica a importância de um ensino literário que vá além da transmissão de conteúdo, assumindo o papel de formar sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de compreender a si mesmos e ao mundo em que vivem.

Percebemos ao longo desse percurso investigativo, que, ao experimentar, no ato da leitura e criação literária, outras formas de viver e sentir, o aluno, humano em modificação constante, saboreia a Literatura passeando por entre mundos possíveis e inimagináveis, alimentando a criatividade e imergindo em sentimentos e mudanças interiores duradouras. Nessa experiência, novas versões vão sendo criadas ou encontradas pelo caminho; o aluno/leitor, assim, vai se apropriando dessas faces e seguindo, em cada página lida ou escrita, como um novo ser.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR e SILVA, V. M. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. **Diacrítica Revista do centro de estudos humanísticos**. Universidade do Minho: Braga (Portugal), 1998. p. 23-32.
- ALVES, Rubens. Sobre vacas e moedores. In: ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ars Poética Editora LTDA, 1994. p. 31-35.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. 3 ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética - A teoria do romance**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Lima. **Diário íntimo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1969.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- _____. **Exercícios de ser criança**. O menino que carregava água na peneira. São Paulo: Salamandra, 1999. p. 10-32.
- BASTOS, Hermenegildo. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 35-50.
- BATISTA, A. A. G. **A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura**. Disponível em: https://fundacaotidesetubal.org.br/midia/sugestao_leitura_274.pdf. Acesso em 14/06/2023.
- BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira De Letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BEZERRA, A. G. S. *et al.* **Ensino de artes na escola**. SEDIS-UFRN, 2019.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a versão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em 21 de jul. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da educação. **Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro**. Brasília, DF, [s. d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 21 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Concurso Literatura para todos**. Brasília, DF, [s. d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/concurso-literatura-para-todos>. Acesso em: 27 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília, DF, [s. d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 21 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm. Acesso em 23 de julho de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei no 9.394/1996. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v.1.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Brasília, 24 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V. CAPPELLETTI, I.F. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. 1 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p.11-55.

BORGES, L. A. B. **O conceito de pessoa a partir da visão antropológica de Max Scheler**. Juiz de Fora- MG: UFJF, 2018.

BORGES, M. C. AQUINO, O. F. PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, 2011. p.94-112.

BRITO, C. M. C. **Leitura e oralidade**: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários. UFPB/PROLING: João Pessoa, 2015.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, Campinas, v. 19, n. 3, p. 81-90, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/ovgvg6>. Acesso em: 9 outubro de 2021.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Arara Azul: Petrópolis/RJ, 2002.

CARVALHO, A.C. BAROUKH, J.A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia: ensino médio, volume único / 2. ed.** São Paulo: Ática, 2013.

COÊLHO, I.M. Fenomenologia e Educação. In: BICUDO, M.A.V. CAPPELLETTI, I.F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. 1 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 53-104.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORDEIRO, M. B. S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Revista Educação e Realidade**. 43 (4) p. 1477- 1497. Oct-Dec, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, P. MONTEIRO, L (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021.

DALVI, M.A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; FALEIROS, R. J (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 67-97.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

_____. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Sobre a literatura.** Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FERREIRA, A.V. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **Revista Brasileira de Ensino Superior.** Passo Fundo, v.1, n.2, p. 5-14, 2015.

FERREIRA, M. S. **O conceito de pessoa humana no pensamento de Lima Vaz.** Fortaleza: UECE, 2009.

FERREIRA, J. G. B. Percepções de alunos sobre leitura no curso de letras. **Boletim de Conjuntura (BOCA).** Ano IV, vol.12, n.35, Boa Vista, 2022. p. 141- 157.

FORQUIN, J. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, n. 5, Porto Alegre, 1992. p. 28-49.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação:** desafios. RBPAE - v. 28, n. 1, jan/abr. 2012. p. 13-34.

GEORGEN, Pedro. **Bildung ontem e hoje:** restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, C.A; MUHL, E.H; FLICKINGER, H.G. (orgs.). **Formação Humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

GIACAGLIA, L. R. A. PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática:** princípios, técnicas, instrumentos. São Paulo: Thomson Learning. 2006.

HUSSERL, Edmund. Os pensadores. **Husserl-vida e obra.** Editora nova cultura Ltda. São Paulo, 2000.

_____. **Investigações Lógicas.** São Paulo: Abril Cultural, 1975.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

ITAÚ SOCIAL. **Leia para uma criança.** São Paulo: Itaú Social, 2022. Disponível em: <https://www.itaú.com.br/leiaparaumacrianca/>. Acesso em: 10 out. 2024.

JAUSS, H. R. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOSGRILBERG, Rui. **Fenomenologia e Educação.** São Paulo: Notandum 38, 2015.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAJOLO, M. **Literatura:** ontem, hoje e amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, Universidade de Barcelona-Espanha, 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: _____. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 14. ed. Ilustrações de André Le Blanc. São Paulo: Brasiliense, 1962.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Pedrinho**, 1º livro. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOURA, A. B. SOUZA, M. C. SILVA, M. L. A construção do hábito da leitura no ensino superior: uma pesquisa de campo no curso de letras da FVJ. **Educação & Linguagem**. Ano 3 · nº 2 · Dez. p. 23-35. 2016. p. 23-35.

OLIVEIRA, M. P. L. **Práticas de Leitura e Escrita do Cotidiano, destacamos a pesquisa Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidades de existência**. PPGE/UNISINOS: Rio Grande do Sul, 2022.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. Literatura. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PÉCORA, Alcir. **A musa falida**: a perda da centralidade da Literatura na cultura globalizada. Biblos. Número 1, 3ª série, 2015. P. 203-235.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

RANGEL, E. O. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 145-162.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; FALEIROS, R. J (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-112.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres (et.al.). 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. São Paulo: Contexto, 2005.

- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; FALEIROS, R. J (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P.17-33.
- SACRISTÁN, J.G. GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Roberto Vantan dos. **Abordagens do processo de Ensino e Aprendizagem**. Integração, v. 11, n. 40, p. 19-31, 2005. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.
- SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- SARTRE, J. P. **Que é a literatura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- _____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. Acesso em 22/11/2021.
- _____. **D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SCHELER, Max. **El puesto del hombre en el cosmos**. Traduzido por José Gaos. Buenos Aires: Editorial Losada, 1994.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.
- SOARES, C. C; CARNEIRO, M. E. R. **Bibliotecas rurais para inclusão social no Brasil**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 3, n. 2, p.15-25, jan./jun., 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. *In*: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.
- TINOCO, R.C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In*: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; FALEIROS, R. J (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P.135-151.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNES, Wolney. **A estética da recepção**: Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. Revista Estudos (Universidade Católica de Goiás), Goiânia, v. 30, n.4, 2003. p. 753-766.
- VAZ, H. C. L. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso de Letras — Língua Portuguesa e Literaturas**. Natal, 2017.
- VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro, 1915.

WESTBROOK, R. B. *et al.* (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I**. 2. ed. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2012.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. – Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Pais ou Responsáveis)

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

O seu (ua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Processos de modificação humana e Literatura: práticas de leitura e escrita do cotidiano no Ensino Médio Potiguar**, da pesquisadora/doutoranda **Flávia Mayara Félix Dantas**, aluna regularmente matriculada (nº de matrícula 20211015555) no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a **Dra. Tânia Rodrigues Palhano**.

O presente estudo apresenta como objetivo geral investigar as modificações humanas vividas a partir da Literatura no Ensino Médio, com enfoque nos alunos participantes da disciplina eletiva “Cronografia: práticas de leitura e escrita do cotidiano”, em uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Norte. De modo específico, objetivamos também observar os encontros de discussões e produções literárias realizando os registros descritivos de tudo o que for perceptível, como a participação dos alunos, as falas, as reações dentre outras expressões as quais ficarem explícitas aos olhos do pesquisador; selecionar nos registros descritivos as unidades de sentido que sinalize a modificação humana no aluno provocada a partir das discussões e produções literárias e propor aos alunos um questionário misto, com questões objetivas e subjetivas, a respeito das modificações vivenciadas por eles, interpretando agora, por meio da percepção do sujeito, as modificações vivenciadas ao longo do trabalho desenvolvido.

Os benefícios previstos na realização desta pesquisa envolvem a importância de se compreender a ocorrência dos processos de modificações que venham a ocorrer nos alunos a partir das aulas de Literatura, em especial nesta disciplina eletiva. Além disso, é essencial tomar conhecimento sobre as contribuições que a escolarização, nas ofertas dos componentes curriculares, venham a entregar aos sujeitos em formação. Essas considerações são inerentes à ampliação do olhar sobre o ensino de Literatura na escola, proporcionando-os o conhecimento da maneira como essa Literatura vem permeando as salas de aula, na atualidade, no contato com o aluno.

Dessa forma, solicitamos a colaboração do seu (ua) filho (a) como participante direto da pesquisa, como alvo de observações e de questionamentos posteriores por meio

de um questionário escrito. Solicitamos ainda a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho será mantido em sigilo.

Esclarecemos que a participação dela (a) no presente estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, ele (a) não sofrerá nenhum dano.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa não oferece riscos para a saúde física e mental, muito embora possa, como todo projeto que envolve seres humanos, causar algum desconforto não previsível. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com o exposto, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar: que foi devidamente esclarecido/a, consente a participação do seu (ua) filho (a) na pesquisa, autoriza a publicação da mesma e está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Responsável pelo Participante

Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor, ligar para a Pesquisadora Flávia Mayara Félix Dantas – (84) 99921-5848.

Endereço: Rua José Ferreira, nº 522, Bela Vista. Jardim do Seridó-RN. CEP: 59.343-000.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE 2- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para menores de 18 anos)

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado/a, a participar da pesquisa intitulada **Processos de modificação humana e Literatura: práticas de leitura e escrita do cotidiano no Ensino Médio Potiguar**, da pesquisadora/doutoranda **Flávia Mayara Félix Dantas**, aluna regularmente matriculada (nº de matrícula 20211015555) no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a **Dra. Tânia Rodrigues Palhano**.

O presente estudo apresenta como objetivo geral investigar as modificações humanas vividas a partir da Literatura no Ensino Médio, com enfoque nos alunos participantes da disciplina eletiva “Cronografia: práticas de leitura e escrita do cotidiano”, em uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Norte. De modo específico, objetivamos também observar os encontros de discussões e produções literárias realizando os registros descritivos de tudo o que for perceptível, como a participação dos alunos, as falas, as reações dentre outras expressões as quais ficarem explícitas aos olhos do pesquisador; selecionar nos registros descritivos as unidades de sentido que sinalize a modificação humana no aluno provocada a partir das discussões e produções literárias e propor aos alunos um questionário misto, com questões objetivas e subjetivas, a respeito das modificações vivenciadas por eles, interpretando agora, por meio da percepção do sujeito, as modificações vivenciadas ao longo do trabalho desenvolvido.

Os benefícios previstos na realização desta pesquisa envolvem a importância de se compreender a ocorrência dos processos de modificações que venham a ocorrer nos alunos a partir das aulas de Literatura, em especial nesta disciplina eletiva. Além disso, é essencial tomar conhecimento sobre as contribuições que a escolarização, nas ofertas dos componentes curriculares, venham a entregar aos sujeitos em formação. Essas considerações são inerentes à ampliação do olhar sobre o ensino de Literatura na escola, proporcionando-os o conhecimento da maneira como essa Literatura vem permeando as salas de aula, na atualidade, no contato com o aluno.

Dessa forma, solicitamos a sua colaboração como alvo de observação e de questionamentos posteriores por meio de um questionário escrito. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em possíveis eventos e publicá-los

em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em total sigilo.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Esclarecemos ainda que esta pesquisa não oferece riscos para sua saúde física e mental, muito embora possa, como todo projeto que envolve seres humanos, causar algum desconforto não previsível. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com o exposto, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar: que foi devidamente esclarecido (a), consente a sua participação na pesquisa, autoriza a publicação da mesma e está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor, ligar para a Pesquisadora Flávia Mayara Félix Dantas – (84) 99921-5848. Endereço: Rua José Ferreira, nº 522, Bela Vista. Jardim do Seridó-RN. CEP: 59.343-000.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE 3- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto: Processos de modificação humana e Literatura: práticas de leitura e escrita do cotidiano no Ensino Médio

Pesquisadora: Flávia Mayara Félix Dantas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Rodrigues Palhano

QUESTIONÁRIO

Caro aluno, este questionário contém perguntas objetivas e subjetivas a respeito da experiência que você viveu na disciplina *Cronografia: práticas de leitura e escrita do cotidiano*, com enfoque em suas modificações vividas ao longo desse processo. Sinta-se à vontade para respondê-las com sinceridade, de modo genuíno.

Nome Fictício (Escolha livre): _____

Idade: _____ **Contato:** _____ **Endereço:** _____

QUESTÃO 1:

Você concorda que a Literatura no ensino provoca modificações humanas (ampliação da visão sobre o mundo, do senso crítico, analítico, reflexivo, desenvolvimento do hábito da leitura fora da escola, evolução do intelecto, formação identitária, capacidade de criação de textos literários, dentre outros)?

☐ Sim

☐ Não

QUESTÃO 2:

A visão que você tem com relação ao ensino de Literatura na escola é:

☐ Positiva

☐ Negativa

QUESTÃO 3:

O ensino de Literatura que te ofertam na escola, geralmente, é:

☐ Tradicional (ministrado por meio do livro didático, com explicações, aulas expositivas e atividades a serem respondidas)

☐ Não-tradicional (coloca o aluno em condição ativa, para produzir textos literários, apresentar-se em atividades de recitações, participar de rodas de conversa sobre obras, textos contemporâneos, dentre outras atividades fora do convencional).

() Híbrido (o ensino é igualmente planejado com base nas duas metodologias citadas, sem que uma se sobressaia com relação à outra).

QUESTÃO 4:

Com base na resposta anterior, você acha que esse tipo de ensino contribui para os seus processos de modificações?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

QUESTÃO 5:

Com relação às experiências que você viveu na disciplina *Cronografia: práticas de leitura e escrita do cotidiano*, você percebe que viveu alguma modificação em algum aspecto?

() Sim

() Não

Justifique a sua resposta (pode levar em consideração as modificações citadas na questão 1 e outras além delas caso tenha a relatar):

QUESTÃO 6:

A produção de crônicas te colocou em posição de escritor. Como você se sentiu ao assumir essa função? Relate as suas sensações e reflexões a respeito dessa experiência.

QUESTÃO 7:

Represente por meio de uma produção livre (desenho, poema, síntese, ou outra de sua preferência) o que você conseguiu perceber em você a respeito das suas modificações ao vivenciar essa experiência na disciplina *Cronografia: práticas de leitura e escrita do cotidiano*.

ANEXOS

ANEXO 1- CRÔNICA DO AL1

O PÁLIDO PONTO AZUL

Sim, você está aqui... quer dizer, todos estamos, todas as pessoas que amamos, todos que nos magoaram, todos que nos apoiaram, todos aqueles que nos tiraram um sorriso, os que nos deixaram e todos que participaram nem sequer um pouco da nossa vida, mas como pode tudo isso e todos nós caber nesse pequeno ponto pálido azul do espaço?

Como podemos se sentir tão grandes e poderosos, se somos tão pequenos? Como podemos querer tratar o outro pior se estamos no mesmo barco? Como podemos querer destruir o que nos resta? Não devíamos valorizar todos e cuidar do que temos, cuidar de nosso planeta? Somos tão pequenos para viver destruindo um aos outros com nosso ego?

Acredite, é tudo questão de ponto de vista, se olharmos pro céu a noite e virmos vários pontos brilhantes com cada um com sua história, não ligamos, é só um ponto numa noite estrelada, se virmos de outro ponto de vista, nós somos esse ponto no céu estrelado na noite de outros planetas. Olhamos a Terra tão pequena nesta foto e você deve tá aí se perguntando “somos tão pequenos assim?”.

Vendo assim é só um ponto azul brilhante na imensidão do espaço, mas se fomos mais para perto veremos um planeta cheio de vida, com seus mares azuis, coberto por verde de sua natureza, algo extremamente único e lindo! O planeta Terra na verdade é gigantesco, mas se torna pequenos com a pouca valorização e a importância que damos para ele, destruindo aos poucos o único lugar no universo que podemos chamar de “lar”.

Então a questão é que sempre seremos pequenos quando nos se fazemos pequenos, a foto do Pálido Ponto Azul é uma fotografia da Terra tirada em 14 de fevereiro de 1990 pela sonda Voyager 1, de uma distância de seis bilhões de quilômetros (40,5 AU) da Terra, e com o objetivo de nos fazer refletir sobre nosso planeta e enfatizar nossa responsabilidade de tratarmos melhor uns aos outros, de preservar e estimar o único lar que nós conhecemos...o pálido ponto azul.

ANEXO 2- CRÔNICA DO AL2

MINHA INFÂNCIA FELIZ!

Desde da minha infância eu sempre gostei da casa dos meus avós, sempre ia para o sítio da minha vó Maria e do meu avô de coração Francisco, que era um dos meus lugares preferidos.

Eu gostava da natureza, dos animais, daquele ar puro e tranquilidade, sem dúvidas um lugar de paz. Todo fim de semana, feriado e férias da escola com minha família e, na maioria das vezes, eu ia sozinho, porque era acostumado. Casa de vó é sempre uma fartura seja no café, almoço, lanche ou jantar. Lembro que bom mesmo era na época do São João e das comidas típicas de milho plantadas por vó Francisco e feitas no fogo a lenha de vovó.

As festas por lá eram boas demais, tinha até forró ao vivo e tudo mais! E quando tinha visita era uma alegria só! Lembro-me bem que toda a noite vó Francisco pegava sua sanfona e, tocava, mesmo não conhecendo as notas, sendo analfabeto ou nunca ter estudado música, só aquelas “de ouvido”, conseguia transmitir as músicas e cantá-las perfeitamente. Grande parte do meu gosto musical vem de suas músicas cantadas e que ele e vó escutavam.

Foram muitas histórias que presenciei lá, muitos momentos bons e poucos ruins. Os animais, “Belinha” a cachorra mais velha, Laura a outra cachorra e, o Pinscher, Nico, que vó era mais apegada. Fazia de um tudo: alimentava as galinhas e as criações e até pastorava o gado em tempo de pouca ração. Foram muitos acontecimentos e momentos para se lembrar!

Sinto que mesmo tendo passado 14 anos de minha vida indo para lá, eu não aproveitei o bastante. Já que no ano de 2021, meu avô adoeceu e tiveram que vir morar na cidade. E em pouco tempo veio a pior notícia daquele ano, ele veio a falecer, foi um tremendo baque e fiquei muito triste.

Minha vó Maria teve que vender o sítio e já se faz mais de dois anos que estive a última vez lá. Lembro como se fosse hoje, era São João e tínhamos feito uma fogueira. No outro dia passamos o dia e fui ajuda-lo a pasturar as ovelhas na “vazante” até que mãe chamou para que a gente fosse para casa. Dei “tchau” a todos e entrei no carro sem imaginar que seria a última vez que veria aquele lugar tão especial.

ANEXO 3- CRÔNICA DO AL4

TÁ TUDO BEM SER “ESKIZITO”!

Você aí, se chegou a essa página com o intuito de se identificar com a palavra " ESKIZITO" tá tudo bem ser assim. Você que é uma pessoa padrão e sem personalidade pode passar essa página ... brincadeiras à parte, vamos começar!

Meu nome é Mikelly, fanática pelo mundo alternativo e pelo fantástico mundo esquisito, sem regra ou padrão sociais idiotas. Desde pequena sempre admirei pessoas que saíssem do comum, sem ligar pra regras bobas e idiotas, ou até mesmo, aquela senhorinha da esquina que chega até você perguntando se você quer receber a salvação.

O mais estúpido de tudo é ser julgada pelo gosto musical, vestimentas, modo de pensar ou até mesmo respirar. Sair na rua e receber olhares de pessoas com mentes fechadas te julgando do pé a cabeça, além do mais os famosos comentários do tipo:

- "Você só escuta porcária satânica, rock e do “demônio”!
- Vai pra “igreja”, o pior de tudo é que eles não sabem que muitas vezes as músicas falam sobre o amor e zoeira total! Oh céus! Eu juro que estou cansada!

Eu te entendo cidadão esquisito, eu sei que estou sendo hipócrita de está te rotulando, mas quem nesse mundo é correto? Infelizmente o mundo não entende o alternativo e nunca irá entender, sabe por quê? Porque você não está dentro dos padrões sociais perfeitos, infelizmente tenho que sonhar com mais loucos ao nosso lado, malucos beleza, aqueles que vivem uma loucura por dia Como os ESKIZITOS dizem: “o anormal é arte, e o rock é a nossa poesia”.

ANEXO 4- CRÔNICA DO AL5

A CASA DA MINHA AVÓ

Domingo sempre foi o dia mais esperado por aquela menina. Não era sexta-feira, muito menos o sábado, era o domingo! Era neste dia que sempre aguardava ansiosamente, pois era algo simples, mas que a fazia se sentir feliz e completa.

Todos os domingos era a mesma rotina pela manhã: acordava rapidamente e ansiosa, tomava banho rápido para não perder muito tempo e, em um piscar de olhos, já estava pronta, para passar todo o seu dia na casa da sua avó.

Sempre chegava por volta do meio dia, a panela de pressão fazia um "barulhão", anunciando que a comida já estava quase pronta. As suas priminhas a recebiam com um enorme abraço e, como de costume, falando todas de uma vez e, em um tom, um pouco elevado. Naquele momento ela se sentia tão feliz que abria o sorriso e só conseguia parar quando pedia a benção a sua avó, que logo em seguida, vinha com alguma palhaçada para fazê-la cair na gargalhada.

Depois de um tempo brincando com sua priminha e fofocando um pouco com suas duas tias, chegava sempre a hora tão aguardada, a hora do almoço. O feijão macassarquentinho, o arroz, macarrão soltinho, a galinha que deslizava na boca e, para completar o lindo banquete, a farofa que só sua avó sabia fazer.

Todos se sentavam à mesa, reunidos, às vezes, brincavam com algo ou rima de algum acontecimento do passado, fazendo com que aquela menina refletisse e agradecesse por mais um domingo ali perto de quem ela mais amava.

Na parte da tarde, sempre acontecia algo não planejado, às vezes, um banho de caixa, um filme ou até uma adedonha, que sempre terminava com uma confusão envolvendo suas primas, que na maioria das vezes, não sabiam perder. Depois desses momentos, sempre tinha o lanche na calçada, na qual todo mundo pegava o seu caféquentinho e ia para calçada termina seus devidos lanches.

Por volta das dezoito horas, toda a família se despedia da avó e retornavam a suas casas. Para aquela menina, aqueles finais de semana sempre era os seus favoritos, eram inesquecíveis.

ANEXO 5- CRÔNICA DO AL7

MINHA AMADA AVÓ

Desde muito novo tenho morado com toda a minha família: tios, mãe e avós. Nossa convivência nem sempre é maravilhosa, mas cada um tem muito amor um pelo outro.

Minha vó tem uma personalidade muito bondosa e dócil, desde de criança sinto que ela tem um amor enorme por mim. Ela sempre me aconselha para que eu ter um bom futuro e me trata com muito amor e carinho.

Quando eu estava para nascer, minha vó adoeceu e precisou se internar às pressas por causa de um tumor de massa muito grave que havia se espalhado perto dos seus rins. Na época, ela mesmo doente, deixou de se internar para me vê nascer. Logo após o meu nascimento, foi levada às pressas para um hospital em Natal e, infelizmente, acabou perdendo um de seus rins.

Confesso que sempre me senti muito culpado pela perda dos seus rins e, às vezes, me pergunto porque eu não nasci antes ou muito depois. Passei por uma grande crise existencial por causa desse fato, mas isso mostra o quanto o nosso amor é infinito.

O tempo foi passando e, no começo da minha adolescência, tudo em minha vida parecia perfeito. Tudo estava dando certo e sendo incrível, até que em fevereiro de 2023, minha vó misteriosamente adoeceu.

No começo, todos achavam que era apenas uma gripe com febre, mas ela sentia sua barriga ferver. Quando foi ao hospital e não voltou, a ficha caiu para todos aqui da minha casa e, todos perceberam que o caso era sério.

Passaram-se três dias e nenhuma melhora. Lembro-me que era uma quinta-feira quando minha mãe me falou que minha vó estava muito mal. Nunca esquecerei daquele dia em que minha mãe chegou em casa de madrugada chorando e muito desesperada falando que tinham colocado minha amada avó dentro de uma ambulância quase morta. Eu me desesperei e o clima da minha casa pesou.

Lembro-me de todos sem fé e esperança e, a cada dia, os médicos falavam coisas graves, que ela não conseguia respirar sem oxigênio e por aí vai, mas mesmo, eu era o único que sempre estava com muita fé e esperança de que ela sairia daquela situação crítica, e Deus fez um milagre acontecer.

Hoje minha vó se encontra bem, mas uma vez por semana, faz hemodiálise em Caicó. É uma forma dela viver muito mais. Todo dia agradeço a Deus por Ele ter ajudado a minha querida vó. Eu tenho muito orgulho dela e, para mim, ela é um exemplo de mulher guerreira.

ANEXO 6- CRÔNICA DO AL8

A ARTE DAS "PELADAS DE RUA"

Uma rua sem brincadeiras é sempre entediante. Por isso, na minha rua sempre brincávamos de bola, mesmo que os carros e motos às vezes atrapalhassem. E quando havia jogo de bola, sempre vinham muito menos da vizinhança e fazíamos um campeonato.

Eu nem sempre jogava bem, mas tinha lá os meus talentos, que só eram atrapalhados quando machucava os dedos dos pés nos paralelepípedos – o que acontecia sempre com todo mundo. Além disso, também perdíamos muitas bolas, que acabavam caindo nos muros das casas e nunca eram devolvidas – até hoje me pergunto o porquê.

Quando montávamos os times, sempre dava briga. Como a escolha era feita pelo zero ou um, alguns times ficavam mais fortes do que outros, gerando uma desigualdade difícil de lidar. Ainda assim, eu sempre passava na casa de um amigo para ele ir jogar comigo e, juntos, éramos uma ótima dupla. A bola subia e descia, e nós fazíamos gol o tempo todo – mas o outro time também! A brincadeira só acabou um dia, quando meu colega sofreu um chute no olho por acaso. Era sangue para todo lado e eu o levei para casa.

Depois desse acontecimento, ficamos dias e mais dias sem jogar bola na rua. Até as vizinhas fofoqueiras estranharam a ausência da molecada toda! A alegria das brincadeiras de criança.

Mas a “pelada” de rua é assim mesmo: sempre esperamos que algo aconteça. Tem desigualdades, brigas, machucados nos pés... E também o prêmio dos vencedores, que é um copo de água na casa da vizinha! Tem coisa melhor? Jogar bola é sempre imprevisível e divertido e, por isso mesmo, uma arte.

ANEXO 7- CRÔNICA DO AL9

SOZINHO É MELHOR



Sozinho é melhor? O que passa em sua cabeça ao ler isso? Talvez se encontrar em um ambiente vazio e aconchegante, sentindo só a sua presença e fazendo coisas que goste ou simplesmente está em um ambiente cheio, porém sem interagir com ninguém, mas na realidade o que significa está sozinho ou ser sozinho?

De fato, isso pode ser algo com diversas respostas, mas o estar sozinho talvez seja algo ruim ou talvez seja algo bom, como disse o filósofo Friedrich Nietzsche: "o inimigo mais poderoso que você poderá encontrar será sempre você mesmo". Pois bem, você acorda de manhã cedo para começar sua rotina, vai ao trabalho ou para escola, um ambiente onde você tem você mesmo como sua companhia.

O seu tempo é muito escasso para poder prestar muita atenção ao seu redor, onde pessoas conversam sobre seu dia a dia, seus interesses, seus sonhos, suas atrações ou até mesmo da vida alheia.

Você sempre ouve dia após dia conversas que simplesmente não são da sua conta, já parou para pensar que você poderia estar lá interagindo falando sobre você e conhecendo outras pessoas? Mas será que vale mesmo a pena?

Seu dia acaba você sente o silêncio de sua casa, os únicos barulhos são da brisa do vento lá fora e gatos de rua, você se deita e começa... um turbilhão de pensamentos te incomodando a noite toda, simplesmente a solidão, porém... Se continuar sozinho nunca vai ser traído e nunca vão te ferir, mas por outro lado nunca vai esquecer da sua solidão. Será que sinceramente... sozinho é melhor? ...

ANEXO 8- CRÔNICA DO AL10

MEU PRIMEIRO AMOR

Muitos jovens pensam em como será a vida com o passar dos anos: se ficará sozinho ou se encontrará alguém; outros não ligam para os sentimentos das pessoas ou até desistiram, por algumas decepções na vida, afinal, são adolescentes. Enfim, eu posso afirmar que sou diferente dos demais, pois penso “diferente”. Sempre quis alguém que fosse a “pessoa certa” e, para isso acontecer, esperei um bom tempo.

Nunca fui de sair de casa ou de ter muitos amigos, tinha três, no máximo, que sempre estavam comigo. Assim, a probabilidade de conhecer alguém que fosse “compatível” comigo era quase mínima, mas não ligava para opinião dos outros, afinal, estava começando a achar que ficaria sozinho para sempre, no entanto, a vida sempre nos surpreende!

É até engraçado, se for parar e pensar, como a existência pode causar muitos espantos. É isso! Espantos! Tudo começou a mudar quando, em um dia comum, uma menina de cabelos cacheados entrou em minha sala de aula. O ano tinha iniciado e, sinceramente, já havia desistido de tudo quanto dissesse respeito a gostar de pessoas; muitos amigos tinham se afastado ...era “um lobo solitário”, mas aí entrou uma menina na minha sala.

Não sabia quem era ela, no entanto, quando a vi entrando, meu coração errou as batidas: achei que tinha congelado no tempo! Ela era baixinha, cabelos cacheados, olhos castanhos e, só de olhar, meu senso de humor quebrado, senti o tão famoso “amor à primeira vista”. O tempo foi seguindo o curso, até que em um belo dia, criei coragem e decidi mandar mensagem. Tinha chegado da escola cansado, mas mesmo assim, trocamos uma meia dúzia de palavras. Acreditem: foi o bastante para melhorar minha noite.

O tempo foi passando, fomos nos conhecendo mais e, quanto mais os ponteiros do relógio giravam, mas percebia que estava gostando dela e papo vai, papo vem, a chamei para sair em um fim de semana. O encontro aconteceu em uma praça do centro da cidade. Não estava acreditando no que estava acontecendo: saímos, andamos um pouco e, conversamos a noite toda. No final da noite, fui deixá-la em casa e descobri que a amava e queria que desse certo. Se não fosse com ela não seria com mais ninguém!

No dia 4 de abril de 2023, continuávamos ficando, mas falei que tinha algo importante para falar depois da aula: estava chovendo muito, estávamos debaixo de uma casa branca, sob uma chuva forte e a pedi em namoro. Foi uma cena de filme e o momento mais feliz da minha vida!

Naquele momento, sabia que ela seria a garota certa, a mulher da minha vida.

Não tenho muita idade, outras pessoas mais velhas podem me achar imaturo, mas ela foi o primeiro amor e sempre será. Naquele dia, tive a certeza de que a queria para sempre. Tenho muitos planos e sei que vão se realizar um dia, mas daqui a cinquenta anos, quando formos ler isto, ela saberá que desde moleque, sempre foi a única pessoa que eu amei de verdade.

ANEXO 9- CRÔNICA DO AL11

UM DOMINGO CINZENTO

Era um domingo, aparentemente tudo estava normal. Era dezesseis horas e pouco, aconteceu tudo o que a gente menos esperava: sua partida! Sabe como é perder uma pessoa sem ao menos vê-la uns dias antes? Pois é, fazia dias que eu não via Natan! Sinceramente, eu sonho com ele todos os dias depois da sua partida e sempre falo sobre isso. Sempre que sonho, faço questão de dizer que sonhei.

Eu nunca superei ou irei superar a partida do pequeno Natan! Era essencial nas nossas vidas, um ser humano incrível e não falo isso só porque partiu, todo mundo sabia o quanto era assim: um menino inteligente, amoroso, carismático, um menino de ouro!

Sempre lembrarei das nossas brincadeiras com cartinhas, bonecos, apesar das nossas brincadeiras serem um pouco pesadas, às vezes, eu nunca pedi tanto para viver outros momentos assim! Nunca pedi tanto para brincar novamente na praia, já que adorava viajar pra Natal e ir à praia. Nós amávamos brincar de fazer castelo e quase sermos afogados no mar por apenas tentar nadar mais longe. Todos dizem que foi seu dia para partir, mas sei que ainda teria um futuro brilhante aqui. Era treze de junho de 2021, o dia em que você nos deixou.

ANEXO 10- CRÔNICA DO AL12

AMOR SIM, ABANDONO NÃO

Era julho de 2006, quando dois jovens resolveram se envolver. Dois jovens imaturos, sem nenhuma pretensão de construir uma família. Na verdade, os jovens só queriam “um momento”, mas desse momento nasceu uma mãe solo, uma jovem que teve que aprender a ser mãe, aprender a ser uma adulta para cuidar da sua menina, uma jovem mãe que não tinha nenhuma rede de apoio, e nem sequer o próprio pai dessa criança por perto.

Enquanto a mãe dessa menina estava cuidando e protegendo sua filha, o seu pai estava vivendo sua vida normalmente, como se não tivesse uma menininha em outra cidade e um fruto dele esperando ter um pai presente em sua história.

Dizem que o pai de uma menina será o seu primeiro amor, o seu exemplo de homem, o seu herói, mas nunca falam como será uma menina criada sem pai e, sobretudo, como serão os seus pensamentos. Como reagirá vendo todas as outras meninas na festinha da escola com seus pais, menos ela? Quem será o primeiro amor da vida dela? Será que vai ser seu primeiro namorado? Acho que sei responder muito bem a todas essas perguntas.

A menina criada sem pai, cresce com sentimento de rejeição no peito. O tempo segue seu curso, mas mesmo assim, essa mesma menina-mulher passa a não confiar nos homens com os quais se relaciona... Cria dependência emocional muito rápido, possui muito medo do abandono. Essa menina vê todas as suas amigas com o seu herói ao lado, tendo uma ótima relação pai-filha e fica imaginando como seria a sua vida se o seu pai estivesse presente desde cedo em sua vida, desde a fase bebê!

Essa menina fica imaginando como seria diferente a presença paterna na vida dela. Às vezes, essa menina fica refletindo o que ela fez de tão mal para não poder receber todo amor e carinho que um pai tem a oferecer a sua filha, que era para ser sua princesa.

Essa menina pode não ter recebido o amor paterno que tanto sonhava quando era criança, mas receberá, até o fim da vida, o amor materno, o amor mais sincero que existe, o amor que enfrenta(rá) qualquer barreira, qualquer desafio, para ser a mãe dessa menina, que é a sua princesa.

No fim, toda criança deveria ser amada incondicionalmente pelos seus pais, pois o sentimento de abandono não é o mais adequado para que uma criança tão pura possa senti-lo.

ANEXO 11- CRÔNICA DO AL13

ERA APENAS A CRIATIVIDADE QUE ME FALTAVA

Nesse momento encontro-me olhando para o vasto céu e nada me vem à mente. Estou tentando procurar no mais vazio fundo de minha alma, contudo, não consigo encontrar uma luz sequer, sendo essa uma simples e pura descrição do que é a ausência de inventividade, isso não é raro para mim, principalmente, quando tento escrever uma crônica.

Em uma situação como essa, a primeira coisa que alguém pensaria seria em pegar o celular e começar a navegar na Internet, facilmente poderia se pensar que seria alguma forma de buscar inspiração, mas na maioria das vezes, é apenas com o intuito de fugir do problema. Vários escritores conseguiram apanhar uma simples palavra e transformá-la em belíssimos textos, enquanto isso, nos contentamos em olhá-los em telas retangulares de vidro, se comparando com esses indivíduos ou os idolatrando, para no final continuar na mesma, ganhando nada.

Todavia, o que nós vemos é apenas a conclusão de uma longa jornada, que as bordas dos celulares tal como as nossas mentes escondem da gente, porque, a maioria dos textos que lemos, não foram criados em apenas um dia, uma semana, um mês ou um ano, demorou todo um processo de tentativa e erro até chegar no que você vê, porém, pelo visto, todas as pessoas preferem exaltar os acertos a lembrar das falhas.

Neste instante, ao mesmo tempo que penso em como concluir essa narrativa, olho pela janela e observo dois senhores de idade avançada jogando damas. Um deles ficava reclama várias vezes sobre as suas jogadas serem péssimas e, por causa delas, perdeu todas as partidas contra o seu adversário. Assim, fica resmungando, empenhando-se em vão, a fim de achar uma resposta para resolver essas derrotas. Foca tanto em sua adversidade que chega a falar: "Errar é humano!", mas erro tanto quanto um burro, então não sou um ser humano".

Entretanto, o que nos torna humanos são os nossos erros, pois dessa forma conseguimos os acertos, como a minha falta de criatividade, que motivou a criação dessa cronografia, portanto, nunca se esqueça de que todos nós, inclusive eu e você, somos seres humanos.

ANEXO 12- CRÔNICA DO AL14

DÚVIDAS

Qual o sentido da vida? Todo dia acordamos com objetivos e obrigações para nos ocuparmos, mas se pararmos para pensar será que isso realmente importa? Um dia eu estava na escola e não havia nada para fazer e nem alguém para conversar e então comecei a pensar será que tudo o que eu faço ou já fiz fará alguma diferença no futuro? Sinceramente não sei dizer, se eu pudesse viajar para o futuro eu perguntaria muita coisa para meu eu do futuro, coisas do tipo, você usa as coisas que você aprendeu na escola na sua vida ou o que você fez para chegar até aqui e ser bem-sucedido. Às vezes me perguntam se irei fazer o ENEM e eu respondo que sim, mas quando me perguntam sobre qual curso irei fazer ou que profissão irei escolher e isso gera uma dúvida imensa e acabo caindo no abismo dos pensamentos.

— O que eu vou fazer? Medicina, direito? Eu não sei!

O que fazemos ou deixamos de fazer não faz diferença alguma, Elon Musk transformou o Twitter em "X", mas isso não faz diferença, não mudou nada, só para aqueles que perdem tempo se importando com coisas inúteis.

Em um universo digamos que infinito vivemos em uma bola que flutua no meio do nada, mas nós temos um ciclo, nascemos, crescemos, estudamos, entramos em uma faculdade e trabalhamos arduamente para depois morrermos do que adianta? É algo para se refletir, talvez se as coisas fossem mais fáceis de compreender poderia facilitar um pouco, porque acontece tanta coisa que precisamos de bastante tempo para refletir e compreender. A vida só se vive uma vez é o que dizem então temos que tentar aproveitá-la da melhor forma. E depois de pensar tudo isso eu percebi que perdi bastante tempo, mas vendo esse lado percebemos que a vida para fazer sentido depende de nossa vontade de fazê-la uma vida proveitosa. Talvez não conseguimos evoluir por causa das dúvidas e eu tenho várias.

ANEXO 13- CRÔNICA DO AL17

UM DOS DIAS MAIS IMPORTANTES

Um dos dias mais importantes da minha vida foi o dia do nascimento da minha irmã. Era 11 de setembro de 2017, data essa, jamais esquecida. Ficará sempre em minha memória, pois foi um dos dias em que eu fiquei mais feliz, pois sabia que iria ter não só uma irmã, mas uma companheira para a vida toda, pessoa na qual confio de olhos fechados. Neste dia eu estava dormindo quando minha mãe me acordou:

- Estou indo para o hospital! Eu rapidamente levantei imaginando que estivesse doente ou algo do tipo, porém estava saindo às pressas para o hospital e me levou para casa da minha avó e me mandou voltar a dormir, pois era de madrugada. Quem disse que consegui dormir, esperando ansiosamente pelo nascimento da pequena “pirralhinha”?

Esperei tanto que cansei! Amanheceu o dia e nada ainda de minha mandar notícias! Só veio ligar por volta das 12 horas e disse que eu só poderia visitá-la após três dias.

Foi aí que já não tinha mais unha para roer, nem dedo para mastigar de tanto nervoso. Depois de esperar os três dias mais demorados do mundo chegou o tão esperado dia em que pude ir à maternidade. Quando cheguei, lá estava ela, dormindo coberta por várias mantas e foi quando a peguei no colo pela primeira vez.