INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SERTÃOZINHO

SELMA AMARAL DE FREITAS

A LEITURA DE ROMANCES NA SALA DE AULA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E INTEGRAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sertãozinho-SP

2021

SELMA AMARAL DE FREITAS

A LEITURA DE ROMANCES NA SALA DE AULA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E INTEGRAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti.

Sertãozinho-SP

2021

Ficha catalográfica elaborada com dados fornecidos pela autora

F866 Freitas, Selma Amaral de

A leitura de romances na sala de aula e sua contribuição para uma educação humanizadora e integral: proposta de formação de professores / Selma Amaral de Freitas -- Sertãozinho - SP, 2021.
171 f.; il.: color.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho, 2021.

1. Romance. 2. Literatura. 3. Leitura. 4. Formação humanizadora. 5. Formação integral. I. Cordeiro, Maria Beatriz Gameiro. II. Piunti, Juliana Cristin Perlotti. III. Título.

CDD 373.246

Catalogação na publicação: Gisele Machado da Silva – CRB 8/8554

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
CÂMPUS SERTÃOZINHO
COORD DE CURSO MESTRADO PROF EM EDUCACAO

OFÍCIO N.º 2/2021 - CMED-SRT/DAAC-SRT/DEN-SRT/DRG/SRT/IFSP

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Selma Amaral de Freitas

A LEITURA DE ROMANCES NA SALA DE AULA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E INTEGRAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 17/09/2021, conforme resultado descrito na ata de defesa.

Banca Examinadora

Orientadora: Profª. Drª Maria Beatriz Gameiro Cordeiro — Aprovada com louvor

Co-orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunt — Aprovada com louvor

Rosa Maria Moraes Anunciato — Aprovada com louvor
(Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR)- Membro externo

Renata Cristina da Cunha — Aprovada com louvor
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Membro interno

Assinado eletronicamente,
Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
Orientadora

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Beatriz Gameiro Cordeiro**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 06/10/2021 13:47:57.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 241965
Código de Autenticação: d986997c19

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
CÂMPUS SERTÃOZINHO
COORD DE CURSO MESTRADO PROF EM EDUCACAO

OFÍCIO N.º 4/2021 - CMED-SRT/DAAC-SRT/DEN-SRT/DRG/SRT/IFSP

FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Selma Amaral de Freitas

Ensinando a Ler Romances na Sala de Aula: Percursos

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 17/09/2021,conforme descrito na ata de exame da defesa da dissertação.

Banca Examinadora

Orientadora: Profª. Drª Maria Beatriz Gameiro Cordeiro Aprovado e validado

Co-orientadora: Profª. Drª Juliana Cristina Perlotti Piunti Aprovado e validado

Rosa Maria Moraes Anunciato Aprovado e validado
(Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR) - Membro externo

Renata Cristina da Cunha Aprovado e validado
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Membro interno

Assinado eletronicamente,
Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
Orientadora

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Beatriz Gameiro Cordeiro**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 06/10/2021 13:59:18.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 241935
Código de Autenticação: 17aed94279

Ao Marcos, com todo meu amor

Aos meus pais (em memória)

AGRADECIMENTOS

Ao Marcos, meu amado companheiro, que compartilha comigo de tantas aventuras romanescas como *O evangelho segundo Jesus Cristo, Memorial do convento, As memórias do livro, O filho de mil homens* (tão incrível), e tantas outras, que nos rendem maravilhosos momentos de conversas, risadas e muita reflexão. Que me apresentou a Marx e me ajudou a enxergar a educação a partir de uma perspectiva progressista e humanizadora.

Ao João, meu amado pai (em memória), por ter feito tantos sacrifícios para que sempre tivéssemos condições para estudar. Pelas horas em que, quando voltava do trabalho, pegava nossos cadernos, nos tomava a tabuada e nos ensinava a resolver os temíveis "problemas" de matemática. Pela coleção de livros de contos de fadas e enciclopédias que comprou, para que tivéssemos onde pesquisar e estudar.

À Dina, minha amada mãe (em memória), a grande responsável por esta pesquisa, pois, ao me indicar o caminho às bibliotecas, me fez adentrar o universo da imaginação, da criatividade e das possibilidades. Pelo sorriso no rosto, pela palavra de esperança, pelo cafezinho especial nas manhãs de domingo, pela alegria que emanava, pela força que nos amparava, pelo abraço carinhoso, pelas mãos amigas, pelo amor que nos dedicava. Por me ensinar a não desistir e a olhar uma onda que vem mansa, lá longe, mesmo que aqui, o mar esteja tão revolto.

Aos meus amados irmãos, por estarem sempre por perto, mesmo distantes, e por me ensinarem a ser grata todos os dias.

À Bia, professora doutora Maria Beatriz Gameiro Cordeiro, minha querida orientadora, que com muita paciência (muita paciência mesmo!) orientou-me pelos caminhos da pesquisa e da construção desta dissertação. Pela generosidade e por tantas horas de conversas no WhatsApp. Pela compreensão e pelas risadas. Pelo compartilhamento de nosso amor por Dostoiévski e Saramago, esses terríveis! Pela respeitosa correção dos meus textos, pelas preciosas indicações de leitura (amei conhecer Calvino e Cosson) e, sobretudo, pela amizade.

À Ju, professora doutora Juliana Cristina Perlotti Piunti, minha querida coorientadora, pelos ensinamentos sobre uma concepção democrática de educação e pelos bate-papos sobre romances, pela indignação com uma ou outra personagem, pela admiração por Dickens, Tolstoi, Woolf e tantas outras e outros. Pelo sorriso amigo e acolhedor e pelos momentos de orientação que acalmavam a ansiedade quando ela queria me tomar.

Às professoras doutoras Rosa Maria Moraes Anunciato e Renata Cristina da Cunha pela preciosa contribuição desde a banca de qualificação, quando, com tanto cuidado e gentileza

apresentaram suas considerações, as quais foram de extrema importância para a condução desta pesquisa.

Aos professores doutores Paulo Sérgio Calefi, Márcio José dos Reis, Olavo Henrique Menin, Riama Coelho Gouveia, Nemésio Freitas Duarte Filho pelos preciosos ensinamentos durante as aulas e por toda a atenção e orientação ao longo do curso.

Aos colegas do mestrado ProfEPT, câmpus Sertãozinho, turma 2019, pela amizade, pelo carinho e pelos momentos de descontração.

À Thaísa, colega do coração, pelo auxílio tão presente nos momentos da coleta de dados.

À Lívia Lovato, diretora adjunta de extensão do câmpus Sertãozinho, pela atenção durante o curso de extensão, momento em que o produto educacional foi aplicado.

À professora Marisa Lajolo pela generosidade ao me atender, concedendo a entrevista – que faz parte do produto educacional desta pesquisa – com tanta leveza, desprendimento e tanto respeito.

A todos os professores e alunos da graduação, que participaram desta pesquisa, abrindo seus corações e possibilitando tantas reflexões que, se não apresentam soluções imediatas, são, certamente, caminhos para uma educação humanizadora.

A todos os alunos que me fizeram e fazem pensar sobre educação todos os dias, que não me deixam desistir de acreditar que a educação de qualidade, o direito à leitura, direito aos romances, direito de conhecer, de saber, de discutir, de refletir, direito de ser, direito por uma educação integral são direitos de todas e de todos.

Assim como no sonho, quando lemos um romance, às vezes ficamos tão impressionados com a natureza extraordinária das coisas que nele encontramos que esquecemos onde estamos e nos vemos no meio dos acontecimentos e das pessoas imaginárias que contemplamos (PAMUK, 2013, p. 4).

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) –, parte das seguintes questões: como professores concebem o ensino de literatura e leitura no Ensino Médio Integrado? Que lugar ocupa o ensino da leitura de romances, na sala de aula, na perspectiva de professores de Língua Portuguesa? Qual a relevância da leitura de romances na promoção de uma formação humanizadora e integral? Como um produto educacional, baseado em atividades voltadas para uma formação humanizadora, poderia subsidiar o docente no ensino da leitura do romance na sala de aula? Na tentativa de responder a esses questionamentos e com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o ensino de literatura e o papel da leitura de romances no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, realizou-se uma coleta de dados, por meio de entrevista narrativa a professores de Língua Portuguesa de cinco câmpus do Instituto Federal São Paulo, em que se constatou que não somente a leitura de romances, mas, também, a leitura literária tem sido deixada à margem nas aulas de literatura, que têm se dedicado à historiografia e aos movimentos de época. A teoria que embasa a pesquisa parte de concepções e legislações que defendem o caráter humanizador sobre o qual deve fundar-se a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio Integrado, além da compreensão a respeito dos conceitos de literatura e a reflexão acerca da leitura de romances como um direito humano a ser garantido aos estudantes. Após análise dos dados, elaborou-se um Produto Educacional configurado como uma proposta de formação de professores com foco na leitura de romances e constituído de sugestões de atividades de leitura e análise do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto – baseada no dialogismo bakhtiniano e no letramento literário – como um modelo didático a ser desenvolvido em sala de aula. A aplicação da proposta de formação de professores ocorreu por meio de um curso de extensão EaD, oferecido a docentes e licenciandos de Língua Portuguesa e outras áreas, vinculado ao IFSP, por meio da plataforma *Moodle*. Como resultado, constatou-se que o curso supre a carência da formação inicial em modelos de leitura de romances durante as aulas, além de ter promovido um espaço para a discussão entre os pares durante a imersão nas atividades propostas. Observou-se, após a coleta, análise dos dados e a aplicação do Produto Educacional, que os romances não ocupam centralidade nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, os docentes entendem a necessidade da introdução desse gênero nas aulas por ser um meio de promover a formação humanizadora e integral dos estudantes.

Palavras-chave: romance; literatura; leitura; formação humanizadora; formação integral.

ABSTRACT

This qualitative research – carried out under the Graduate Program in Professional and Technological Education (*Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica* - ProfEPT) – addresses the following questions: how do teachers conceive the teaching of literature and reading in the Integrated High School level? From the perspective of Portuguese teachers, what is the space occupied by the teaching of novel reading during classes? What is the relevance of reading novels in promoting a humanized and integrated education? How could an Educational Product – based on activities aimed to build a humanized education – support the teacher while teaching novel reading in the classroom? In an attempt to answer these questions and to contribute to the discussion on teaching literature and the role of reading novels in High School, when integrated into Professional and Technological Education, the data collection was performed using the narrative survey strategy. After interviewing Portuguese teachers from five campuses of the São Paulo Federal Institute (*Instituto Federal São Paulo* - IFSP), it was noticed that not only the novel reading but also the literary reading itself had been put aside during literature classes, which are mainly focused on historiography and literary movements. The theory underlying this research is based on conceptions and legislation that advocate for the humanizing character that should support the Professional and Technological Education and the Integrated High School; it also considers the understanding of literary concepts and insights on novel reading as a human right to be guaranteed for students. After the data analysis, an Educational Product was designed, which was set up as a training proposal for teachers – focused on novel reading – and composed of suggestions of reading and analysis activities regarding Lima Barreto's novel *Clara dos Anjos* – based on the Bakhtinian dialogism and literature literacy – as a didactic model to be developed in classes. The teacher training proposal was implemented through an e-learning university outreach course on Moodle, associated with the IFSP, offered to teachers and graduate students in teaching Portuguese and other subjects. As a result, the course successfully addressed the issue regarding the teachers' lack of training on models for novel reading during classes. Additionally, it has also opened a space for debate among peers while they immersed themselves in the proposed activities. Therefore, it was observed – after the data collection and analysis, and the implementation of the Educational Product – that although novels are not central in Portuguese classes, teachers understand the need to introduce the genre in their classes, as a means of providing students a humanizing and integral education.

Keywords: novel; literature; reading; humanizing training; integral education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF	Instituto Federal
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
PE	Produto Educacional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 A pesquisadora – da leitura de romances à formação da professora 13

1.2 A pesquisa – da reflexão sobre a leitura de romances na EPT à formação docente.....17

1.3 Como se desenhou a pesquisa 18

1.3.1 Levantamento de estudos sobre a relação entre o romance e a formação integral.....21

1.3.2 Justificativa.....23

1.3.3 Problema e questões de pesquisa 24

1.3.4 Objetivo geral e objetivos específicos.....24

1.3.5 Caminhos da dissertação 25

2 FUNDAMENTOS E PERCURSO DA EPT E DO EMI 27

2.1 Dualidade: educação propedêutica x educação tecnicista.....28

2.2 Formação integral e formação humanizadora 32

3 LITERATURA E LEITURA DE ROMANCES NO EMI 35

3.1 A literatura como direito no Ensino Médio Integrado 35

3.2 A presença dos clássicos na escola.....37

3.3 Sobre o romance 41

3.3.1 Dialogismo: uma concepção humanizadora para a compreensão de romances ...43

3.4 O saber dos professores e a opção pelos romances 45

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 49

4.1 Levantamento de dados empíricos: entrevista narrativa.....50

4.2 Coleta de dados.....50

4.3 Abordagem de análise: análise de conteúdo temática 53

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 55

5.1 A percepção docente sobre os direitos dos estudantes – o direito à leitura ...55

5.2 O saber docente – o que determina as escolhas docentes sobre a leitura.....58

5.3 O lugar da leitura de romances no Ensino Médio Integrado 63

6 PRODUTO EDUCACIONAL 68

6.1 Objetivos do produto 68

6.2 Justificativa do produto.....68

6.3 Curso de formação de professores: gênese 69
6.4 O curso de extensão 70
6.5 Análise e discussão da aplicação do produto educacional 73
6.5.1 Momento 1 – Reflexão inicial 74
6.5.2 Momento 2 – Relato sobre a leitura de romances na escola 76
6.5.3 Momento 3 – *Clara dos Anjos*: uma introdução 78
6.5.4 Momento 4 – *Clara dos Anjos*: primeiras impressões 80
6.5.5 Momento 5 – *Clara dos Anjos* e a conversa com *O violeiro* 81
6.5.6 Momento 6 – De volta à *Ismália* 83
6.5.7 Momento 7 – Juízos de valor presentes no romance 84
6.5.8 Momento 8 – Sarau 85
6.5.9 Momento 9 – Revisitando meu relato 86
6.6 Análise e discussão acerca do Produto Educacional 86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 93
REFERÊNCIAS 98
APÊNDICE A – Produto Educacional 104
APÊNDICE B – Modelo *Padlet* 1 153
APÊNDICE C – Modelo *Padlet* 2 154
APÊNDICE D – Modelo *Padlet* 3 155
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 156
APÊNDICE F – Avaliação do curso: *Google Forms* 158
ANEXO A – Letra da canção *Ismália* 165
ANEXO B – Arte da divulgação dos cursos de extensão 168
ANEXO C – Quantidade parcial de inscritos nos cursos de extensão 169
ANEXO D – Certificado de conclusão do curso de extensão 170
ANEXO E – Declaração de oferta de curso de extensão 171

1 INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho está distribuída em três partes[1]: na primeira, *A pesquisadora – da leitura de romances à formação da professora*, traremos nosso percurso leitor desde a infância, como surgiram os livros e como os romances foram tomando espaço na formação cultural da pesquisadora até a constituição da professora. Na segunda, *A pesquisa – da reflexão sobre a leitura de romances na EPT à formação docente*, apresentaremos a reflexão sobre a importância da leitura de romances para a formação humanizadora e integral e a necessidade da elaboração de um curso de formação de professores como espaço para ponderação sobre a leitura de romances e sobre o ensino da leitura. A terceira parte será dedicada à demonstração de como se encaminhou a pesquisa, as questões, os objetivos, a justificativa e como se organizam as demais seções deste trabalho.

1.1 A pesquisadora – da leitura de romances à formação da professora

Desde pequena, os livros fazem parte de meu cotidiano e de minhas rotinas. Aos sete anos, na segunda série do antigo primário, quando fui transferida de uma escola do Serviço Social da Indústria (Sesi) para uma estadual, próxima à minha residência, minha mãe abriu-me caminho para o mundo da fantasia e da criatividade, quando me disse que a escola onde eu estava estudando, possuía uma biblioteca e que aquele lugar era repleto de livros, os quais eu poderia escolher e levar para casa para ler.

Foi um período repleto de possibilidades leitoras e, quando eu já observava que aquela biblioteca escolar estava ficando pequena demais para mim, aos nove anos, novamente, minha mãe levou-me a uma outra biblioteca; dessa vez, à biblioteca municipal, distante, em média, quinze minutos a pé de onde morávamos. E aquele tornou-se o passeio que eu mais apreciava. A cada ida à biblioteca, não levava para casa um ou dois livros, levava três ou quatro por semana. Por meio da leitura, eu era quem queria ser. Sonhava e realizava. Dentro daquelas páginas e fora delas, aprendi que tudo era possível. Mas aqueles livros, aqueles infanto-juvenis de aventuras adolescentes (que diziam ser apropriados para a minha idade), já não preenchiam

[1] Devido à subjetividade da primeira e da segunda parte, optamos por redigi-las na primeira pessoa do singular, tendo em vista que estarão repletas de decisões e relatos sobre nossa trajetória pessoal até chegarmos ao curso de mestrado. Na terceira parte, por seu caráter objetivo, em que serão apresentadas as razões acadêmicas e profissionais da escolha pelo tema desta pesquisa, optamos pela primeira pessoa do plural, o que se repetirá em toda a redação da dissertação.

meus espaços. Conforme crescia e lia, percebia que aquelas personagens já não me convenciam. Então, aos treze anos, descobri os romances. Meio por acaso, não nas bibliotecas, mas na família. Uma de minhas tias apareceu em casa com o romance *A moreninha,* de Joaquim Manuel de Macedo. Não me recordo muito bem como se deu a conversa, mas sei que ela me emprestou o livro e o devorei em dois dias. Então, descobri que queria ler aqueles tipos de livros e passei a buscá-los na biblioteca. Antes dos catorze anos, eu já havia lido *A escrava Isaura*, *Senhora*, *A mão e a luva*, *A pata da gazela*, *Inocência*, *Madame Bovary*, *Moleque Ricardo*, *Menino de Engenho*, *Memórias de um Sargento de Milícias* e muitos outros. Uma lista longa de romances para uma menina entre os 13 e 14 anos.

Então, ao ingressar no primeiro ano do colegial – atual Ensino Médio (EM) –, estava ansiosa pelas aulas de literatura. Eu tinha certeza de que adoraria. Afinal, eu adorava ler e, certamente, a professora ou o professor iriam me deixar ainda mais encantada pelos romances. No primeiro dia de aula de Língua Portuguesa (LP), a professora apresentou-se, explicou que sua "matéria" seria a respeito de literatura e que falaria sobre livros e autores brasileiros e portugueses. Iniciou dando um exemplo em forma de pergunta: Quem sabe quem é o autor de *A moreninha*? Levantei a mão e respondi; e de *Escrava Isaura*? Novamente, levantei a mão e respondi. Ela olhou-me surpresa (porque nenhum de meus colegas sabia sobre o assunto), perguntou como eu conhecia os nomes dos autores e eu lhe disse que já havia lido aqueles livros. Com um olhar que era um misto de desânimo e incredulidade, ela mudou de assunto e passou a explicar sobre as escolas literárias que iríamos estudar ao longo dos três anos do EM. Aquele foi o único momento em que a professora mencionou qualquer obra. A partir daquele instante, nunca mais se falou em romances. Passamos a discutir aspectos historiográficos da literatura e as avaliações consistiam em memorizações de datas, lugares e características de escolas literárias. Não lemos sequer um livro naquele ano.

Nos dois anos seguintes, meu professor de LP formava grupos e, para cada um, direcionava uma obra que tínhamos que ler e apresentar em formato de seminário com biografia do autor, personagens principais, personagens secundários, escola literária na qual o livro estaria inserido e resumo da obra. Fazíamos a pesquisa fora da sala de aula e apresentávamos em data pré-determinada pelo professor. Durante as aulas, não se tocava no assunto, ou seja, não se falava mais das leituras, apenas fazíamos resumos do livro didático, tanto dos tópicos gramaticais quanto dos literários. Obviamente, eu era a responsável, no meu grupo, por apresentar os resumos dos romances, considerando que somente eu lia os livros. Ao terminarmos a explanação, o professor jamais fazia qualquer pergunta ou observação a respeito

da narrativa ou sobre o autor da obra, apenas mandava que nos sentássemos e chamava o grupo seguinte. Dessa maneira, concluí o Ensino Médio.

Durante o terceiro ano, optei por ingressar em um curso de Letras, porque imaginava que, finalmente, teria a oportunidade de discutir literatura, sobretudo romances. Então, iniciei o curso em uma universidade privada. Dezessete anos de idade, uma bagagem de leituras considerável e no caminho certo. O curso seria um sucesso. Mas não foi. Estudamos gramática, teoria literária, gramática histórica, literatura brasileira e literatura portuguesa (com base na historiografia), já as atividades de leitura não passavam de um arremedo daquilo que meu professor de LP havia feito anos atrás: solicitava-se a leitura de um romance e, na data marcada, apresentávamos o resumo, características das personagens, biografia do autor e seguia-se a lista do que havia sido feito no ensino médio. Concluído o curso de Letras e já professora, eu havia aprendido: professor de LP deveria ensinar gramática, escolas literárias e interpretação de textos fragmentados. Romances não tinham lugar na escola. E, assim, iniciei minha carreira docente.

No entanto, sentia que algo não andava bem. Embora as leituras estivessem presentes em minha prática didático-pedagógica, tratava-se de leituras de contos curtos, crônicas e poemas e sentia a necessidade de sistematizar as atividades e de dar espaço aos romances em minhas aulas. Trabalhava com excertos de clássicos e percebia que os estudantes não conseguiam imergir nas narrativas, além disso, estava sendo tirada deles a oportunidade de ler e experienciar um romance por completo. Passei a procurar por leituras e cursos de formação continuada, voltados à leitura e continuava sendo leitora. Em minhas aulas, eu também repetia a velha receitinha de meus antigos professores e dava seminários de leituras de textos. Percebia que as atividades eram superficiais e observava que a profundidade das narrativas dos romances não chegava até os estudantes. Sentia-me em falta com meus alunos, repetindo práticas que não haviam dado certo em meu tempo de estudante. Busquei, em leituras e cursos de formação em serviço (formação continuada) ou cursos de extensão, por temas voltados especificamente à leitura. Ainda era pouco o que se falava sobre romances, mas já se apresentavam possibilidades do trabalho com a leitura literária em sala de aula. Textos completos, não excertos ou resumos.

Em um desses cursos, fui apresentada ao filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, e iniciou-se um movimento de reflexão sobre minha prática e até mesmo sobre a compreensão da necessidade de uma mudança no modo como eu entendia a aula de LP e que estudantes queria formar. As leituras de Bakhtin, sobretudo do capítulo *Gêneros do discurso* do livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2000), faziam parte de uma profusão de materiais indicados nas referências dos concursos públicos para professores, e a leitura e releitura desse capítulo levou-me à reflexão sobre o papel do romance na compreensão de todos os outros gêneros discursivos.

Nessa época, ingressei como professora no governo do Estado de São Paulo e permaneci de 2000 a 2005 como efetiva, contando ainda o período como contratada de 1995 a 1999. No início de 2005, o falecimento de minha mãe levou-me a repensar minha trajetória, inclusive pessoal, e abandonei o mestrado em Língua Portuguesa que havia iniciado em 2004 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sem ter passado pela qualificação, em decorrência de problemas emocionais que me levaram também a solicitar a exoneração do meu cargo de professora naquele mesmo ano.

Passado esse período de readaptação a uma nova realidade e alguns cursos e leituras depois, passei a atuar como professora de LP no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, na ocasião, pensei em realizar uma atividade de leitura diferente com meus alunos. No final de um dos anos letivos, fui informada que eu poderia fazer um pedido de livros à biblioteca da escola. Solicitei, então, 32 exemplares do livro *O conto da ilha desconhecida,* de José Saramago e, após conversar com os estudantes[2] a respeito de leitura e lhes perguntar se eles já haviam lido algum livro, percebi que, dos 64 alunos, mais da metade jamais havia lido um livro por inteiro. Distribuí os exemplares entre eles e, a partir daquele dia, líamos Saramago, no início da aula, durante 15 minutos. Passado o tempo da leitura, quando eu solicitava que me devolvessem o livro, inicialmente, apenas dois ou três reclamavam de ter que parar a leitura, mas, com o passar das aulas, essa quantidade foi aumentando. Após as etapas de leitura, eu apenas lhes perguntava sobre as impressões daquele trecho lido. Da mesma maneira, inicialmente, apenas um ou dois alunos queriam falar. Depois de algumas aulas, quase todos faziam algum comentário e queriam saber como terminaria a história. Esses estudantes faziam o curso de aprendizagem industrial e meu papel era ensinar-lhes as estruturas dos textos técnicos necessários à realização de uma atividade profissional. A partir do momento que passaram a fazer essas leituras, até mesmo a compreensão do seu papel dentro de uma empresa e no próprio Senai começou a mudar. Não havíamos feito a leitura de um romance, mas de um conto, no entanto, era o primeiro livro lido, integralmente, na vida da maioria daqueles meninos e meninas. Passei a refletir sobre como seria a experiência, caso pudéssemos realizar a leitura de um romance na sala de aula.

Após essa experiência na docência, ingressei como analista de LP e formadora de professores no Serviço Social da Indústria em São Paulo (Sesi–SP). A bibliografia necessária para as discussões e reflexões, durante os cursos ministrados aos professores, demonstrava que a leitura continuava sendo tema nos artigos acadêmicos. Como analista, uma de minhas

[2] Eram duas turmas com 32 alunos cada.

atribuições era fazer a revisão técnica do material didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio que estava sendo elaborado pela rede. Em algumas situações, era necessário, também, produzir conteúdo para os capítulos, o que me fazia refletir sobre o papel da leitura presente naquele material. A proposta pedagógica, centrada nas competências, habilidades e nas estruturas dos gêneros textuais, não permitia o trabalho com os romances. Dessa maneira, os contos, crônicas e poemas faziam parte das atividades, no entanto, os romances permaneciam à margem, sendo apenas sugerido que os docentes fizessem atividades esporádicas com esse gênero junto aos estudantes, conforme as escolas literárias eram desenvolvidas. Devido às reflexões que essas revisões e produções de conteúdo do material didático ensejaram, passei a refazer minhas leituras do período em que frequentei as aulas do mestrado na PUC e a buscar a teoria que pudesse explicar a importância do ensino da leitura de romances. Por fim, encontrei o caminho nas aulas do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

1.2 A pesquisa – da reflexão sobre a leitura de romances na EPT à formação docente

Ingressei, em julho de 2019, no mestrado ProfEPT e, desde o início das aulas e das discussões a respeito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com seu enfoque na formação integral, voltei meu olhar para o que se entende por formação integral e como, nas aulas de Língua Portuguesa do EMI, seria possível promover uma formação humanizadora. Naquele momento, principiando a elaboração de meu projeto de pesquisa e refletindo acerca das relações entre a teoria que embasa os estudos sobre a EPT e as teorias que subjazem aos entendimentos acerca da leitura de romances, encontrei em Antonio Candido, no ensaio *O direito à literatura* (2004), a relação que poderia se estabelecer entre a formação integral objetivada pela EPT e o caráter humanizador da literatura proposto pelo estudioso. Nessa mesma acepção, Saviani (1995, p. 17) destacava que o objeto da educação "[...] é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos". Compreendi, dessa feita, que o romance é esse elemento cultural que, assimilado, nos faz humanos, o que possibilitaria pensar que a leitura de romances favorece essa formação humanizadora.

Além disso, minha experiência como aluna na adolescência e, posteriormente, como professora do EM, me revelava que o foco nas aulas de literatura voltava-se para a historiografia e para as caracterizações dos movimentos estéticos. Meu percurso como leitora de romances, docente, formadora de professores e revisora/produtora de conteúdo de material didático

possibilitou-me observar a necessidade de elaborar um Produto Educacional (PE) que relacionasse, portanto, a leitura de romances aos princípios da EPT.

A concepção do PE, dessa maneira, originou-se de minhas reflexões como docente de Literatura no ensino médio em escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo e no Senai e se trata de um curso de curso de formação de professores voltado à leitura e à análise do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto. As atividades, nele propostas, são fruto de pesquisas e observações das necessidades de professores e de estudantes ao longo da construção de meu fazer docente. Observei que, muitas vezes, práticas de sucesso encerram-se na sala de aula, quando muito, são apresentadas, pontualmente, em feiras culturais, de forma que o passo a passo, os objetivos e estratégias utilizadas acabam por se tornar conteúdo aproveitado apenas pelo próprio professor e seus alunos. A esse respeito, Shulman (2014) compara o modo como profissionais de áreas como arquitetura, medicina, arte divulgam suas experiências exitosas e as registram de maneira que possam serem utilizadas por outros profissionais, ao contrário do que ocorre com a docência.

> Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. Ao contrário de campos como a arquitetura (que preserva suas criações em plantas e edifícios), o direito (que constrói uma literatura de casos com opiniões e interpretações), a medicina (com seus registros e estudos de caso) e até mesmo o xadrez, o bridge ou o balé (com suas tradições de preservar tanto os jogos memoráveis como as performances coreografadas por meio de formas inventivas de notação e registro), o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 212).

Por conseguinte, o PE foi concebido para permitir a troca de experiências entre docentes, além de possibilitar aos professores envolvidos, momentos para pensar a *práxis* educativa por um ponto de vista crítico e humanizador. Aqui, *práxis* educativa significa o movimento em que a teoria leva a uma reflexão sobre a prática e essa conduz a uma nova elaboração da teoria inicial, permitindo uma reelaboração da prática, pois, segundo Freire (1996, p.43) é essa dinâmica que faz nascer a "prática docente crítica" e, ainda, conforme o estudioso, é o caráter formador que torna o exercício educativo "fundamentalmente humano" (FREIRE, 1996, p.37). Nesta pesquisa, é a partir dessa concepção de educação que utilizo os termos formação crítica e humanizadora.

1.3 Como se desenhou a pesquisa

Ao iniciarmos esta pesquisa, estavam em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012)[3] que fundamentavam os currículos das disciplinas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica e traziam como primeiro de seus princípios norteadores a formação integral do educando como finalidade. Tais diretrizes, explicitadas e descritas por Ciavatta (2014) Ramos (2008, 2010, 2014) e por Ciavatta e Ramos (2011), traziam, em seu âmago, a intenção de se fomentar um ensino que objetivava manter o elo entre educação e prática social, considerando o caráter histórico dos quais se revestem os conhecimentos e a história de vida dos sujeitos da aprendizagem. No entanto, essa concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), que não apenas unifica a formação do estudante – na mesma instituição, oferecendo ensino propedêutico e técnico –, mas, principalmente, os integra, possibilitando a formação integral do ser, relacionando conhecimento e formação do sujeito parecia, muitas vezes, não compreendida a contento pelos profissionais envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A literatura sobre a temática indica que a formação profissional no Brasil, historicamente, foi voltada para a formação técnica aligeirada, como observam Ciavatta (2005, 2014), Moura (2008, 2013), Moura, Garcia e Ramos (2007), Ramos (2008, 2010) e Ciavatta e Ramos (2011). Diante disso, nossa pesquisa partiu de dois pressupostos. O primeiro – a julgar pela nossa experiência no ensino técnico como professora no Senai, bem como pelo relato de colegas que atuam no EMI –, é de que a formação nas aulas de Língua Portuguesa, em cursos técnicos, mesmo após todo o referencial teórico publicado, continua, na prática, centralizada no ensino de técnicas de escrita, normas gramaticais, dentre outras que apresentam a língua apenas como instrumento para fins específicos. Tal fato se reflete, também, nos currículos e ementas de LP, nos quais, ao observarmos sua constituição, podemos nos questionar se realmente favorecem a formação integral defendida por Ciavatta (2005, 2014), Frigotto (2005), Ramos (2008, 2010), Ciavatta e Ramos (2011), ou se apresentam uma visão instrumental e técnica da língua.

Encetamos nossas reflexões a partir desse pressuposto, pois os currículos dos cursos do EMI estão fundamentados nas diretrizes curriculares e, tendo em vista que essas diretrizes traziam em seu escopo a busca por uma formação integral, valorizando o caráter histórico-social do conhecimento e do sujeito, os currículos, consequentemente, deveriam estar estruturados também pela busca por essa formação integral. Ocorre que, por consequência de políticas

[3]Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 pelo conjunto das políticas educacionais vigentes que se alinham à hegemonia neoliberal da atual composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC).

neoliberais promovidas pelo advento de um governo de extrema direita no Brasil, tais princípios foram deturpados e, por meio da Resolução nº1 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), o texto passa a centralizar-se nas competências e no saber-fazer. Apesar disso, mantemos nossa compreensão voltada à necessidade de uma escola que objetiva essa formação integral e humanizadora e sobre esse pilar, construímos esta pesquisa e redigimos esta dissertação.

Quando principiamos este trabalho, fizemos uma leitura do *Plano de Curso Técnico em Automação Industrial do IFSP (2007)*, câmpus Sertãozinho, que trouxe à luz uma dicotomia, pois, em seu escopo, o documento apresenta os cursos com base em princípios filosóficos cujas diretrizes curriculares "[...] deverão refletir uma concepção histórico-crítica do processo social" (2007, p. 32), considerando, por exemplo, "[...] o desenvolvimento da análise crítica que levará o aluno à ruptura com o estabelecido (2007, p. 33). Desse modo, teoricamente, supõe-se uma formação integral, humana, crítica, mas, na prática, disciplinas que seriam fundamentais para o desenvolvimento dessa ruptura, como LP, direcionam-se a fazeres que encaminham para o conhecimento de técnicas e especificações, as quais não conduzem a uma formação humanizadora, conforme notamos, a seguir, no excerto da apresentação dos objetivos do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do referido curso.

> Analisar textos; difundir informações; comunicar ideias, impressões, instruções, expectativas, de forma acessíveis a todos os envolvidos, elaborar relatórios técnicos, de serviço, de estágio etc.; elaborar descrição técnica; elaborar os principais documentos de comunicação usados nas empresas; elaborar manual de instrução; interpretar catálogos, manuais e tabelas (2007, p.57).

Observamos, a partir dessa leitura, que as habilidades apresentadas na ementa de LP consideram o texto apenas superficialmente, ignorando, ou colocando em segundo plano, suas relações subjetivas com o leitor/estudante e com o autor. Quando não voltados à elaboração de textos técnicos, a leitura é tratada como conteúdo relativamente marginal, como observamos em PPCs de câmpus distintos do IFSP[4], de modo que as abordagens feitas à leitura e à literatura não abrangem, especificamente, o romance, embora sejam contemplados, também superficialmente, outros gêneros literários como o conto e a crônica. Dá-se destaque, no entanto, aos movimentos literários, apresentados cronologicamente e de maneira linear, enfatizando suas características e o contexto histórico dos quais fizeram parte. Ocorre que os PPCs, como já mencionamos, ainda que demonstrem uma preocupação com a formação para a cidadania ou uma formação integral, apresentam um rol de conteúdos que, por si só, não

[4] Quando iniciávamos o levantamento dos pressupostos da pesquisa, analisamos os PPCs de cinco câmpus distintos do IFSP, no entanto, em razão da necessidade de um recorte para a realização deste trabalho, optamos por não nos determos nos documentos como projetos pedagógicos, planos de aula ou planos de curso.

contribui para a formação de um ser integral, considerando que a escola deve possibilitar ao discente (adolescente, jovem ou aluno trabalhador), "[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país integrado dignamente à sua sociedade política". (CIAVATTA, 2005, p. 2-3). A leitura de mundo, mencionada pela autora, em nossa concepção, é viabilizada, dentre outras maneiras, pela reflexão proporcionada pela leitura literária – e acreditamos que, em especial, dos romances – em sala de aula, tal como defendem Candido (2000, 2004, 2014), Calvino (2007), Jouve (2002, 2012), Todorov (2020) e demais estudiosos que tratam da importância da leitura literária na formação humanizadora e sobre a qual trataremos ao longo desta dissertação.

O problema observado demonstrou a necessidade de verificarmos em que sentido, a despeito do currículo ou das ementas de LP, professores do EMI promovem atividades centralizadas na literatura, em especial nos romances, considerando que, ao ler romances, adquirimos um modelo de cultura que possibilita um elo entre representações e vida real. Dessa maneira, buscamos investigar como docentes de LP do EMI encaminham suas aulas: estariam voltadas aos textos técnicos, centrados na historiografia literária ou haveria espaço para a leitura literária, voltada para uma formação cultural, humanizadora e integral? Sobre a importância da cultura e de uma formação cultural sólida, destacamos a definição de Marise Ramos (2010, p. 9):

> [...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto cultura é o processo de produção de símbolos, de representação, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social.

Nosso segundo pressuposto é que o estudo do romance, quando concebido por uma abordagem centrada nos conceitos do dialogismo de Mikhail Bakhtin, pode favorecer uma formação humanizadora e integral, tendo em vista que a leitura de romances possibilitará ao leitor ver, por meio dos discursos presentes na obra lida, a representação da sociedade e de seus medos, frustrações, conquistas, possibilitando a ele, leitor, compreender a sociedade em que vive e entender de que modo pode posicionar-se nesse lugar social.

1.3.1 Levantamento de estudos sobre a relação entre o romance e a formação integral

Os pressupostos, aqui explanados, que se desenharam ainda enquanto elaborávamos o projeto de pesquisa, nos levaram à necessidade de verificar se haveria trabalhos que respondessem, ainda que de modo sucinto, às nossas dúvidas e curiosidades com relação ao

tratamento dado à leitura de romances na sala de aula, particularmente no Ensino Médio Integrado. Para tanto, optamos por pesquisar, em duas plataformas de teses e dissertações – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Plataforma Sucupira[5] –, a incidência de trabalhos que relacionassem a leitura de romances à formação integral nos cursos de educação profissional de nível médio. A busca revelou que não há teses ou dissertações que vinculem "leitura", "romances" e 'ensino médio integrado ao técnico" e também evidenciou que, embora haja pesquisas que tratem da "leitura de romances nas aulas de LP", no ensino fundamental e no ensino médio, de maneira geral, tal temática concentra-se em atividades de leitura que objetivam, especificamente, a formação do gosto pela leitura, o trabalho com o letramento, a formação do professor na perspectiva dos gêneros textuais e a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Além disso, também observamos que as propostas não trazem a perspectiva da leitura feita durante a aula, possibilitando a mediação do professor e dos outros estudantes. Para uma melhor visualização, no Quadro 1, apresentamos o modo de distribuição de temas[6] como "leitura", "literatura" ou "romances" presentes nos títulos dos trabalhos, salientando que não encontramos teses ou dissertações que abordem "ensino, literatura/leitura e romance no EMI".

Quadro 1 – Distribuição dos temas em teses e dissertações

Recorte	**Dissertações**	**Teses**
Leitura	3443	1019
Romance	637	303
Leitura, romance	50	24
Literatura	1884	660
Literatura, romance	50	17
Literatura, romance, leitura	1	2
Romance, ensino	4	1
Literatura, ensino	191	56

Fonte: Elaborado pela pesquisadora[7]

Quando especificamos o recorte (Quadro 2) para a Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) –, verificamos que ainda há um amplo campo a se estudar nessa área:

[5] Optamos por essas duas plataformas, pois a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra sistemas e informações de instituições de ensino do Brasil e a Plataforma Sucupira pela facilidade de acesso aos dados das dissertações do mestrado ProfEPT. Quanto ao recorte temporal, fizemos um levantamento geral que apresentava todos os trabalhos contidos nessas plataformas até 19 de março de 2020, data em que finalizamos a busca.

[6] A pesquisa concentrou-se apenas nos títulos dos trabalhos, embora as plataformas ampliem as buscas e demonstrem os registros relacionados também às palavras-chave.

[7] Total de 455.876 Dissertações e 168.605 Teses. Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

Quadro 2 – Distribuição dos temas em dissertações do mestrado ProfEPT

Recorte	**Dissertações**
Leitura	2
Literatura	1
Romance	Nenhuma ocorrência

Fonte: elaborado pela pesquisadora[8]

Do mesmo modo, não encontramos estudos que tratam do "romance" ou da "leitura de romances" nos mestrados profissionais do ProfEPT. As pesquisas, cujos temas estão voltados para leitura e literatura, nos Institutos Federais, tratam das habilidades de letramento (como letramento digital), investigação das narrativas de professores sobre o letramento, formação leitora e formação do indivíduo crítico e reflexivo, o que demonstra a necessidade de trazermos à tona a discussão e a reflexão do papel e da importância da leitura do romance na sala de aula.

1.3.2 Justificativa

Observamos, na subseção anterior, que há uma lacuna nos trabalhos já realizados, especialmente no EMI, no que tange aos estudos voltados à leitura de romances como conteúdo central nas aulas de literatura. Esta pesquisa justifica-se, por conseguinte, pela necessidade de oferecer um espaço para a discussão acerca da importância do trabalho com a leitura de romances na sala de aula.

Ademais, entendemos ser de suma importância propiciar ao professor de LP subsídios para alinhar sua prática ao resgate da formação humanizadora e integral, por meio de atividades de leitura de romances. A pesquisa empírica, realizada junto a docentes de LP do IFSP, evidenciou uma preocupação e um desejo desses professores de levar o romance à sala de aula, porém, ficou implícita, em seus relatos, a dificuldade para a efetivação dessa tarefa, pois atentamos que, quando não voltados à elaboração de textos técnicos, a leitura é tratada como conteúdo relativamente marginal, como observamos nos PPCs.

Além dessa constatação, nossa experiência como docente e como estudante, bem como a pesquisa sobre trabalhos referentes à temática, ratificam a necessidade de um produto com essas características, tal como destaca Cosson (2020, p.11), quando assinala que a literatura é tratada "como apêndice", muitas vezes, por desconhecimento, ou seja, por não saber como

[8] Total de 232 registros, referentes ao ano de 2019. Dados extraídos da Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

trabalhar com o romance, o professor centraliza as atividades nos “estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores”.

1.3.3 Problema e questões de pesquisa

Partimos do pressuposto – como já apresentamos na introdução da subseção 1.3 e que se configura como problema de nossa pesquisa – de que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à EPT estão voltadas aos estudos de textos técnicos ou centradas em caracterizações de movimentos estéticos e contextualizações históricas de escolas literárias as quais, em nossa acepção, não oferecem a experiência leitora de romances aos estudantes, nem favorecem uma formação humanizadora e integral.

Desse modo, atreladas ao problema observado, desenharam-se as seguintes questões de pesquisa: como professores concebem o ensino de literatura e leitura no EMI? Que lugar ocupa o ensino da leitura de romances na sala de aula na perspectiva de professores de LP? Qual a relevância da leitura de romances na promoção de uma formação humanizadora e integral? Como um produto educacional, baseado em atividades voltadas para uma formação humanizadora, poderia subsidiar o docente no ensino da leitura do romance na sala de aula?

1.3.4 Objetivo geral e objetivos específicos

Considerando os questionamentos expostos, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender como professores de LP concebem o ensino de literatura e leitura no EMI, de modo a oferecer um espaço para a reflexão docente acerca da importância da inserção e centralização da leitura do romance na sala de aula de LP do EMI, a fim de contribuir para uma formação humanizadora e integral, tendo em vista ser esse gênero do discurso, por suas próprias características – como demonstramos ao longo deste estudo – aquele que favorece a ampliação da visão que temos acerca da sociedade, de modo que estudá-lo, por si só, aproxima-nos dos ideais de uma formação integral. Nesse sentido, a partir da realização de um curso de formação de professores (produto educacional), oferecemos uma opção didático-pedagógica para o trabalho com a leitura de romances, de maneira que tal atividade não esteja restrita a momentos pontuais do cotidiano da sala de aula, tampouco objetive tão somente o desenvolvimento do gosto pela leitura ou se desenvolva em torno da leitura de resumos ou excertos que impedem o estudante de conhecer a narrativa e compreender os lugares, as histórias, as personagens e, dessa maneira, compreender a si mesmo e seu lugar como agente de transformação social.

Destarte, estabelecem-se como objetivos específicos: investigar como se inscrevem as aulas de literatura no Ensino Médio Integrado na concepção de docente de LP; aprofundar os estudos sobre a importância da leitura do romance para a formação humanizadora e integral no EMI; investigar onde se insere o ensino da leitura de romances nas aulas de Língua Portuguesa e avaliar como o PE pode colaborar para a inserção do romance em sala de aula.

Mediante o exposto, a elaboração e realização do curso de formação, vinculado ao objetivo geral desta pesquisa, constitui o produto educacional que contempla a especificidade do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Tal produto trata-se de uma proposta de curso de formação de professores[9], voltada à leitura e análise do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, que tem o intuito de subsidiar o docente na compreensão da importância do ensino da leitura de romances para um projeto de educação humanizadora e integral.

Temos, portanto, a intenção de evidenciar o caráter humanizador do qual se deve revestir o EMI e, da mesma maneira, os componentes curriculares nele inseridos e as muitas divergências acerca do que se entende por Ensino Médio Integrado. Tais divergências decorrem, possivelmente, das variadas interpretações dadas ao termo "integrado", ora relacionando-o ao período que o estudante permanece na escola, ora à formação constituída pela oferta de disciplinas gerais e técnicas ao mesmo tempo, no mesmo curso, ora à integração entre as disciplinas (interdisciplinaridade). Partiremos, portanto, do significado e das premissas da EPT até chegarmos à constituição das aulas de Língua Portuguesa e Literatura no EMI.

1.3.5 Caminhos da dissertação

Esta dissertação divide-se em seis seções, nas quais se discutem os temas e questões já expostos nesta introdução, que se configura como a primeira seção do trabalho. A segunda seção traz o referencial teórico, abarcando as discussões acerca da constituição e dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado. Na terceira seção, apresentamos os estudos que tratam da literatura, da leitura e do romance com o intuito de defender a necessidade de se trabalhar a leitura do romance nas aulas de Língua Portuguesa. Outrossim, centramos nosso olhar no saber que os professores evocam ao optar por determinados conteúdos e práticas e que definem, por exemplo, qual será o tratamento dado à literatura e ao gênero romance, especificamente, na sala de aula.

[9] O produto educacional está formatado como um *E-book* e poderá, dessa maneira, ser disponibilizado a educadores para promover momentos de formação junto aos docentes ou para autoformação do professor.

A quarta seção refere-se aos procedimentos metodológicos, ou seja, a opção pela entrevista narrativa, a apresentação dos sujeitos da pesquisa e a descrição da abordagem de análise. Na quinta seção, expomos a análise dos dados coletados que apontam para a relevância de um curso de formação de professores que se ocupe com as reflexões sobre a importância da leitura de romances e para um modelo que possibilite que esse gênero esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa. Na sexta seção, demonstramos os objetivos, justificativas, aplicação e análise do produto educacional e, finalmente, nas considerações finais, relacionamos todas as partes e apontamos os encaminhamentos possíveis a partir desta pesquisa, bem como suas limitações.

2 FUNDAMENTOS E PERCURSO DA EPT E DO EMI

O referencial teórico desta pesquisa[10] pauta-se em questões centrais à EPT e em aspectos linguísticos e literários. Assim, empreendemos um levantamento cronológico da legislação da EPT a partir da década de 1980, a fim de demonstrar quais foram os embates políticos e filosóficos centrais que originaram a concepção presente que estabelece parâmetros para compreendermos a importância do EMI e do papel da disciplina de LP na perspectiva de uma formação humanizadora e integral.

Ainda nesta seção, transitamos pelos conceitos e percursos legais subjacentes à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com base em estudos de Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Moura, Garcia e Ramos (2007) e Ramos (2010), a fim de compreender o lugar ocupado pelo EMI nas discussões sobre educação, suas características e sua importância na configuração da educação básica nacional.

Optamos por uma apresentação sintética, a partir de meados da década de 1980, por entendermos que, a partir daquele período, no Brasil, intensificaram-se os debates acerca do papel do ensino médio como um caminho para o mercado de trabalho ou como preparação para o ensino superior. Fizemos esse recorte temporal, pois há muitos estudos que se dedicam a elucidar a gênese da educação profissional e do EMI, explicitando sua trajetória histórica desde o século XVIII.

Ramos (2010) afirma que o final da ditadura militar, em meados dos anos 1980, no Brasil, marcou o início das discussões sobre a nova Constituição e sobre os caminhos acerca da Educação, sendo apresentadas, pelos estudiosos mais progressistas, propostas que pretendiam relacionar, entre outros pontos relevantes, a Educação Básica e a Educação Profissional, de modo que o ensino médio pudesse abranger princípios e conteúdos capazes de vincular a prática social e o trabalho como princípio educativo. Buscava-se recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que implicaria um aprofundamento dos fundamentos científicos e das técnicas de produção – ou seja, a formação da politecnia –, procurando resgatar o princípio da formação humana, objetivando uma formação ampla e integral, que favoreceria

[10] Parte da fundamentação teórica, aqui apresentada, encontra-se publicada no seguinte artigo científico, exigência do mestrado ProfEPT:
FREITAS, Selma Amaral de; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Leitura de romances no ensino médio integrado: proposta para uma formação humanizadora e integral. *In*: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia Pereira. (Org.). **Cognição e cultura em múltiplos olhares: um espaço de discussões para os estudos de linguagem**. Recife: EDUFRPE, 2020. p. 79-85. Disponível em: http://progel.ufrpe.br/sites/progel.ufrpe.br/files/noticias/cognicao_e_cultura_em_multiplos_olhares_-_um_espaco_de_discussoes_para_os_estudos_de_linguagem_-_com_capa.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

o desenvolvimento de um projeto de vida para os estudantes, além de ser uma defesa de um ensino que pudesse integrar ciência e cultura, humanismo e tecnologia, rompendo com "[...] a dicotomia, geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica", como afirma Frigotto (2005, p.74). Segundo esse autor, a questão central do EMI deveria ser a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, ou seja, uma educação unitária, politécnica e não dualista, articulando cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos.

2.1 Dualidade: educação propedêutica x educação tecnicista

Ciavatta e Ramos (2011) consideram que a dualidade expressa na educação tem sua raiz na dualidade das classes. Assim, do período da escravidão aos trabalhadores livres com acesso a cursos de ofícios manuais, passando pela época de Vargas e com o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1940 até idos da década de 1990, observa-se uma distinção entre a formação oferecida às classes trabalhadoras e às elites: os cursos propedêuticos, de caráter geral e enciclopédico é destinado às elites e, aos filhos dos trabalhadores, os cursos técnicos, preparando-os para a produção.

Paralelamente, também, desde o início do século XX até seu final, houve intensa discussão entre os intelectuais acerca dos caminhos da educação voltada para o trabalhador. Segundo Moura, Garcia e Ramos (2007) enquanto, por um lado, setores mais progressistas da sociedade propunham uma escola que vinculasse educação e trabalho e possibilitasse às camadas menos favorecidas da sociedade a possibilidade de continuar os estudos, por outro, a classe hegemônica insistia em manter uma forte distinção entre a educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora e às elites.

Desse modo, apesar dos esforços da ala progressista, a promulgação da Constituição em 1988 e a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 desconsideraram as discussões sobre uma educação unitária e politécnica que pregava uma educação voltada para a relação entre ciência e tecnologia; em outras palavras

> [...] a educação escolar, particularmente o 2º grau, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 17)

Por conseguinte, os estudantes teriam, segundo esse viés politécnico, a possibilidade de compreender quais fundamentos científicos embasam as diversas técnicas de produção, de maneira que o foco do ensino estaria centrado no conhecimento e não nas técnicas específicas

de cada área, facultando aos jovens "[...] a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida" (FRIGOTTO, 2005, p. 74). No entanto, essa visão progressista de educação, vencida no embate político travado entre o final dos anos 1980 (Constituição de 1988) e meados dos anos 1990 (LDB 9394/1996), deu lugar ao aprofundamento da dualidade na educação brasileira ao propor dois tipos distintos de formação secundária: o ensino médio e o profissional.

Durante pouco mais de uma década, foram os parâmetros apontados na LDB que direcionaram as ações voltadas à educação básica de maneira geral e ao ensino médio especificamente. Do mesmo modo, poucas ações foram implantadas que pudessem apontar para uma mudança na concepção do ensino técnico. Consolidando a dualidade já apresentada na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) aprofundou a distância entre ensino médio e ensino técnico, pois estabeleceu que o ensino médio fosse especificamente propedêutico e, no caso de o estudante cursar o ensino técnico, seria necessário fazê-lo no contraturno, concomitantemente, na mesma escola, caso houvesse oferta, ou em outra instituição; poderia, ainda, cursá-lo após o término da educação básica, portanto, sequencialmente. O que caracterizava esse decreto, do ponto de vista de Ciavatta e Ramos (2011), era o desenvolvimento de um currículo que tinha, no centro de seu propósito, a busca por um profissional que tivesse determinadas competências de modo a estar pronto para agir em situações específicas de trabalho. Por se concentrar nas exigências do mercado, a educação profissional formava trabalhadores preparados, principalmente, para funções subalternas, distantes de uma formação de conteúdos científicos. Era garantido, igualmente, sempre que esse mesmo mercado assim demandasse, que o trabalhador participasse de itinerários formativos, podendo "capacitar-se" naquelas competências necessárias ao capital.

Esse mesmo decreto define a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, sendo esse último bastante procurado por oferecer período mais curto de duração e possibilitar, ao mesmo tempo, um diploma de graduação. No entanto, de acordo com Moura, Garcia e Ramos (2007), embora a procura por cursos aumentasse, muitas instituições públicas não possuíam condições mínimas para sua oferta, o que acarretou o fechamento de escolas ou abandono de instalações, cristalizando a dualidade entre o ensino médio e educação profissional, conforme corroborado por Ciavatta e Ramos (2011, p. 31),

> [...] permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

Finalmente, em 2004, segundo Ramos (2014), após anos de embates entre grupos que defendiam o tratamento dado à educação profissional e grupos que apresentavam a necessidade de articulação entre o ensino médio e o técnico, revogou-se o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) pelo 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Esse novo decreto, todavia, não atendeu às expectativas de grupos mais progressistas que intentavam uma educação profissional mais próxima de um ensino politécnico. De um lado, tais grupos não conseguiram a mobilização da sociedade nessa direção e, de outro, o governo não concedeu o apoio prometido a estados e municípios na implementação do ensino médio integrado em escolas técnicas.

Sobre o Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004), Moura, Garcia e Ramos (2007) demonstram uma visão mais otimista ao destacarem a importância de um documento que faria a intermediação até uma legislação que pudesse integrar ensino médio e educação profissional, sendo que essa última não poderia ser discutida sem levar em conta o primeiro, ou seja, a crise de identidade pela qual passava o ensino médio também afetava as tomadas de decisão com relação à educação profissional.

Desse modo, os anos que se seguiram foram de intensas mobilizações entre intelectuais e estudiosos que propunham uma legislação que fosse capaz de unificar o ensino médio à educação profissional e tecnológica. Essa integração passou a ser delineada com a promulgação da Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a) – que altera os artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) – que institucionaliza a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. Nessa lei, são descritos os parâmetros que irão reger a Educação Profissional e Tecnológica:

> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
> II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008a).

O estudante continuava a ter a oportunidade de, ao mesmo tempo em que cursava o ensino médio regular, cursar a educação profissional, que poderia ocorrer de maneira integrada, ou seja, apenas uma matrícula para ambos os cursos, ou concomitante, uma matrícula distinta para cada curso na mesma instituição ou em instituições diferentes.

Por fim, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, a qual é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e os Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET-RJ e CEFET-MG, todas instituições "[...] detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar" (BRASIL, 2008b). É importante destacar o momento político pelo qual passava o país, pois a constituição dessa rede foi viável devido à visão progressista do governo federal, eleito em 2002, e que se mostrava favorável a medidas que reparassem distorções históricas entre as classes sociais e reconhecia, na educação, o caminho para se construir uma sociedade democrática.

Para fundamentar e orientar os currículos dessa rede federal, instituiu-se a Resolução nº 6/2012 (BRASIL, 2012) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais estabelecem os princípios norteadores da EPT, vinculando trabalho, educação, prática social, cultura, diversidade étnico-racial e de gênero, respeito aos valores estéticos, éticos e políticos, dentre outros fundamentos que devem reger as escolhas na elaboração dos currículos de cada instituição vinculada à rede federal.

Por conseguinte, embora a legislação, de maneira geral, não explicite o rompimento da dualidade entre educação propedêutica e tecnicista, a possibilidade de oferta de um ensino técnico integrado ao médio, que passou a fornecer tanto a formação profissional como a propedêutica, constituiu um marco para a diminuição dessa dualidade na etapa final da educação básica.

Acrescentamos, aqui, um dado importante e que coloca em destaque as disputas de projetos antagônicos que marcam a história da educação, do ensino médio e, particularmente, da EPT. Trata-se da revogação da Resolução nº 6/2012 (BRASIL, 2012) e da entrada em vigor da Resolução n° 1/2021 (BRASIL, 2021) cujo projeto educativo apresenta, já no primeiro de seus princípios, a exclusão do objetivo de formação integral, reforçando a centralidade do ensino pelas competências e o saber fazer, as parcerias público-privadas, o notório saber na educação profissional, a EaD na educação básica e tantas outras medidas de retrocesso. Embora essa resolução esteja vestida de uma aparência democrática e de uma educação voltada para os princípios anteriormente pregados, uma leitura atenta deixa entrever um compromisso com as políticas neoliberais que não se ocupam com a formação integral, como já explicitado na introdução deste trabalho. Acreditamos, no entanto, que, embora a resolução vigente tenha promovido o apagamento do caráter integral e humanizador do EMI, é fundamental que objetivemos essa formação em nosso cotidiano escolar, considerando os princípios éticos que

devem reger nossa prática, como bem sinaliza Paulo Freire (1996, p. 29) ao afirmar que "[...] ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível". Destacamos, ainda, que, embora o projeto atual de desmonte da educação pública apresente-se vitorioso por um tempo, a história tem nos ensinado que o trabalho em sala de aula e a luta por uma escola laica e de qualidade para todos voltará a ser vencedor. Cabe a nós, educadores, em nome dessa ética, lutarmos, individual e coletivamente, por essa educação humanizadora.

2.2 Formação integral e formação humanizadora

O conceito de integração, segundo Ramos (2010), não significa apenas a soma de currículos e/ou carga horária, mas se trata de relacionar conhecimentos gerais e específicos; culturais e trabalho; humanismo e tecnologia. Dessa maneira, o termo "integrado" traz em si diversas possibilidades de significados que devem ser compreendidos e esquadrinhados. Ciavatta (2005), como podemos observar na citação a seguir, apresenta uma preocupação em relacionar a definição de "integrar" – em seu sentido generalizante de "tornar inteiro", "íntegro" – ao sentido dado à formação técnica, ou seja, "integrar" como objetivo e não apenas característica da formação no Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológico.

> O que é integrar? É tornar íntegro, inteiro, o quê? [...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...] queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nessa mesma concepção de educação integral com seu sentido de completude e de confluência entre educação geral e profissional, Ramos (2010) assegura que se deve superar o dilema de ensino voltado para humanidades ou ciência e tecnologia, pois o EMI tem como pressuposto a formação humana, politécnica e omnilateral, ou seja, uma educação com foco na ciência, no trabalho e na cultura. De acordo com a autora, as áreas de conhecimento e as disciplinas não devem distinguir-se somente metodologicamente, mas devem constituir uma unidade também epistemologicamente, pois nenhum conhecimento é somente geral ou específico. Assim, as atividades técnicas, científicas e culturais devem ocorrer de maneira a integrar os diversos conhecimentos, tendo o trabalho como princípio educativo e integrador, como apontado por Ciavatta:

> [...] o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de

> formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso (2014, p. 198).

Destarte, o termo integrado permite uma série de definições, mas não pode prescindir da compreensão da formação humanizadora. Desse modo, o desafio apresentado é conceber o desenvolvimento de experiências que levem à formação plena – formação integral – do estudante, possibilitando-lhe a apropriação de conceitos e a intervenção sobre a realidade.

Araújo e Frigotto (2015) corroboram com Ciavatta (2014) e Ramos (2010) ao criticarem o tipo de ensino que se ocupa em proporcionar aos estudantes da classe trabalhadora apenas o acesso a atividades instrumentais e que não desenvolvem autonomia. Para um ensino integrado, não é suficiente a mudança na prática sem que haja mudança ético-política, ou seja, é necessário acreditar, querer a mudança, entender a integração e possuir uma "atitude humana transformadora" não somente no ensino técnico ou no ensino médio, mas em toda a educação básica. Os autores observam que o ensino integrado não deve estar restrito apenas à EPT, considerando ser ele um meio para promover a formação humana, direito de todos:

> [...] ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Por essa acepção, o EMI pode ser compreendido como a modalidade de ensino, etapa final da educação básica, que deve integrar disciplinas gerais e técnicas não de maneira estanque, mas formando um amálgama que fomente a formação efetivamente integral do estudante, ou seja, humanizadora, de modo que estejam presentes na grade curricular, em um mesmo curso, conhecimentos sistematizados, o que, como também salienta Pacheco (2015):

> [...] além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (PACHECO, 2015, p.23).

Observamos, portanto, que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, bem como a educação básica, de maneira geral, devem pautar-se por um projeto de escola não fragmentada, de modo a favorecer ao estudante o acesso a bens culturais tais como a arte, a literatura e a ciência, e que os diferentes componentes possam convergir de maneira igualitária.

Araújo (2013) ressalta que o ensino integrado deve ter como premissa o foco na ampliação da compreensão do educando acerca de sua realidade, relacionando-a com a totalidade social. Entender a si mesmo e, ao mesmo tempo, compreender o mundo e o lugar que

ocupa na sociedade. Segundo o autor, existe uma tendência a se reservar aos estudantes de origem trabalhadora, atividades que não exigem "força criativa" e que limitam sua capacidade criativa. Tal atitude não favorece uma visão do todo, o que significa dizer que, ao limitarmos o acesso ao conhecimento de um grupo, tiramos dele a possibilidade de conhecer-se e, portanto, de conhecer o todo, o que não propicia a formação integral. Ainda, conforme Aráujo (2013), a formação integral humanizadora, que visa à compreensão da totalidade de forma crítica opõe-se a esse tipo de ensino e à pedagogia das competências que se compromete com critérios baseados em um currículo marcadamente instrumental, firmados em saberes, habilidades e atitudes requeridos pelo mercado. Ao contrário, o ensino integrado está fundamentado em uma formação que promove o ser humano e possui, conforme o pesquisador, uma utilidade social:

> [...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizam o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAÚJO, 2013, p. 8).

Sob esse mesmo ângulo, Saviani (1995, p.17) acentua que "a humanidade é produzida histórica e coletivamente", o que significa dizer que é por meio da educação que se transmite a cultura e se faz a história de um povo. Alguém ensinando algo a outro alguém que também o faz a outrem. Dessa maneira, o objeto da educação é a "[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos."

O caráter humanizador da educação, portanto, deve-se a essa assimilação cultural, pois é a cultura que nos torna humanos e, consequentemente, inserir o romance nas aulas de EMI constitui uma atitude revolucionária, que corrobora para a formação integral, humanizadora e emancipatória do filho do trabalhador.

3 LITERATURA E LEITURA DE ROMANCES NO EMI

Da seção anterior, concluímos que o direito à cultura – incluído aí o direito à leitura literária – deve ser compreendido como um direito humano e que a constituição de uma escola democrática precisa impor-se como pressuposto teórico e legal para estudantes das classes trabalhadoras, que devem ter acesso, na escola, a bens culturais e científicos da mesma maneira e na mesma proporção que estudantes de classes privilegiadas.

Para nos aprofundarmos nessa reflexão, nesta seção, nos debruçamos sobre os estudos referentes à leitura, literatura e ao letramento literário empreendidos por Candido (2000, 2004, 2014), Cosson (2020), Jouve (2002, 2012), Magris (2009), Todorov (2020), Calvino (2007), entre outros estudiosos e pesquisadores, de modo a demonstrar a importância da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Apresentamos, também, a teoria do romance – sob o ponto de vista do dialogismo bakhtiniano – e os conceitos discutidos por Mikhail Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* (2000) e *Teoria do romance I: a estilística* (2015) e em *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2018), de José Luiz Fiorin, que nos fornecerão o mote para a compreensão da importância e da necessidade da presença desse gênero no centro das aulas de LP. Sobre a formação de professores, campo bastante estudado nas últimas décadas, trouxemos as concepções de Tardif (2004) e Sacristán (2002) ao tratarmos acerca da formação cultural e das escolhas docentes, além de Dalvi (2013) e Rezende (2013) que elucidam os caminhos pelos quais a literatura percorre ou deveria percorrer nas aulas de LP.

3.1 A literatura como direito no Ensino Médio Integrado

Nesta subseção, apresentaremos a concepção de literatura e defenderemos a presença premente, na escola, da literatura clássica como direito de todos os estudantes, abordando, também, o conceito de romance a partir do dialogismo bakhtiniano, pois acreditamos que a leitura de romances colabora para uma formação integral.

Consideramos que a leitura de romances como conteúdo central nas aulas de LP, no EMI, pode promover a inserção do estudante no mundo da cultura, tendo em vista que a literatura é um direito humano, tal como afirma Antonio Candido no ensaio *O direito à literatura (2004).* Para explicar a maneira pela qual se concebe o que seriam os direitos humanos, Candido (2004) cita a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” apresentados pelo padre dominicano Louis-Joseph Lebret. Bens incompressíveis são aqueles considerados indispensáveis, como alimentação, vestimenta, enquanto os compressíveis seriam

aqueles dos quais podemos dispor. Candido (2004), em *Economia Política*, afirma que a necessidade que temos de alguma coisa será o norte e determinará o valor que será atribuído àquilo, assim:

> [...] cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não é para outra (CANDIDO, 2004, p. 173).

Muitas vezes, somos impelidos a acreditar que certos bens não são necessários a todos, de modo que consideramos aceitável que determinados grupos não acessem todos os tipos de bens disponíveis à sociedade. Em conformidade com o autor, não entendemos como incompressíveis apenas os bens que nos garantem "sobrevivência física", mas também os que nos permitem "integridade espiritual", pois, segundo Candido (2004, p.173-174), são incompressíveis "[...] a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura".

De acordo com Jouve (2012), o termo literatura, em sua origem, remete ao sentido de erudição. Conforme o autor, originou-se do latim *litteratura* e, a partir do século XVI, passou a designar "cultura letrada", aproximando seu sentido ao termo "elite". Assim, concebemos que ter acesso à literatura é, também, ter acesso a um conhecimento, por vezes, restrito a uma elite.

A literatura é um bem do qual não podemos nos privar, o que justifica, por conseguinte, a necessidade de discutirmos sua definição. Segundo Antonio Candido, literatura seria qualquer manifestação escrita, poética, ficcional ou dramática em todas as culturas das menos às mais complexas. Pensada dessa maneira, a ficção e a poesia estão presentes "[...] desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance" (CANDIDO, 2004, p. 175), sendo, portanto, uma necessidade humana, isto é, a literatura é algo imprescindível. Desse modo, para o autor, não haveria, sem a literatura, equilíbrio social, da mesma maneira que nos falta equilíbrio físico sem a alimentação, pois a literatura "[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade" (CANDIDO, 2004, p.175). Por confirmar o homem e a mulher na sua humanidade, a literatura é o caminho pelo qual, nas aulas de Língua Portuguesa no EMI, os estudantes podem acessar a uma formação humanizadora que lhes possibilitará viver, por meio da leitura, os problemas observados na sociedade, ampliando, assim, seu modo de ver o mundo e colaborando para uma formação unitária.

No entanto, apesar dessa natureza reflexiva, a literatura não é uma fonte de instrução por si só, ou seja, ela não nos ensina como e o que fazer em circunstâncias específicas da vida,

mas nos proporciona compreender como as palavras estão lá organizadas, de modo que passamos a entender, também, o que elas simbolizam e que tipo de sociedade representam; por conseguinte, tornamo-nos capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 177). Assim, as palavras organizadas nos conduzem a uma proposta sugerida pelo autor da obra que lemos de modo que essas "[...] produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano [...]", enriquecendo a nossa percepção e a nossa visão de mundo (CANDIDO, 2004, p. 179). Em suma, é o caráter humanizador da literatura e sua configuração como um direito humano que nos permitem refletir sobre a importância do seu papel como conteúdo fundamental nas aulas de Língua Portuguesa no EMI quando pretendemos contribuir para a constituição de uma formação integral, pois é a literatura que "[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2004, p. 180).

Cabe aqui salientar que esse direito à literatura não se deve restringir somente à cultura popular, mas também à erudita, visto que esta se coloca nos limites da distância entre as duas classes sociais. Dessa maneira, fruir da literatura é um direito humano que vai ao encontro da luta pelo fim da dualidade na educação.

3.2 A presença dos clássicos na escola

A discussão sobre a importância da inclusão do romance nas aulas de LP do EMI exige, previamente, uma pequena incursão pelo conceito de "clássico", visto que há romances considerados populares e romances pertencentes à literatura clássica.

Finalizamos a subseção anterior salientando que a literatura constitui um direito humano a ser garantido na Educação Básica e nos lembramos de que seu caráter humanizador, do qual se deve revestir o EMI, precisa também permear os componentes curriculares, ou seja, para além do caráter técnico das disciplinas escolares, expresso por suas especificidades conceituais, é necessário que esses componentes objetivem uma formação humanizadora. Tal formação, segundo Saviani (1995), tem um viés educativo, considerando que trabalho, educação, cultura, humanidade estão imbricados e é justamente esse amálgama que faz o homem, pois, como afirma o pesquisador:

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

> concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

É por meio do trabalho educativo que a humanidade se humaniza, quando aprende a assimilar o que lhe é exterior e produz cultura e conhecimento, de maneira a transmitir esse aprendizado a outras gerações. Resumidamente, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente, sendo papel da educação possibilitar que haja apropriação dessa cultura que se realiza por meio do trabalho.

Não se defende, aqui, o ensino de literatura restrito à explicação das escolas literárias, suas características e contexto histórico, como normalmente ocorre no Ensino Médio, tal como critica Cosson (2020, p. 22) ao constatar que as aulas de literatura são "[...] essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos", tal como ocorreu em nosso percurso formativo narrado na introdução, bem como no dos docentes sujeitos da pesquisa, conforme se discute na análise das entrevistas. Ao contrário, propomos que a literatura seja abordada por meio da discussão de obras literárias, por acreditarmos serem as leituras dessas obras o meio pelo qual os jovens, filhos da classe trabalhadora, acessarão o conhecimento necessário para que se insiram em uma cultura universal, a qual os jovens, filhos das classes privilegiadas, acessam desde a infância.

Saviani, em seu livro *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* (1995), esclarece-nos a respeito do tipo de conhecimento sobre o qual a escola deve debruçar-se. Segundo o estudioso, há três tipos de conhecimento: *doxa*, aquele que adquirimos do senso comum e que se refere a explicações baseadas no cotidiano, sem embasamento científico; *sofia*, que leva em conta o que aprendemos pela longa experiência de vida e *episteme*, que é baseado no conhecimento científico metódico e sistematizado. É esse último, o conhecimento epistemológico, sistematizado, que justifica a existência da escola, que garantirá que o saber do jovem não se limite àquilo que aprendeu pelo senso comum ou que vai acumulando como experiência ao longo da vida. Desse modo, a escola deve possibilitar e garantir que o aluno esteja em contato com a cultura erudita, o que não significa, segundo o autor, desvalorizar o saber ou a cultura popular, mas se trata de dar a esse estudante condições de adentrar em um mundo cultural com o qual ele terá contato somente por meio da escola, haja visto que "pedagogia" é o caminho para se introduzir a criança à cultura, pois:

> [...] significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos, ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos. Essa é a etimologia da palavra. Do ponto de vista semântico, o sentido se

> alterou. No entanto, a *paidéia* entre os gregos não significava apenas infância, paidéia significava a cultura, os ideais da cultura grega. Assim, a palavra pedagogia, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura (SAVIANI, 1995, p. 89).

Por conseguinte, a imersão no mundo da literatura clássica favorece a apropriação de uma cultura que poderá contribuir para uma ampliação do conhecimento de mundo desses jovens. Além do exposto, a importância de ampliar esse conhecimento de mundo está relacionada à necessidade de se formar um ser livre de preconceitos, pois, segundo Agnes Heller (2016), os juízos de valor inexistem longe do modo de ver o mundo, assim, um olhar limitado, em que se conhece apenas aquilo que sua vida cotidiana lhe apresenta, fará surgir o preconceito. A leitura de literatura clássica, então, pode contribuir para diferentes olhares sobre a sociedade, promovendo o acesso ao conhecimento de povos distintos, fazeres e culturas diferentes daqueles do leitor, ampliando, assim, sua visão de mundo e contribuindo para a formação humanizadora do indivíduo.

Diante disso, o que propomos é a leitura de uma literatura clássica e clássico, segundo Saviani (1995), é tudo aquilo que aprendemos e que permanece ao longo de anos; é o saber sistematizado que atingiu caráter permanente – que pode estar relacionado a uma literatura do século passado ou atual, porquanto, será considerada clássica devido à sua característica de permanência. Sobre esse aspecto, Ítalo Calvino, na obra *Por que ler os clássicos* (2007), apresenta-nos uma instigante relação de justificativas para lermos clássicos da literatura. O autor afirma que um clássico não deve ser lido porque serve para alguma coisa, devemos lê-lo tão somente porque é melhor do que não ler. Nessa mesma acepção, Cosson (2020, p. 35) ressalta que "[...] o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade".

Para Calvino (2007), um clássico é aquele livro que, comumente, dizemos que vamos reler, pois sempre que tornamos a lê-lo, compreendemos algo novo que havia passado despercebido em leituras anteriores. Clássicos também são aqueles livros inesquecíveis que, ao ler pela primeira vez, parece que já o fizemos, pois ouvimos falar deles por alguém ou por tantos outros leitores antes de nós; é uma obra que não nos diz algo novo, mas nos revela em suas páginas algo pelo qual já passamos e parece que havia sido escrito antes mesmo de vivermos nossa história. Um clássico é aquele livro que se revela novo mesmo quando já ouvimos tanto falar sobre ele; é também a obra que jamais deixamos de lado, é um livro tão especial que, ao ler, logo percebemos tratar-se de um clássico como outros anteriormente assim definidos. Um clássico deveria sempre ser relido, porque permite que o vejamos e nos vejamos de outra maneira e por que também não dizer, vejamos o mundo de outra maneira, considerando que

“[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p.11). Ele sempre nos trará a completude de um mundo que nunca está completo para nós, desse modo, sempre que o revisitamos, vamos completando pedaços da história lida, da nossa história e da história do mundo.

Os clássicos nos remetem, por assim dizer, às culturas que desconhecemos e nos ensinam a respeito delas, pois, ao mesmo tempo que essas culturas do mundo e das gentes estão representadas nas obras, assim também essas obras modificam as culturas dos lugares por onde passam. Consequentemente, a leitura de obras clássicas nos modifica e nos permite, quem sabe, modificar a realidade ao nosso redor. São clássicas porque são atuais, portanto, podem se referir a textos escritos em tempos passados ou na contemporaneidade. A leitura de uma obra clássica, no entanto, segundo Ítalo Calvino, não deve ser feita por obrigação, para que possamos nos conhecer ou saber mais sobre as culturas, devem ser feitas por amor, mas o autor faz uma ressalva:

> [...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 2007, p. 13).

Para o estudioso, a escola é o local onde se devem conhecer os clássicos, portanto, ela deve instrumentalizar os estudantes, pois é nela que aprenderão a ler, compreender e a valorizar a literatura e, assim, posteriormente, terão condições e repertório para escolherem o que preferem ler. Observamos que Calvino (2007), em conformidade com Saviani (1995), entende a escola como o lugar de se fomentar a aproximação do estudante com a cultura clássica. Dermeval Saviani, como explanamos aqui, demonstra que a escola existe para promover o conhecimento epistemológico e fazer chegar às crianças e aos jovens os bens culturais a eles negados. Do mesmo modo, Ítalo Calvino concebe ser a escola o lugar onde esses jovens terão acesso à literatura clássica e lá poderão aprender a compreendê-la e, até mesmo, apreciá-la.

Em outras palavras, a leitura literária, na escola, reveste-se de um caráter de conteúdo. Deve-se, sim, ensinar a ler literatura, como preconizado por Cosson (2020) e corroborado por Dalvi (2013, p.74) ao asseverar que “[...] o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos ‘clássicos’ (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o, subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão”.

A leitura dos clássicos no EMI, em suma, é uma necessidade pedagógica, pois o professor conduzirá o estudante e, assim fazendo, contribuirá para que haja a absorção dos

conhecimentos sistematizados, ao mesmo tempo que deverá assegurar, por seu acesso, o direito humano à literatura como salientado por Antonio Candido.

3.3 Sobre o romance

Discutimos, até aqui, a importância da presença da leitura literária na aula de LP, pois concebemos que a ampliação de visão de mundo, um olhar sobre si mesmo e a reflexão sobre juízos de valor, presentes na sociedade, são possíveis por meio do trabalho com textos clássicos da literatura em gêneros como poemas, contos e crônicas, dentre outros. Consideramos que a leitura do romance permite essa amplitude no olhar, sendo responsável por contribuir para uma formação integral e humanizadora e acreditamos que a própria definição do termo pode ajudar-nos a justificar a importância da centralidade do romance nas aulas de literatura.

Estudiosos de diferentes áreas concebem a definição ou o nascimento do romance de maneiras diferentes. Tomaremos, de modo bastante sucinto, dois desses pensadores: Lukács e Bakhtin. Para Lukács (2000), o romance, com as características que temos hoje, símbolo do nascimento da burguesia, nasce do épico, tirando dele a concepção do herói e das aventuras, embora, em contraposição, destaque o fato de que, enquanto no épico, o herói sabia o seu fim, o que era possível dadas às suas relações com os deuses; por outro lado, o romance – por estar desligado desse caráter divino, visto que nasce justamente num período de antropocentrismo, que possibilita o conhecimento do final das aventuras desse herói – apresenta uma personagem que não conhece seu futuro, que ainda não conhece a si mesmo e pretende construir-se enquanto caminha e conhece o mundo ao seu redor. Por outro lado, para Bakhtin, segundo Fiorin (2019), o romance é anterior ao épico e está presente desde a literatura ocidental, na Grécia antiga, perpassando todos os outros gêneros até chegar a nós.

Embora antigo, seja considerando os escritos de Lukács ou de Bakhtin, é em meados do século XVIII, principalmente no século XIX, que esse gênero se populariza, conforme Marisa Lajolo (2009), por meio do folhetim – romance divulgado parte a parte nos jornais, cujo público, majoritariamente feminino, passa a consumir avidamente as narrativas. Os temas populares, apresentando personagens comuns, vivendo vidas comuns, passam a ser interesse dos leitores naquele período, momento em que os escritores começam a abordar, em suas obras, questões das quais a sociedade se ocupa.

Além de tais estudiosos, recorremos a Magris (2009) para caracterizar o romance ao assegurar que tal gênero é a representação do indivíduo que busca encontrar-se na narrativa; ao

mesmo tempo em que o romance nos possibilita encontrar algum sentido para a vida, também nos coloca diante de novas ideias, paixões e informações.

> O romance é o gênero literário que representa o indivíduo na "prosa do mundo"; o sujeito sente-se inicialmente estrangeiro na vida, cindido entre sua nostálgica interioridade e uma realidade exterior indiferente e desvinculada. O romance é, com frequência, a história de um indivíduo que busca um sentido que não há, é a odisseia de uma desilusão. [...] celebra ideais e narra paixões, debate grandes questões sociais, mas também fornece informações e notícias, é um mapa de fantasia e até de conhecimento (MAGRIS, 2009, p.5;12).

Desse modo, o que justifica nossa opção pelo trabalho com o romance nas aulas de literatura no EMI é que esse gênero nos ensina a nos colocar no mundo de modo a compreendê-lo, e, do ponto de vista da linguagem, segundo Bakhtin (2015), também se caracteriza por ser um gênero que tem em si representados todos os outros gêneros. Em um romance, podemos encontrar poemas, contos, cartas, diários, entre outros, sem que esses percam suas características.

> O romance permite que se introduzam em sua composição diferentes gêneros tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, cenas dramáticas etc.) como extraliterários (retóricos, científicos, religiosos, narrativas de costumes, etc.). Em princípio, qualquer gênero pode ser incluído na construção do romance [...]. Os gêneros introduzidos no romance costumam conservar nele a elasticidade de sua construção, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística (BAKHTIN, 2015, p. 108).

Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2000), afirma que não nos podemos ver por completo, e que, apenas o outro pode nos ver por inteiro, assim como vemos também esse outro por completo. Dessa maneira, somente nos vemos por outros olhos e ver e compreender o mundo nos permite ver e compreender a nós mesmos. Por essa perspectiva, entendemos que o romance constitui um gênero que apresenta uma personagem por inteiro e nos possibilita entender mais sobre nós e sobre a sociedade ao nosso redor, ao colocarmos nossos olhos sobre essa personagem, pois "[...] por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atinge uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor (JOUVE, 2002, p. 136).

Consequentemente, embora a personagem da narrativa conheça apenas parte de sua história e nós também conheçamos dela apenas um fragmento, analisar sua história e os discursos que se colocam por trás de suas vozes potencializa nossa visão da sociedade. É o desenvolvimento dessa potencialidade que o EMI objetiva na formação dos estudantes, ou seja, possibilitar que o jovem veja o mundo para além das experiências pessoais e do cotidiano, de maneira que, então, possa atuar sobre ele. Maria Ciavatta (2005), ao definir a educação integral, faz menção à necessidade dessa visão totalizante da sociedade para uma formação integral, visto que "integral" tem sentido de completude.

Sendo assim, defendemos que o romance é um lugar de encontro do jovem leitor com a sociedade e nos amparamos na afirmação de Marisa Lajolo (2009, p. 28) ao nos ensinar "[...] que se lê romance para viver por empréstimo e, nesta vida emprestada, aprender a viver". Nessa conformidade, ao se defrontar com os discursos presentes nas narrativas, o jovem poderá melhor compreender suas próprias experiências como indivíduo e colocar-se no mundo de modo que, ao entendê-lo, de maneira totalizante, possa perceber-se como ser histórico e agente de transformação social.

3.3.1 Dialogismo: uma concepção humanizadora para a compreensão de romances

Considerando as ponderações dos autores que se debruçam sobre os temas da politecnia, observamos, ao ler as teorias sobre o romance, que o dialogismo, conceito amplamente discutido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, apresenta uma abordagem que se aproxima de tais preceitos. Veremos, nesta subseção, como os discursos presentes na sociedade interferem em nossa visão de mundo e como a leitura de romances, feita nessa perspectiva, pode contribuir para um projeto pedagógico de formação integral e humanizadora.

Segundo Bakhtin (2000), o dialogismo é uma certa assimilação da "palavra do outro". Essa palavra, de acordo com o estudioso, pode ter sido dita, por exemplo, em um enunciado ou texto literário, e, de algum modo, a nossa palavra é sempre uma resposta a esse discurso que já foi dito por outra pessoa. Por essa acepção, estamos sempre concordando ou discordando, falando algo a respeito do discurso de outrem, pois não somos nós os primeiros a fazer uso daquela palavra ou daquele discurso: "[...] toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente) a começar pela minha assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra)" (BAKHTIN, 2000, p. 383).

Destarte, a princípio, o dialogismo está presente em todos os discursos, visto que, a todo momento, nos referimos a algo que já foi dito, concordando ou não, tendo sempre uma atitude responsiva com relação a algum discurso de outra pessoa. Além dessa reação ao discurso alheio, devemos considerar, também, que assimilamos os discursos advindos de posições não apenas individuais, mas sociais, ou seja, o modo de ver o mundo, os juízos de valor são assimilados por nós e passam a fazer parte de nosso próprio discurso, de maneira clara e aberta ou indiretamente, como observamos no trecho a seguir.

> Toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma 'citação' ou 'referência' aquilo que foi dito por certa pessoa, ao 'dizem' ou 'todos dizem', a palavra do meu interlocutor, às minhas próprias

> palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. [...] Inserida no contexto do discurso, a palavra do outro não entra em contato mecânico com o discurso que a moldura, mas numa unificação química (no plano semântico e expressivo); o grau de influência dialogante recíproca pode ser imenso (BAKHTIN, 2015, p. 131; 133).

Fiorin, em *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2019), apresenta-nos, dentre outros conceitos do filósofo russo, um amplo aprofundamento sobre o dialogismo. Conforme o pesquisador, porque nosso enunciado carrega outros enunciados antes dele, ele está sempre em "diálogo com outros", estando nele "[...] presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante." (FIORIN, 2019, p. 24).

O dialogismo, por assim dizer, é a base do enunciado, pois os discursos se fazem a partir de repetições ou oposições a outros discursos que podem se referir a uma única pessoa ou a grupos sociais.

> A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição (FIORIN, 2019, p. 28).

Segundo Fiorin (2019), é importante observar que, para Bakhtin, o discurso individual era, na verdade, também social, pois a palavra de alguém também é resultado da palavra dita por um grupo social, bem como o destinatário também não é único, tratando-se, assim, de um superdestinatário por representar um grupo, como a Igreja ou um partido político, por exemplo. Partindo dessa premissa, Fiorin (2019, p. 34) apresenta três elementos que nos ajudam a compreender o significado do dialogismo: o primeiro é o que afirma que "[...] todos os enunciados constituem-se a partir de outros", assim, referem-se ao passado; o segundo é o da assimilação, em que vozes de outros incorporam-se às vozes do enunciador; o terceiro é o da constituição discursiva do sujeito, que se forma de acordo com as várias vozes sociais do mundo em que está inserido. Essas vozes podem ser assimiladas de modo incondicional e resistente – centrípetas –, ou seja, são mais difíceis de identificar, portanto, o indivíduo tem mais dificuldade para percebê-la, opor-se ou lutar contra elas. As vozes também podem ser centrífugas, nesse caso, são permeáveis, mais fáceis de identificar e mais passíveis de mutação, isto é, o indivíduo consegue percebê-las e, dessa forma, alterá-las. Concluindo, Fiorin (2019, p.125; 128) certifica que o romance, para Bakhtin, é a "[...] expressão do dialogismo no seu mais alto grau", ou seja, é o gênero que melhor representa o modo como essa pluralidade de vozes se manifesta em uma formação social específica.

Sobre esse enfoque, trazemos a reflexão de Jouve (2002, p. 132) quando assevera, ao tratar sobre a leitura de romances, que ela permite "[...] a descoberta de sua alteridade. O 'outro' do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos". Compreendemos, nessa perspectiva, que a atividade de leitura de romances pode possibilitar ao jovem leitor entender a personagem e a sociedade descrita na narrativa e, por esse processo dialógico, entender a si mesmo e a sociedade na qual está inserido.

> Dessa maneira, ao desvelar os seres, revelando o que vai em seu espírito, o romance permite a nós leitores ver o que está por trás não apenas das personagens de ficção, mas, por analogia, permite-nos observar, também, o que está por trás dos eventos que nos circundam, ampliando, assim, nossa visão da sociedade. Portanto, a leitura de romances no Ensino Médio Integrado pode favorecer uma ampliação da visão de mundo do estudante/leitor, pois, ao adentrar nas profundidades do espírito da personagem, também pode adentrar o seu, favorecendo a compreensão da sociedade descrita na narrativa, mas também à sua própria narrativa de vida (FREITAS; CORDEIRO, 2020, p. 81).

A partir desse pressuposto teórico, concebemos que a análise de romances no EMI, quando fundamentada no dialogismo proposto por Bakhtin, poderá favorecer ao estudante a compreensão dos diversos discursos que estão incorporados no romance, de modo a contribuir para uma ampliação de sua visão de sociedade, promovendo uma formação integral. Surge, então, essa pergunta crucial a este trabalho: qual seria e em que se baseia, portanto, a concepção de professores de LP acerca da importância da leitura e dos romances na formação dos jovens? A próxima subseção tratará sobre esse tema.

3.4 O saber dos professores e a opção pelos romances

A compreensão sobre o percurso do professor, desde sua graduação até chegar à sala de aula, nos auxilia na reflexão acerca de suas escolhas, sua concepção de escola, de educação e do componente curricular que leciona, bem como favorece a percepção sobre o seu modo de ver e entender as necessidades do estudante com o qual trabalha. Partindo dessa premissa e considerando que nosso PE está centrado na maneira como o docente poderá ensinar a leitura de romances em sua prática pedagógica, entendemos que conhecer um pouco da trajetória desse sujeito nos ajudaria na elaboração e avaliação desse PE.

Nossa pesquisa empírica traz uma breve reflexão – no espaço possível de um mestrado profissional – acerca dos caminhos trilhados por oito professores de cinco câmpus do IFSP[11].

[11] O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é constituído por 37 câmpus que abrangem municípios da grande São Paulo, litoral e interior do estado. Ver em: https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus. Acesso em: 20 ago. 2021.

Longe de tentar abranger o universo de docentes de Língua Portuguesa de todos os institutos federais, as entrevistas tentaram trazer à luz o que esses caminhos, trilhados por esses professores específicos de câmpus distintos, têm em comum. Esta subseção, de caráter teórico, tem a singela pretensão de compreender que tipo de saber fundamenta as escolhas dos docentes em suas práticas pedagógicas cotidianas para entender os relatos que se apresentam nas entrevistas. Trazendo novamente a leitura de romances no ensino médio integrado para o centro de nossa discussão, apresentamos o que algumas teorias sobre formação de professores afirmam a respeito dessas escolhas docentes; em outras palavras, segundo a percepção docente, que gênero discursivo deve estar presente nas aulas de LP e por quê.

Maurice Tardif inicia sua obra *Saberes docentes e formação profissional* (2004) com vários questionamentos inquietantes. Resumidamente, indaga: quais seriam os saberes dos professores, como foram adquiridos, qual sua natureza e seu papel diante de tantos outros conhecimentos necessários para que o docente desenvolva sua prática? Analogamente, nos perguntamos: o que motivaria os professores a optar por determinado conhecimento, deixando à margem outros tantos? Estaria essa opção vinculada a esses saberes apresentados nas reflexões de Maurice Tardif?

De acordo com o pesquisador, o saber do professor refere-se a tudo que diz respeito a ele, individual e socialmente: é um saber social, pois é partilhado com outros do grupo, parte, muitas vezes, de decisões de sistema e seu objeto de trabalho é na verdade um sujeito (o aluno). Por outro lado, também é um saber individual, pois integra suas experiências pessoais, sua história de vida, e aqui acrescentamos – por que não? – suas leituras, seus autores e personagens prediletos. Assim, ao mesmo tempo que é guiado por conhecimentos de cunho individual e que o fizeram enquanto docente, também é guiado pelo meio. Em algum ponto, todavia, esses saberes individuais e sociais se amalgamam de uma forma que se torna difícil distinguir quando uma decisão é tomada por conveniência social ou do próprio sujeito.

Tardif (2004) destaca, ainda, que dentre os saberes necessários aos professores está o saber ensinar. O autor afirma que esse saber, embora se acredite que se efetiva nas universidades, durante a formação inicial, na verdade, ocorre muito antes disso, exatamente nas salas de aula onde o docente, durante todo o período em que era estudante, observou seus professores, aprendendo com eles o que significa ensinar, adquirindo "[...] crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno" (TARDIF, 2004, p. 20).

Outro ponto a se considerar e sobre o qual o estudioso se debruça diz respeito à hierarquização desses saberes. O que seria mais importante ensinar? Baseadas em que critérios

são feitas as escolhas? O que condiciona o docente a deixar à margem esse ou aquele conhecimento e dar destaque a outros? Em outras palavras: a leitura de romances deverá ser feita ou não e se for feita, como será concretizada? Segundo o autor, a utilidade é um dos parâmetros, ou seja, é o grau de utilização de determinado conhecimento que fará dele importante ou não. De outra maneira: se aquele saber não apresenta utilidade imediata, é deixado em segundo plano.

Além de todos esses aspectos, cumpre ressaltar a relação do docente com seu objeto de trabalho, que, de acordo com Tardif (2004), é o estudante, ou seja, os saberes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem ter em vista a interação entre um e outro ator. Para compreendermos até que ponto essa interação entre sujeitos afeta as decisões docentes sobre os saberes a serem disponibilizados na sua prática, valemo-nos dos escritos de Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* (1996). Na obra, o educador salienta que "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25)", o que nos impulsiona a refletir a respeito do tipo de saber que, fundado em algum tipo de base conceitual, pode sofrer mudança, visto que, na interação, o docente aprende com o estudante. Desse modo, o saber, aparentemente sedimentado, pode sofrer alterações na interação com o educando. Por conseguinte, como salienta Paulo Freire, o saber do professor não deve estar pautado em um conteúdo específico a se transmitir, mas em ensinar a pensar certo, e é na relação, na interação com o estudante, que o docente poderá confrontar-se com seus próprios saberes (FREIRE, 1996, p. 29).

Ao defendermos que a leitura de romances deve estar presente na sala de aula, partimos do pressuposto de que o professor terá acesso a conhecimentos e saberes que lhe permitam ler, compreender e analisar romances, além de ter em mãos as ferramentas para oferecer aos seus educandos a possibilidade de também lerem, compreenderem, analisarem romances. Observamos, todavia, que o hábito de leitura deve já estar sedimentado nesse professor, tendo em vista que, ao propor a leitura desse gênero discursivo, primordialmente deve ser ele, o docente, também um leitor.

Destacamos três do total de seis princípios apresentados por Sacristán (2002) e que nos auxiliam na compreensão da realidade prática dos professores. O primeiro deles está sintetizado na ideia de que, além do conhecimento científico necessário para a atuação, o docente deve ter cultivado a cultura, assim, "[...] se os professores não cultivam a cultura não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la, sequer nos níveis mais elementares, [...] se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura" (SACRISTÁN, 2002, p. 85). O segundo diz respeito à

atuação prática do professor, que está centrada no modo como pensa e, como afirmado pelo estudioso, tais pensamentos não se pautam no conhecimento científico: “[...] o pensamento não é a mesma coisa que a ciência, os conteúdos do nosso pensamento não são conteúdos da ciência [...] o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura (p. 85).

Por esse entendimento, embora a ciência fundamente a teoria defendida pelo docente, a prática é guiada pelo seu pensamento que é fundamentado em suas crenças, o senso comum, suas culturas. Desse ponto, apresentamos a terceira ideia que se baseia no paradigma de que o saber fazer do professor não provém “[...] só do conhecimento adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve à matriz cultural da qual provém [...] (SACRISTÁN, 2002, p.86).

Esse saber docente, portanto, perpassa conhecimentos adquiridos durante a formação inicial (graduação), é fortalecido durante a interação com o educando e baseado na cultura na qual se construiu sua experiência. Em síntese, as escolhas provenientes desse saber, referentes ao conteúdo, conhecimentos, estratégias de aula, que irão estruturar suas aulas, dependerão desses três fatores: como foi sua formação, como é sua relação com os educandos e em que está pautada sua formação cultural. À vista disso, as entrevistas narrativas nos auxiliaram na compreensão das escolhas desses professores e dos saberes que fundamentam essas escolhas; seus relatos foram analisados à luz de tais reflexões teóricas, de modo a fortalecer a construção e análise do produto educacional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos nossa pesquisa a partir do pressuposto – e que tratamos como um problema – de que as aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio Integrado, não oferecem a experiência leitora de romances aos estudantes e que tal lacuna desfavorece uma formação humanizadora e integral. Supúnhamos, de igual modo, que o trabalho com literatura, realizado pelos docentes, compunha-se de um viés histórico e conceitual dos movimentos literários, tal qual observávamos em materiais didáticos amplamente utilizados a partir da década de 1980.

Além de compreendermos o conteúdo das aulas, interessava-nos, da mesma maneira, avaliar as motivações que levaram esses docentes a determinadas práticas e oferecer ferramentas para que pudessem incluir a leitura do romance em suas aulas, o que alicerçou a elaboração de um PE que, se por um lado não tem a pretensão de responder a todas as perguntas acerca da importância de uma formação humanizadora ou ser uma solução para a construção de uma prática leitora sistemática durante as aulas, por outro, pode oferecer um caminho, apresentar-se como instrumento para a reflexão a respeito da possibilidade de construir atividades didático-pedagógicas centradas na leitura de romances.

Diante disso, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista que tínhamos o foco na compreensão do modo como experiências pessoais e acadêmicas acabam por interferir nas escolhas docentes. Assim, nossa opção está fundamentada na definição de Bodgan e Biklen[12] (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), para quem a pesquisa qualitativa "[...] envolve a obtenção de dados descritivos envolvidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes."

Por essa acepção, ocupamo-nos em descrever, compreender e explicar a perspectiva dos sujeitos entrevistados – professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal São Paulo – com relação à importância da leitura nas aulas de LP, o trabalho com o romance (dificuldades e possiblidades), a concepção de formação integral no EMI, dentre outros pontos detalhados nas temáticas das entrevistas. Ademais, é importante destacar o papel da pesquisadora que se inscreve, nessa abordagem, como sujeito e objeto da pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Em outras palavras, ao nos aprofundarmos nas teorias que embasam este trabalho e nas falas dos entrevistados, passamos por um processo de autoanálise e reflexão, o que resulta na compreensão e/ou mudança de escolhas ao longo desta

[12] BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

pesquisa, possibilitando a construção de um produto educacional apresentada como proposta de ocupação desse espaço que observamos ao tratarmos das aulas de LP no EMI no que tange ao ensino de leitura de romances.

4.1 Levantamento de dados empíricos: entrevista narrativa

Para o levantamento dos dados empíricos, utilizamos a entrevista narrativa, caracterizada por Oliveira e Paiva (2008, p. 3) como "[...] uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno". Consideramos que, ao narrar sobre sua prática, o docente pode refletir a respeito de suas escolhas, caminhos percorridos, leituras que o moldaram e que permitem a ele, hoje, fazer outras escolhas, trilhar outros caminhos e fazer outras tantas leituras de livros e de mundos. Nossa segunda razão é a estrutura de história dessa metodologia de pesquisa que, ao se fundamentar nas narrativas, aproxima-se do nosso objeto de estudo, o romance, pois, da mesma maneira que os romances caracterizam-se por serem narrativas de personagens que são confrontados por dramas, tragédias e problemas a resolver, o docente também está inserido em sua própria narrativa, sua própria história, permeada, similarmente, por dramas e tragédias pessoais e que determinam suas escolhas profissionais e cotidianas.

4.2 Coleta de dados

Selecionamos, para a coleta de dados, cinco câmpus do IFSP[13]. A princípio, a escolha desses câmpus– que não serão identificados em razão da necessidade de mantermos o sigilo da identidade dos participantes, bem como de seus locais de trabalho como apresentado no modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[14] – deveu-se à proximidade entre eles, a fim de facilitar o acesso da pesquisadora aos entrevistados. No entanto, em meados do mês de março do ano de 2020, devido ao distanciamento social, imposto pelas autoridades sanitárias em decorrência da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram reestruturadas para que pudessem ser realizadas a distância.

[13] Estabelecemos essa quantidade para que pudéssemos analisar a prática de leitura de romances em diferentes câmpus. Da mesma maneira, estabelecemos dois docentes por câmpus para que pudéssemos observar se a prática docente estaria vinculada à proposta curricular de LP ou se poderia tratar-se de opção do professor.
[14] APÊNDICE E

Para cada câmpus escolhido, fizemos uma lista aleatória de docentes de LP e entramos em contato por *WhatsApp* e *e-mail*, de modo a verificarmos a disponibilidade de concessão das entrevistas. Obtivemos, no total, o aceite de oito docentes[15] de cinco câmpus. Marcamos os encontros por *e-mail* e *WhatsApp* e realizamos as entrevistas em salas de reuniões das plataformas *Meet* e *Teams*. Duas professoras optaram por gravar seus relatos por áudio via *WhatsApp*.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa[16] e os nomes fictícios a eles atribuídos – optamos por utilizar nomes de personagens de romances clássicos da literatura brasileira ou universal, em função de nossa temática, de modo a manter o sigilo de sua identidade, bem como de seus locais de trabalho.

Quadro 1 – Pseudônimos dos sujeitos da pesquisa

PSEUDÔNIMOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Madalena
Úrsula
Ana Karenina
Paulo Honório
Macabea
Blimunda
Capitu

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, promovemos a escuta de narrativas de professores de LP por meio de temáticas (Quadro 2), que tiveram a função de estimular nos entrevistados, a narração, de modo que os docentes puderam, a partir dos temas apresentados, contar suas histórias (MUYLAERT, 2014).

Quadro 2 – Entrevista Narrativa: temáticas

ENTREVISTA NARRATIVA: TEMÁTICAS	
Apresentação	Nome, formação, turmas para as quais leciona.
Princípio de conversa	O que significa dar aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado?

[15] Após todas as transcrições e análises, aguardávamos o TCLE de uma das docentes entrevistadas, no entanto, por não ter sido entregue o documento devidamente assinado, optamos por não incluir seu relato na pesquisa. Desse modo, trabalhamos com a análise das narrativas de sete docentes.

[16] Além desses docentes, realizamos uma entrevista piloto com uma professora de um sexto câmpus cujo objetivo foi verificar a adequação das temáticas e o tempo a ser disponibilizado para cada encontro, a qual demonstrou não haver necessidade de alteração nas temáticas.

Experiência de leitura de romances na infância, adolescência e juventude	• Autores e livros prediletos. Preferências: romances, contos, poemas, crônicas... • Atividades de leitura de romances na sua época de escola. • A leitura de romances na graduação.
A leitura de romances presente na sua prática pedagógica	• Possibilidade de leitura de romances nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado. • Romances clássicos, autores. • Leitura de romances e formação integral no EMI. • Dificuldades para o trabalho com leitura de romances no EMI.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Tivemos o intuito de que as narrativas se constituíssem tanto como elementos para a compreensão da concepção docente sobre a leitura de romances nas aulas de LP, como servissem como momento de reflexão, pois partimos do pressuposto que, pensar sobre suas experiências, sua formação, suas leituras, possibilita ao professor um reencontrar-se, fomentando um movimento de imersão para dentro de si mesmos e de sua prática tal como se evidenciou nos resultados.

As entrevistas aconteceram durante os meses de julho, agosto e setembro de 2020, quando já havíamos obtido a aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP)[17], para iniciarmos a pesquisa empírica. Convém esclarecer que, naquele período de pandemia, os calendários escolares haviam sido modificados e as férias de inverno, que normalmente ocorrem no mês de julho, em alguns câmpus, ocorreram nos meses de agosto ou setembro, de modo que as entrevistas que supúnhamos concluir em duas semanas, prolongaram-se por um período mais extenso, pois evitamos entrar em contato com os docentes durante seu período de férias.

Havíamos preparado o material – no início da pesquisa, ainda quando formulávamos as questões e objetivos e levantávamos as temáticas que seriam apresentadas aos docentes – para uma entrevista presencial, face a face, que pudesse nos fornecer alguns dados que a presença, olhos nos olhos, realização no ambiente escolar, poderiam favorecer. No entanto, a entrevista a distância ensejou, além da maleabilidade de data e horário, a gravação de vídeos, ou seja, os

[17] Número do Parecer: 4.104.604; Data de aprovação: 23 de junho de 2020.

relatos realizados por meio das plataformas *Meet* e *Teams* puderam ser gravados sem que houvesse necessidade de utilização de qualquer outro recurso além do computador e da internet, o que facilitou a transcrição e a análise dos dados. É importante ressaltar, todavia, que as entrevistas concedidas por áudio via *WhatsApp*, por não estarem inseridas no contexto de um diálogo ou conversa, permitiam ao docente um tempo maior para elaborar seu discurso (em alguns casos, houve intervalo de mais de quinze dias entre o envio da temática ao sujeito e o retorno com o relato), o que pôde, perfeitamente, alterar sua reflexão acerca do tema proposto.

Principiávamos as entrevistas, apresentando, brevemente, nosso objeto de estudo, sem detalhar nosso objetivo principal, de modo a não deixarmos explícito aos sujeitos qual seria nosso problema inicial de pesquisa para evitar que os relatos fossem dados a partir de uma perspectiva previamente apresentada pela pesquisadora. Tal introdução, feita antes de iniciarmos a gravação, era o momento em que conversávamos a respeito da plataforma, esclarecíamos como os docentes poderiam posicionar-se com relação à entrevista e tentávamos promover um instante de descontração, o que considerávamos imprescindível para que os relatos fluíssem naturalmente. Em seguida, iniciávamos a gravação e apresentávamos as temáticas uma a uma. Dessa maneira, o docente tomava conhecimento da temática seguinte somente após responder a primeira e ouvia a terceira, após discorrer sobre a segunda. Concluídas todas as entrevistas, passamos às transcrições e, após a escrita dos áudios, realizamos a leitura de cada um, efetuando os acertos necessários de grafia e pontuação.

O conteúdo total das gravações (áudio e vídeo) e as transcrições encontram-se arquivados digitalmente pela pesquisadora, assim como os TCLE devidamente assinados pelos sujeitos, além de toda a documentação elaborada a partir da entrevista.

4.3 Abordagem de análise: análise de conteúdo temática

Inserida na concepção da análise de conteúdo, optamos pela análise temática, uma vez que, por intermédio dessa modalidade, estudamos o contexto em que se inscrevem os temas, isto é, analisamos as frases nas quais as temáticas estavam integradas, de modo que pudemos inferir os sentidos das narrativas dos sujeitos, pois, como apontam Gerhardt *et al* (2009, p. 84), a "[...] análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo." Dessa forma, assumimos que nossa análise se caracteriza pela inferência, pois, após o levantamento das incidências temáticas (categorização), por meio de leitura e interpretação, passamos à apreensão ou inferência do

sentido que tais temáticas possibilitaram, utilizando para tanto, o aparato teórico que sustenta esta pesquisa.

Consideramos que a análise de conteúdo temática permite compreender a prática dos professores de Língua Portuguesa nos Institutos Federais, além de favorecer a reflexão sobre os trajetos percorridos pelos docentes até chegarem à sala de aula de um IF e sobre as justificativas de suas escolhas didático-pedagógicas que culminam com a presença da leitura de romances na sala de aula. Assim, concluímos que é na análise que lograremos, segundo Gomes (2002, p. 69) "[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte".

Nessa análise, relacionamos o referencial teórico que fundamenta nossos pressupostos às temáticas que emergiram das falas dos docentes nas entrevistas narrativas, tendo em vista responder às nossas questões de pesquisa.

Após as transcrições, relemos todos os relatos, a princípio, individualmente, interpretando e analisando os temas que emergiam à superfície dos textos, depois, comparando-os, coletivamente, conforme verificávamos sua incidência nas falas dos diferentes sujeitos. Por fim, chegamos ao levantamento de três temas conectados, ao longo da análise, à fundamentação teórica desta pesquisa, a saber:

- A percepção docente sobre os direitos dos estudantes – o direito à leitura.
- O saber docente – o que determina as escolhas docentes quanto à leitura na sala de aula.
- O lugar da literatura e da leitura de romances no Ensino Médio Integrado.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, serão analisados os dados coletados mediante a entrevista narrativa aos sujeitos – docentes[18] de Língua Portuguesa do Instituto Federal de São Paulo. A análise subsequente das temáticas obtidas pelas entrevistas trará uma relação com a teoria e com as concepções de estudiosos que fundamentam esta dissertação, para, assim, oportunizar a compreensão de cada temática e, finalmente, relacioná-la aos questionamentos iniciais desta pesquisa. Para tanto, adotamos uma sequência que parte de proposições mais gerais até aquelas que se referem às leituras de romances na sala de aula com o propósito de facilitar o entendimento sobre quais são os caminhos trilhados pelos docentes que culminam em suas escolhas sobre os conhecimentos que consideram ser necessários aos estudantes, de modo a possibilitar também a compreensão sobre a importância que os docentes atribuem à leitura de romances nas aulas de Língua Portuguesa.

5.1 A percepção docente sobre os direitos dos estudantes – o direito à leitura

Introduzimos a análise a partir da percepção docente sobre os direitos dos estudantes, pois, curiosamente, embora "os direitos" não tenham feito parte de nenhuma das temáticas sugeridas aos sujeitos durante a entrevista narrativa, foi um tema recorrente, ainda que aparecesse de forma implícita. No entanto, o tema esteve presente na discussão teórica da dissertação ao tratarmos sobre a necessidade de entendermos que a presença da leitura de romances na escola constitui um direito a ser assegurado a todos os adolescentes e jovens, bem como fizemos menção ao assunto quando iniciamos nossa reflexão acerca da formação integral como direito de todos. Portanto, a despeito de não termos incluído esse tema nas entrevistas, ao relatarem suas experiências como professores do Instituto Federal e sobre o que consideram importante em sua prática, os docentes trataram da temática não utilizando, necessariamente, a expressão "direitos humanos" ou "direitos", mas fizeram alusão ao assunto ao discorrerem a respeito de garantias que devem ser concedidas aos jovens estudantes do EMI e que passam pela garantia de atividades voltadas à leitura.

Mediante o exposto, principiamos apresentando a fala da professora Capitu, ao apontar que o vestibular é importante, no entanto, mais do que isso, os estudantes têm direito de acesso aos conhecimentos, independentemente de pretenderem prestar o vestibular ou não:

[18] Convém ressaltar que todos os docentes entrevistados possuem pós-graduação *stricto sensu* na área de Linguística, Literatura, Letras ou Língua Portuguesa, sendo que seis são doutores e um é mestre.

> [...] apesar de achar que o vestibular não é o fim da vida né, parece que isso é... nossa tem o vestibular se não passar estou fadado a nada né, mas acho que eles têm direito, eles como estudantes, que estão na escola, eles têm direito a ter acesso a esses conhecimentos. (CAPITU).

A professora Capitu destaca o direito de acessar os conhecimentos, não importando os objetivos traçados pelos jovens durante o curso e, a esse respeito, Maria Ciavatta (2005), em seu artigo *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*, logo no início de suas reflexões, questiona: a quem se deve educar? A pesquisadora coloca em xeque o tipo de educação que se destina a grupos diferentes e afirma que o que se busca é "[...] o direito a uma formação completa" (CIAVATTA, 2005, p. 2; 3).

Por outro lado, o professor Paulo Honório constata que, embora seja importante motivar os alunos para que desejem aprender, é difícil concretizá-la quando as necessidades básicas vitais não são atendidas "[...]é necessária uma motivação, mas aí tem todo esse contexto. Como que esses alunos vão se sentir motivados a aprender se, muitas vezes, falta um pão para eles comerem de manhã, não é?" (PAULO HONÓRIO) A reflexão do professor Paulo Honório relaciona-se à concepção de Antonio Candido (2004) sobre os direitos humanos, porque para o estudioso a literatura é uma necessidade vital, tão importante quanto o alimento. Além disso, o docente faz uma observação, destacando que a "falta do pão" interfere na motivação para aprender de modo que, ainda que se apresentem metodologias diferenciadas, o direito à alimentação deveria ser assegurado.

Outro aspecto apontado pelo professor Paulo Honório, em continuação, diz respeito ao fato de que alguns estudantes gostam muito de ler, mas seria necessário que todos lessem. Nas palavras do docente:

> [...] existem muitos alunos no Instituto Federal que adoram leituras e leem muito, leem bastante isso e... e pedem para que eu sugira alguns [...] livros... para eles irem lendo, e isso é gratificante, mas são alguns o ideal é o quê? É contemplar a maioria... *que todos tenham essa possibilidade de ler*, não é? Porque nem todos têm essa possibilidade de ler (PAULO HONÓRIO, grifo nosso).

Assim, quando o professor Paulo Honório constata que é importante "[...] que todos tenham a possibilidade de ler", aponta, indiretamente, um direito que não está sendo garantido. Segundo o docente, não é ideal contemplar apenas um grupo, mantendo outros privados de algum saber, no caso, privados da leitura, em conformidade com o que assevera Candido (2004), quando esclarece que a literatura é algo imprescindível e que nos garante equilíbrio social. Ainda para o estudioso, negar a literatura significa negar também os direitos humanos, pois, é nela que focalizamos os direitos negados ao nos depararmos, enquanto lemos, com situações como "[...] a miséria, a servidão, a mutilação espiritual" (CANDIDO, 2004, p. 186).

Nessa mesma direção, a professora Ana Karenina considera que "[...] o aluno não ter a possibilidade de sentar na biblioteca, catar o livro, cheirar o livro é um pecado". A docente demonstra preocupação com a falta de acesso ao livro físico, que, na nossa acepção, também vem acompanhada da ausência do direito à leitura. Constatamos, em Cândido (2004, p. 190), que a nossa sociedade segrega as camadas sociais, não distribuindo os bens de maneira equitativa e impedindo que as camadas mais populares acedam à cultura erudita, espoliando-as e privando-as de bens espirituais que deveriam estar ao alcance de todos. Em suas ponderações, a professora Madalena acrescenta, de forma implícita, a esse direito humano à cultura, o direito social de ingressar em uma universidade:

> [...] é sempre um desafio, né, ser professor de Língua Portuguesa, especialmente no ensino médio é... porque a gente está atuando também com a preparação para o vestibular, né, com a preparação para que o aluno seja um universitário, para que ele acesse essa outra prática social, né, que é a prática da universidade então envolve também essas questões (MADALENA).

Do mesmo modo, a professora Blimunda demonstra, em seu relato, que a escola é o único lugar em que os estudantes acessarão à cultura dominante – tal como Saviani (1986) defende ao considerar a escola o lugar de se desenvolver o conhecimento erudito – concebendo a leitura como parte da formação cultural necessária para ampliar o conhecimento de mundo desses jovens, além disso, ao trabalhar com a leitura, especificamente de romances, o docente também favorecerá ao educando o acesso ao ensino superior, ao promover as leituras obrigatórias para o vestibular:

> [...] não tem como você ter um conhecimento de literatura sem entrar em contato com a obra né... é... sem entrar em contato, em contato com alguns romances e *isso é importante porque é o lugar [a escola] que os alunos têm... podem ter acesso a essa cultura né... dominante*... é... dessa literatura é... legitimada pela escola. [...] eu acho que *a leitura do romance está totalmente ligada com a formação cultural do aluno* né... com o entendimento de mundo, com o tentar entender o mundo, o ser humano né... a gente sabe que a literatura, ela ajuda a gente a discutir a humanidade, a discutir os nossos contextos né [...]a gente sabe que os alunos, apesar de fazerem um curso técnico... integrado eles têm interesse em passar em vestibular, *têm interesse em ir pra curso superior, então acho muito importante a gente não privá-los desse conhecimento* (BLIMUNDA, grifo nosso).

As reflexões das professoras Blimunda e Madalena estão em consonância com a afirmação de Antonio Candido (2004), quando o autor considera que, em sociedades igualitárias, deve-se possibilitar aos que se encontram nas camadas populares, transitar para os níveis eruditos e que é corroborado por Saviani (1986, p. 81) ao salientar que o "[...] processo educativo é passagem da desigualdade para igualdade", ou seja, ao considerarmos que fazemos parte de uma sociedade igualitária, devemos, como educadores, possibilitar esse trânsito do estudante do conhecimento popular, ao qual ele já tem acesso, ao conhecimento "dominante" como mencionado pela professora Blimunda e ratificado na ponderação da professora Úrsula:

> [...] eles querem muito que a gente trabalhe redação do Enem e tal. Então, ser professora no médio para mim é tão importante porque você está numa fase... eles estão numa fase da vida de formação para *subir um degrau importantíssimo que é a universidade*. Então, assim, eu vejo que para eles, a possibilidade de *ter um ensino em língua portuguesa bem dado é uma das é uma das portas, né, que a gente abre para eles*, para essa vida nova que eles anseiam que é a universidade (ÚRSULA, grifo nosso).

Araújo e Frigotto (2015, p. 62) apontam que o ensino integrado "[...] compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promove o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.". Embora os autores não se refiram ao acesso ao ensino superior, especificamente, mas, sim, ao desenvolvimento cognitivo e físico, podemos relacionar essa visão dos estudiosos à fala da professora Úrsula, pois, segundo ela, a qualidade das aulas de LP pode ser uma garantia do direito à universidade, local onde o estudante tem a possibilidade de aprofundar seu desenvolvimento físico e intelectual. Da fala da docente, ainda podemos depreender que, ao dar uma "boa aula de LP", em que a leitura seja garantida, o professor de Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento intelectual desses jovens, dando-lhes condições de adquirir um conhecimento mais amplo da sociedade e, também, de participar dessa outra prática social que é o ingresso à universidade.

5.2 O saber docente – o que determina as escolhas docentes sobre a leitura

Entendemos que os professores fundamentam suas escolhas pedagógicas nos currículos – ou seja, já partem das seleções que resultaram de disputas políticas, econômicas, ideológicas, as quais deram origem, por exemplo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou à Base Nacional Comum Curricular e que estruturam os Projetos Político Pedagógicos onde se inserem tais currículos – no entanto, os conteúdos elencados nos planos de aula, propriamente, podem ser opções guiadas por seus saberes e esses construídos ao longo de sua carreira docente, sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação), porém, baseados, principalmente, em sua formação cultural como nos esclareceu Sacristán (2002).

Concebemos, com base em Sacristán (2002), que a opção pela leitura ou a preocupação com a inserção da leitura como atividade central na sala de aula passa, diretamente, pela formação cultural obtida desde a infância, seja na família ou na escola e que, mesmo ao ser confirmada na graduação, apenas reforça as atividades leitoras da juventude ou ressalta as possiblidades didáticas desenvolvidas pelos professores enquanto estudantes na universidade. A respeito dessa formação cultural em leitura, traremos vários trechos das falas dos sujeitos que

revelam que a leitura não esteve presente na infância, surgindo, muitas vezes, na escola, mas vinculada à avaliação, à produção de resumos e de seminários:

> *os meus pais não tinham o hábito de ler em casa né e nem o hábito de lerem para mim* então...[...] Então, *a gente ficava limitada aqueles livrinhos ali da escola mesmo*. É... isso na na área do do fundamental 1, né... aí no fundamental 2 a gente *tinha uma professora que já... ah... cobrava mais a leitura da gente então... todo bimestre a gente era... a gente tinha que ir na biblioteca escolher um livro e ah... fazer uma resenha um resumo da da... daquele livro* né... então no fundamental 2 *a leitura ela, ela era por obrigação*, mas *era algo que eu gostava de fazer* também né...
> [...] E aí quando a gente foi então pra lá [estudar em escola particular] eu... eu... eu tive muita dificuldade de acompanhar o conteúdo, [...] por conta disso, *os livros que eu tinha que ler no ensino médio é... eles acabavam às vezes ficando de escanteio*, né... e aí *a gente ia mais pro resumo*, tentava prestar atenção no que a professora falava, [...] então, *durante o ensino médio eu não consegui é... acompanhar muito bem né... dar continuidade nesse processo de leitura* que finalmente eu pude retomar no ensino superior, né...
> [...] só para ressaltar, *muita leitura da graduação foi feita por obrigação*, mas *não era nem porque eu não queria ler, era porque o professor determinava mesmo então a gente focava naquele livro que ele pediu e a gente não ia escolher um livro à parte né*... então era basicamente isso.
> [na graduação] A leitura, muita, muita leitura às vezes fazendo leitura de dois, três livros ao mesmo tempo então é... muito, foi bastante leitura mesmo, assim, não, não dá para reclamar disso (ANA KARENINA, grifo nosso).

A professora Ana Karenina relata ter tido pouco acesso a livros em casa durante a infância, sendo a escola o local onde começou a realizar essas leituras devido às atividades obrigatórias solicitadas pela professora. No ensino médio, a necessidade de aprender os conteúdos de outras disciplinas a afastaram novamente da leitura literária que passou a ser retomada, também como atividade obrigatória, somente na graduação em Letras.

Na mesma direção, o professor Paulo Honório afirma:

> [...] *eu sempre gostei de ler*... é uma coisa que eu sempre gostei e... o que eu recordo que, de criança né... *a gente quase praticamente não tinha acesso a livros* né na nossa época era muito difícil. [...] Recordo como se fosse ontem é... *eu ia na biblioteca*, nas prateleiras e procurava lá... esportes aí procurava o livro de karatê... [...] Então, eu gostava de ler e lia temas variados e temas também que despertassem o interesse em mim sempre haveria um interesse, gostava de ler alguns romances né, mas, na época que eu lia era um, eu falo romances mas era aquela coleção *Cachorrinho Samba* de Maria José Dupré, a série Vagalume né, *A Montanha Encantada*, *A mina de ouro*, então esses livros eu lia, gostava adorava ler... depois de um determinado tempo e... como estou fazendo esse resgate eu não tenho como presenciar a questão do tempo uma linha linear né... mas enfim eu comecei a me interessar por livros de autoajuda.
> [...] *Na universidade, a gente passa a ser obrigado a ler* não é... alguns livros que você gosta e outros não. [...] *no curso de letras aí eu comecei a ler alguns livros literários mesmo né, da literatura*. Principalmente literatura brasileira, né, que eu *fui lendo de Machado, de outros livros né... de Eça de Queirós e fui lendo vários, vários livros voltados à literatura que até então eu não tinha contato* né... então eu fui ter contato na graduação (PAULO HONÓRIO, grifo nosso).

Aqui, o docente não deixa claro o período em que se deram suas leituras iniciais, provavelmente, na infância ou na adolescência, considerando que iniciou sua fala assinalando a dificuldade de acesso a livros na infância, destacando, ao mesmo tempo, a leitura de obras

voltadas ao público infanto-juvenil. Paulo Honório também pontua a presença da leitura de romances clássicos somente na graduação em razão da obrigatoriedade imposta no curso de Letras.

Semelhantemente, a professora Madalena também comenta sobre a ausência de atividades de leitura incentivadas por sua família, ficando restrita às leituras escolares na infância; o acesso aos clássicos só se deu na universidade, tal como com os demais docentes:

> [...] eu não *não fui uma criança com hábitos de leitura*, porque *meus pais não tinham esse hábito em casa de ler*, né... então *as leituras que eu fazia eram na escola*, eu sempre estudei em escola pública e *os professores das escolas onde eu estudei não estimulavam tanto a leitura*, então, a leitura de... de... de obras infantis não era uma coisa muito frequente, não era muito frequente, não era muito usada esse tipo de literatura.
> [...] e então *eu fui ler grandes escritores né, os... os... os clássicos assim no próprio curso de Letras* né, mesmo pro vestibular eu lia um livro... outro ali do vestibular mas *eu fui conhecer por exemplo Machado de Assis né mais profundamente é no curso de letras* em si.
> [...] Na graduação, *as atividades de leitura eram feitas assim, nas aulas de literatura* né [...] *nós líamos um romance, ou uma obra né, especificamente e fazíamos discussões e análises em grupo, né dessas obras e compartilhávamos as nossas discussões os nossos relatórios os nossos é... as nossas conclusões a respeito dessas obras e era muito produtivo esse tipo de aula era muito produtiva* (MADALENA, grifo nosso).

Madalena também destaca – assim como Ana Karenina e Paulo Honório – que só foi apresentada à literatura no curso de graduação em Letras, em que realizava atividades sistemáticas de leitura.

Por outro lado, a professora Macabea acentua que, desde a infância, gostava de ler e que, durante o ensino fundamental, passou por uma experiência positiva de leitura na escola, quando o professor lia livros junto com os alunos na sala de aula:

> [...] eu sempre estive muito envolvida com leitura, *sempre gostei de ler muito desde criança* lia fábulas né, gibis, e sempre gostei não seria professora de português hoje se não gostasse de ler né, mas aí depois *na escola eu lembro na antiga quinta série, hoje é sexto ano, um professor que fez uma atividade muito interessante de ler um livro junto com a gente* [...] toda sexta-feira uma aula, ela era de leitura. Achei que *foi uma atividade incrível* cada um lia um parágrafo assim a classe toda lendo o mesmo livro junto em voz alta acho que foi coisa assim de quatro, cinco aulas, acho que foi *A Montanha encantada* [...] e assim cada um ia lendo um pedaço, no final da aula ele fazia um fechamento e foi uma experiência incrível assim de de leitura em grupo (MACABEA, grifo nosso).

A professora Úrsula desenvolve seu relato na mesma direção da fala da professora Macabea no quesito leitura na infância:

> [...] eu... assim... tenho um amor pela leitura desde cedo que é fruto dos meus pais, meus pais leem muito [...] então, assim... *eu fui uma leitora muito árdua na infância* eu... eu estudei em escola pública no fundamental mas assim eu me lembro de frequentar as bibliotecas [...] eu lembro de ler muito Sidney Sheldon no... no fundamental assim... eu li quase que a coleção toda, amava... esses... mais suspense e tal né... quando eu cheguei ao ensino médio eu fui estudar numa escola privada, também assim uma biblioteca muito boa (ÚRSULA, grifo nosso).

Com exceção das professoras Úrsula e Macabea, as falas dos demais docentes nos permitem entrever que o acesso a livros e o exemplo da prática de leitura não eram constantes nem na família, nem na escola durante a infância. O acesso aos clássicos ocorreu tardiamente, somente na universidade e para realizar atividades, evidenciando que a leitura realmente tem pouco espaço nas aulas de LP. Quando a família dava o exemplo da leitura, a escola, por outro lado, era ausente. Essas crianças e adolescentes estavam entregues, por consequência, às oportunidades oferecidas pela escola e tais oportunidades estavam submetidas às opções individuais dos professores dessas escolas – públicas ou particulares, como observamos nos relatos –, que precisariam colocar-se quase que em uma posição de transgressão, rejeitando um currículo que não privilegia(va) a leitura literária, como bem sugerido por Rezende (2013) ao afirmar que o currículo não prevê esse tipo de formação voltada à leitura. Notamos, ainda, que essa "transgressão" do professor, ao trabalhar com leitura literária era, muitas vezes, como constatamos nas narrativas dos sujeitos, intuitiva e singela, demonstrando um desejo de fazer a abordagem, mas, ao mesmo tempo, evidenciando uma certa ineficiência pedagógica e didática. Dessa maneira, o jovem geralmente tem acesso à leitura de romances, por exemplo, apenas na graduação – caso seja agraciado por uma formação inicial de qualidade.

Dalvi (2013) acentua que a formação do professor de literatura é deixada a cargo da prática docente, não havendo espaço na formação inicial para tal discussão. Em outras palavras, o professor de LP aprende a dar aula de literatura durante seu fazer pedagógico, reproduzindo práticas observadas durante suas aulas enquanto estudante seja no ensino fundamental ou na universidade, como observamos no depoimento da professora Ana Karenina ao atribuir suas preferências pedagógicas à formação adquirida na graduação: "Eu não gosto dessa maneira de abordar literatura em sala de aula dividido por escola, é... acho que é algo que eu herdei da graduação". Similarmente, a professora Capitu revela: "[...] eu propus alguns seminários para os meus alunos de alguns dos livros que aparecem, que são listas do vestibular" e, a mesma docente, ao narrar sobre as abordagens da leitura de romances na graduação, havia relatado:

> os livros que ficaram na minha vida são os livros que eu discuti, que eu né... que eu relaciono com os colegas, então que a gente, que nós líamos juntos *os livros dos seminários*. [...] a minha sala da faculdade era uma sala muito gostosa então *a gente curtia o seminário* sabe, a gente participava então *quando eu proponho seminário eu eu tento né, eu faço com que seja dessa forma* (CAPITU, grifo nosso).

Ainda nessa mesma perspectiva, a professora Madalena relembra de momentos em que, durante a graduação, os professores se utilizaram de uma metodologia que, segundo sua

concepção, foram eficazes para ela, portanto, também dariam certo para sua turma de estudantes:

> [...] nós líamos um romance, ou uma obra né, especificamente e *fazíamos discussões e análises em grupo*, né dessas obras e *compartilhávamos as nossas discussões os nossos relatórios* os nossos é... as nossas conclusões a respeito dessas obras e era muito produtivo *esse tipo de aula era muito produtiva*. E *eu tento também reproduzir* né *quando eu tenho que trabalhar com literatura no ensino médio eu tento reproduzir algumas dessas ações que funcionaram pra mim enquanto aluna* né então eu aprendia dessa forma então achava que funcionava pra mim *eu tento é... usar alguns desses métodos* né... nesse sentido, de discussões de análises que sejam compartilhadas com os alunos (MADALENA, grifo nosso).

A professora Úrsula, da mesma maneira, menciona a formação recebida no ensino médio, destacando o modo como sua professora de LP contava os romances, salientando o "panorama histórico" e os movimentos estéticos. Úrsula acentua que, provavelmente, sua dificuldade em trabalhar com rodas de leitura vem dessa prática de sua professora, demonstrando como se espelha, em seu cotidiano pedagógico, nos modelos observados no período escolar:

> [...] a gente tinha na escola privada, vou pensar em ensino médio, a gente tinha uma professora de literatura muito boa, então a gente tinha essa questão de de ela que eu me lembre, na maioria das aulas dela *ela contava os romances para a gente* ia *dava o panorama, o panorama histórico* da da *do momento literário da escola literária* que aquele romance estava inserido o, o, a biografia do autor e aí partia para contar os romances para gente de forma expositiva eu não me lembro muito de rodas de leitura acho que não era uma prática tanto que eu mesma não não sei fazer direito uma roda de leitura (ÚRSULA, grifo nosso).

A respeito das experiências no ensino superior, Úrsula acrescenta que o foco da professora residia no contexto histórico-biográfico do autor e que essa característica moldou sua prática e reconhece que, em decorrência disso, ainda hoje, encontra-se no conflito de, ao tentar trabalhar literatura, terminar por dar aula de história:

> [...] a [professora] de literatura brasileira, ela passava os romances; eu lembro também de ter lido alguns lá... mas eu não me recordo assim exatamente como ela fazia *eu acho que não havia leitura em sala*, [...] não, não tem nada na minha mente assim de recordação de se sentar e se debater o livro não, não me recordo assim. Não foi uma experiência que eu estou te falando... foi uma experiência meio frustrante na área da literatura que não me... sabe... ela cortou o meu amor assim, não pela leitura, mas pelo ensino de literatura entendeu [....], mas hoje como professora no ensino médio eu preciso da literatura, muitas vezes, eu fico num conflito assim sabe. Quando eu termino a aula de literatura, eu falo, gente eu não dei aula de literatura eu dei aula de história.

Nenhum dos docentes narrou ter aprendido – em qualquer momento de sua formação inicial – a desenvolver uma metodologia de aula de literatura, ainda que não fosse especificamente em romances. Durante os relatos, sempre que relacionavam as aulas que tiveram na adolescência e na juventude à sua prática, explicitavam que seus modelos advinham das aulas dadas por seus antigos professores, seja na educação básica ou no ensino superior,

reforçando a afirmação de Tardif (2004), de que as concepções de ensino e aprendizagem dos docentes nascem dessa herança recebida durante sua formação. Ainda nesse aspecto, Dalvi (2013) expõe que fica a cargo da prática docente, ou seja, do dia a dia da sala de aula, a aprendizagem didático-metodológica do professor acerca da literatura, quando tais aspectos deveriam ter sido tratados na formação inicial.

Em síntese, a formação deficiente em leitura e o modo como tal atividade é tratada ao longo da escolaridade desse professor pode guiar suas escolhas durante o processo de ensino e aprendizagem, como apontado por Sacristán (2002), quando pontua que é necessário que os professores tenham cultura para poderem oferecê-la. Dessa maneira, é na formação inicial que tal lacuna deveria ser preenchida, oferecendo essa cultura leitora e ressaltando a importância do ensino de leitura aos futuros professores. Todavia, como isso geralmente não ocorre, resta ao docente buscar, em sua memória, os momentos em sua formação, na educação básica ou na graduação, em que seus professores utilizaram de alguma metodologia que tenha sido significativa e tentar reproduzi-la em sala de aula.

5.3 O lugar da leitura de romances no Ensino Médio Integrado

Sobre as aulas de LP e o foco dado à leitura pelos docentes, confirmou-se o que supúnhamos no início da pesquisa, pois os professores, em seu relato, demonstraram que, em suas práticas, ainda prezam por uma abordagem centrada na historiografia literária e nos movimentos estéticos:

> [...] *o trovadorismo com o primeiro ano*, eu *dou o conceito de literatura e entro com o trovadorismo* né... uma das escolas literárias [...] *eu vou explicando e a importância de ler e falo a respeito das escolas literárias*, não é? *Quais são as escolas literárias e depois no decorrer da das aulas, das disciplinas, dos anos vai se aprofundando em cada escola literária* (PAULO HONÓRIO, grifo nosso).

O professor Paulo Honório descreve uma metodologia que traz as escolas literárias já segmentadas nos três ou quatro anos do ensino médio em que se trabalha a partir do Trovadorismo até o Modernismo. Tal divisão está presente nos PPCs e apresenta um formato tradicional de trabalhar com literatura. No primeiro ano, inicia-se com o conceito de literatura e, em seguida, passa-se ao primeiro movimento literário, quando então se explica "a importância de ler". No centro, as escolas literárias e, nas margens, a leitura literária. A professora Úrsula também evidencia a importância das escolas literárias, de modo que a docente opta pelas turmas do quarto ano, justamente por preferir trabalhar com temas como o pré-modernismo, o modernismo e a literatura contemporânea:

> [...] eu gosto mais desses da... do tema literário, *no último ano que é pré-modernismo, as fases modernistas, literatura contemporânea*, sabe... para mim é mais legal. Eu não sei, eu me sinto mais próxima dessa literatura do que claro, obviamente, não é... temporalmente, do que uma literatura do primeiro ano que começa lá no trovadorismo século XII na Europa (ÚRSULA, grifo nosso).

A professora Ana Karenina deixa claro, em seu relato, que não gosta de dividir o estudo de literatura a partir dos movimentos estéticos, mas também se ocupa com tais temas como podemos observar.

> Eu confesso que a minha abordagem ela não foi focada nas escolas, apesar de eu dizer para eles que a gente estava tentando ali caçar texto que tinham características mais pré-modernistas, ou modernistas, ou pós-modernistas enfim... né então eu trabalhei com eles pré-modernismo, modernismo e aquilo que o livro chamava de pós-modernismo é... pré-modernismo foi bem rápido porque eles tinham visto um pouco já... então eu só fiz uma recapitulação com eles e corri para o para o modernismo (ANA KARENINA).

As narrativas dos docentes confirmam o que Cosson (2020, p. 21) constata: há uma tendência a se trabalhar "[...] a história da literatura [...] quase como uma cronologia literária". O autor adverte que a literatura é vista pelo professor de LP como um conhecimento que deve focar os estilos de época, a biografia do autor e o cânone, e esse, quando apresentado, serve apenas para pontuar as características de determinada escola literária. Rezende (2013, p. 102), nessa mesma direção, declara que, nas aulas de literatura "[...] se pretende ensinar algo sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo-se uma determinada linha do tempo, dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto".

Embora esteja latente, nos relatos dos docentes, essa preocupação com o trabalho com as escolas literárias, também ficou evidente, em suas falas, que consideram importante inserir os romances nas aulas e todos afirmaram incentivar seus estudantes a lerem. No entanto, como veremos nos excertos a seguir, trata-se de atividades de leitura pontuais, esporádicas e fruto, muitas vezes, como já assinalamos nesta pesquisa, da reprodução de metodologias empreendidas por seus professores na educação básica e na graduação. Dessa maneira, ao promoverem a leitura de romances no ensino médio, os docentes utilizam resumos, fragmentos, leem capítulos específicos, trabalham com seminários e destacam, ao longo de suas narrativas, que o romance é um texto longo, que os estudantes não possuem experiência leitora para acompanharem (especialmente os clássicos), que a escola não possui exemplares suficientes e outros aspectos observados a seguir. Optamos por apresentar todas as passagens dos sujeitos que refletem esses registros, tendo em vista que os relatos apresentam bastante proximidade. Após as narrativas, teceremos nossas ponderações, relacionando as reflexões dos professores aos escritos de autores que discutem essa temática:

> [...] eu *trabalho com fragmentos* mesmo... pego alguns pontos *e faço com que eles se interessem pelo livro*" (PAULO HONÓRIO, grifo nosso).
>
> [...]*sugeri que lessem né... mas assim não dei uma atividade*, olha... atividade de leitura, né... vamos ler um livro. Pela questão do tempo mesmo. Então o que que eu faço com os meus alunos... A gente trabalha muito intertextualidade com os clássicos não é... trabalhamos intertextualidade, *fazemos recorte dos clássicos* PAULO HONÓRIO).
>
> "no dia a dia *para você dar conta do seu plano de aula né das demandas* mesmo, é... eu já fiz isso de dedicar... tipo... eu dou duas aulas, então uma aula é para leituras... *vamos ler... mas não vamos ler um livro todo, porque se você ler o livro todo, não sobra tempo para discutir a respeito do livro né...*" (PAULO HONÓRIO, grifo nosso).
>
> [...] é uma dificuldade e eu assim, *quando eu trabalho eu trabalho um romance no semestre*. Tá... Não dá para trabalhar por exemplo um a cada bimestre eu acho que até assim dá pra trabalhar mas aí em detrimento de outras é... é... de... de... de prioridades mesmo (MADALENA, grifo nosso).
>
> [...] *a dificuldade de trabalhar romance é o tempo de demora pra ler e analisar então os alunos eles é... não tem... é, frequentemente eles não têm o hábito de leitura em casa* então é... é... é... a... a leitura de romances ela é mais longa, mais extensa e quando eu trabalho esse tipo de leitura eu faço uma análise mais detalhada então teve por exemplo um um semestre que a gente trabalhou Machado de Assis então eram leituras que aconteciam semanalmente então *eu indicava por exemplo capítulos de de do livro né e aí a gente ia discutindo e analisando uma série de capítulos daquele romance* (MADALENA, grifo nosso).
>
> *Eu conto a história pra eles às vezes levo algum vídeo*, né... *que tenha o resumo da história...* Ah tem vários sites hoje que eles fazem né resumos tem uns caras bem legais tem um dos 5 minutos acho que é *Cinco minutos de literatura* eu gosto muito dele, ele resume os livros assim em 5 minutos. Então às *vezes eu conto a história* falei e agora escolhe um capítulo um trecho né porque *o grande problema que eu vejo hoje é que principalmente para ler os clássicos eles não são leitores maduros* né a gente tem a gente recebe grande parte dos nossos alunos... têm muita dificuldade pra ler e aí se a gente exige alguma coisa mais pesada eles vão ficar com raiva (MACABEA, grifo nosso).
>
> *Então leiam, vocês precisam ler um capítulo*, vocês precisam saber quem é o Machado de Assis se alguém perguntar você fala já ouvi falar. Você não tem que engolir os livros do Machado porque ele é um Machado, né, então, assim *eu sempre acho, eu sempre falo pros meus alunos vocês precisam conhecer, vocês precisam ter contato* é... ter um contato mínimo pra poder dizer se gostam ou não (CAPITU, grifo nosso).
>
> [...] a forma que eu tento driblar essa falta de tempo é é isso priorizando alguns livros né algumas leituras com qualidade é... então tirando um pouco essa coisa de quantos livros né é por que eu acho que talvez isso seja mais relevante (CAPITU).
>
> [...] *os seminários são sempre interessantes*, porque dificilmente eles vão conseguir ler todos né *sobretudo os nossos alunos nas realidades dos nossos alunos o percurso deles* né, então sempre é interessante (CAPITU, grifo nosso).
>
> [...] em todo o tempo que... que eu dei aula no ensino médio no instituto eu tenho a prática de... pedir leitura de romances pros alunos, não tem um ano que eu não peça... então é algo muito presente (BLIMUNDA).

Dalvi (2013) propõe que, no ensino de línguas, dentre outros aspectos, deve-se considerar "a centralidade do texto literário", articulando-o a outras linguagens e suportes. A autora leva em conta, em sua reflexão, que a disciplina de LP apresenta fragmentações

(gramática, produção textual, literatura) que dificultam a inserção especificamente da literatura devido a cobranças de exames e processos seletivos que acabam por colocar a leitura na margem do caminho. Confirmando as narrativas dos docentes que afirmaram que "para os clássicos eles não são leitores maduros", "não têm o hábito da leitura em casa", "dificilmente eles vão conseguir ler todos né... sobretudo os nossos alunos, nas realidades dos nossos alunos, o percurso deles", a estudiosa ainda esclarece que é comum considerar-se uma incapacidade do jovem para a leitura literária "[...] reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente 'genial' (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), 'ociosa' (que tem tempo de ficar discutindo 'o sexo dos anjos') ou 'viajante' (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto." (DALVI, 2013, p. 75).

Partindo dessas considerações, julgamos que a escola deve promover um espaço de aprendizagem de leitura de romances. Cosson (2020, p. 29) afirma que "[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura". Segundo o pesquisador, o professor deve "[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos". E acrescenta que para uma formação humanizadora por meio da literatura, apenas ler não é suficiente. Assim, deixar a cargo do estudante a experiência leitora, o fruir, gostar de ler, sem que esse tenha tido acesso ou por que não dizer, não tenha aprendido tal atividade, é privar esse jovem do direito humano de acesso a essa cultura (CANDIDO, 2004) que apenas a escola, como vimos nas narrativas dos sujeitos entrevistados, pode oferecer, o que corrobora com Calvino (2007) que acentua que a escola deve dar instrumentos ao estudante para conhecer tais leituras. Dessa maneira, acreditamos que, a partir de uma experiência sistematizada de leitura, a fruição e o gosto despertarão naturalmente, haja vista que o papel do professor, como acentua Jouve (2012), não é formar o gosto ou a apreciação pela arte.

Ao nos debruçarmos sobre as narrativas dos docentes entrevistados nesta pesquisa, observamos que o foco na historiografia literária e o trabalho com fragmentos de texto deve-se a vários fatores como os já aqui expostos, mas também ficou bastante evidente que esses professores sentem a necessidade de trabalhar com o romance, reconhecendo o seu papel na formação integral e humanizadora do estudante. Também emergiram dos relatos dos sujeitos a reflexão sobre sua prática, enquanto elaboravam suas falas. Em diversos momentos da entrevista, esses docentes declararam que pensar sobre a leitura de romances, enquanto narravam sobre sua prática e experiência com leitura, possibilitava que refletissem sobre suas aulas de literatura/leitura.

Assim, focamos essa pesquisa na leitura de romances, conforme já expresso, pois esse gênero literário possibilita um encontro com o histórico, com o social, com o humano, porquanto, como sugere Pamuk (2013), ao adentrar na narrativa, o leitor vê o mundo por meio das personagens dos romances, o que lhe permite comparar a sua vida com a vida do outro,

Essas narrativas e reflexões nos levaram a elaborar um PE que pretende ocupar essa lacuna na prática pedagógica do professor. Um curso de formação que possibilita vivenciar e sistematizar uma atividade de leitura de romance, conforme apresentamos na próxima seção.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado aos Institutos Federais, apresenta, como exigência para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica, além da redação da dissertação, a elaboração de um Produto Educacional[19]. Sendo assim, a partir das reflexões que emergiram das questões de pesquisa – como professores concebem o ensino de literatura e leitura no EMI? Que lugar ocupa o ensino da leitura de romances, na sala de aula, na perspectiva de professores de LP? Qual a relevância da leitura de romances na promoção de uma formação humanizadora e integral? Como um produto educacional, baseado em atividades voltadas para uma formação humanizadora, poderia subsidiar o docente no ensino da leitura do romance na sala de aula? – construímos nosso percurso teórico e empreendemos uma entrevista narrativa, de maneira que ambos justificam e enfatizam a importância da leitura do romance na sala de aula. Dessa feita, concebemos um PE que parte da reflexão sobre o saber e o fazer docente, sugerindo encaminhamentos para o desenvolvimento de uma aula centrada na leitura de romances que possa facultar a formação humanizadora e integral do estudante.

6.1 Objetivos do produto

Esse produto tem como premissa a divulgação de práticas pedagógicas que poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem pautadas no romance como o lugar de encontro do jovem leitor com o mundo e apresenta como objetivo geral, facultar ao docente a compreensão da importância do ensino da leitura de romances para um projeto de educação humanizadora e integral e objetivos específicos: instrumentalizar o professor no desenvolvimento de atividades centradas em um modelo didático-pedagógico que vincula o dialogismo bakhtiniano ao letramento literário; propor a análise de romances relacionada a outras manifestações culturais como a música, artes plásticas ou outros gêneros literários como poemas, contos e crônicas.

6.2 Justificativa do produto

[19] O produto educacional está disponível na íntegra no *link:* http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603940.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020) aponta que os estudantes são motivados a ler principalmente pelos professores e, em muitos casos, a experiência de leitura desses educandos ocorre somente na escola. Tal proposição está em consonância com as afirmações dos teóricos apresentados neste trabalho, como Cosson (2020) e Calvino (2007). Portanto, o curso de extensão propôs-se a levar o docente a ser, conscientemente, e não apenas intuitivamente, aquele que contribui para a aproximação do jovem com a leitura de romances, sendo, o professor um mediador dessa leitura, tornando a sala de aula o lugar desse encontro.

Também observamos, após nos debruçarmos sobre os relatos dos sujeitos entrevistados, nesta pesquisa, que há uma lacuna nos cursos de formação inicial de professores, no que tange aos estudos e práticas voltados à leitura de romances, assim, propomos esse produto educacional a fim de oferecer ferramentas aos docentes para a sistematização de atividades de leitura de romances na sala de aula.

6.3 Curso de Formação de professores: gênese

Após a entrevista narrativa, em que pudemos analisar o ponto de vista de professores de LP de institutos federais acerca da importância da leitura de romances na aula de Literatura e a partir de uma perspectiva humanizadora e integral, elaboramos um curso vinculado ao IFSP, câmpus Sertãozinho, voltado a professores de LP, estudantes de Pedagogia e de Letras e a professores de qualquer outro componente curricular, interessados em discutir e refletir a respeito dos caminhos possíveis para incluir a leitura de romances na sala de aula. Inicialmente, tínhamos a intenção de oferecer um curso em espaços para reuniões virtuais como *Teams* ou *Meet*, no entanto, um mês após nossa banca de qualificação de mestrado, abriram-se as inscrições para projetos de curso de extensão vinculados ao IFSP. A possibilidade de um curso de extensão mostrou-se bastante favorável, considerando que poderíamos utilizar a plataforma Moodle da instituição, além de permitir a oferta de certificados (Anexo D) aos participantes. Dessa maneira, encaminhamos o projeto à Pró-reitoria de extensão do IFSP e obtivemos aprovação sem ressalvas pela comissão. Por se tratar de um curso de extensão, aguardamos a oferta de todos os cursos dessa modalidade que seriam oferecidos pela diretoria de extensão do câmpus Sertãozinho, de modo que, após a disponibilização do edital, foram abertas as inscrições para o curso.

O curso de extensão *Caminhos para incluir a leitura de romances na sala de aula*, concebido como protótipo do Produto Educacional, foi oferecido (Declaração de Oferta – Anexo E) a professores e estudantes de licenciatura (Arte da divulgação – Anexo B), permitindo

verificar a aplicabilidade desse PE em instituições diversas. A grande e expressiva quantidade de interessados (283 inscritos – Anexo C – de todas as regiões do país) foi a primeira sinalização do possível interesse pelo curso. Foram contactados, após sorteio promovido pela diretoria de extensão, 40 inscritos para que pudessem matricular-se e iniciar o curso na data estipulada. Desses, 32 confirmaram interesse.

No final do curso, os participantes revisitaram o relato feito no início do projeto para considerar como poderiam, a partir dali, conceber sua prática didático-pedagógica, no que tange ao papel da leitura de romances na sala de aula, com base nas discussões e análises empreendidas ao longo da formação.

6.4 O curso de extensão

O curso *Caminhos para incluir a leitura de romances na sala de aula*, estruturado em etapas de leitura e atividades culturais, apresentou uma proposta metodológica de leitura construída a partir de elementos da concepção de letramento literário presentes no livro *Letramento Literário: teoria e prática* de Rildo Cosson (2020). Nessa obra, o autor salienta a importância da sistematização da prática de leitura literária em sala de aula, pois tal organização permite que professor e aluno façam dessas atividades "[...] uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos" (COSSON, 2020, p. 46).

O pesquisador defende dois modelos de sequência. Uma básica, com poucos elementos para utilização e outra expandida, voltada para textos canônicos que são o foco deste trabalho e se organizam da seguinte maneira: motivação (preparação do leitor para receber o texto), introdução (apresentação do autor e da obra com a demonstração física do livro), leitura (momentos de atividade de leitura), interpretação (compreensão dos sentidos do texto), contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), interpretação (pode estar centrada em uma personagem, tema, estilo etc.) e expansão (intertextualidade). Utilizamos a sequência concebida por Rildo Cosson (2020), no entanto, um dos pontos de distinção de nossa proposta é que o livro seja lido durante a aula, na sala de aula, tendo em vista que, por ser, provavelmente, a primeira experiência de leitura de romance de muitos educandos, a atividade em classe possibilitará que o estudante possa tirar suas dúvidas junto ao professor ou aos colegas.

O dialogismo é tratado durante a análise dos juízos de valor presentes na obra. Uma das atividades propostas consideraram o levantamento e a reflexão de momentos na narrativa em que personagens ou o narrador apresentam seu ponto de vista a respeito de grupos sociais específicos. Fiorin (2019), em reflexão acerca do dialogismo proposto por Mikhail Bakhtin, afirma que os discursos estão sempre entremeados por outras vozes. Aquilo que se diz, muitas vezes, representa o que um grupo social pensa ou acredita e, dessa forma, é expresso no discurso. O romance seria o lugar em que se travam essas disputas, o lugar em que essas vozes se apresentam e que sempre estão carregadas de juízos de valor, constituídos a partir de outros enunciados.

Ao se caracterizar Cassi Jones (personagem do romance *Clara dos Anjos*) e suas atitudes, por exemplo, não se trata de falar daquela personagem, especificamente, mas de jovens, brancos, da classe média, privilegiados; ao se falar de Clara, trata-se de falar das jovens iludidas, fala-se das mulheres, pobres, brancas, negras ou mestiças que são assediadas todos os dias. Não são discursos daquelas personagens ou daquele narrador, mas discursos expressos pela sociedade e que emergem no romance. São vozes que ecoam, expressando o modo de pensar de determinados grupos sociais e da sociedade de maneira geral.

Optamos pelo romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto (1995),[20] como modelo para trabalharmos juntos aos docentes, pois entendemos que a atualidade da obra e a abordagem a temas como racismo, gravidez na adolescência, desigualdade social, além de outras temáticas presentes, podem favorecer a imersão dos estudantes nas questões evidenciadas na narrativa, além de possibilitar a observação de como uma obra escrita há, aproximadamente, um século, pode tratar de assuntos que fazem parte do cotidiano dos jovens. Assim, a estruturação da leitura, baseada na sequência de Cosson (2020), ocorreu da seguinte maneira:

Antes da leitura

- Motivação: música atual, cujo tema relaciona-se ao assunto tratado no romance;
- Introdução: vídeo apresentando curiosidades acerca da biografia do autor;
- Organização da leitura: separação das páginas para leitura durante o curso.

Durante a leitura: interpretação

- Após cada etapa de leitura, verificar se os alunos tiveram dificuldade em alguns trechos, se observaram curiosidades, o que acharam de realizar a leitura, dentre outras questões de checagem. Ainda nessa etapa, verifica-se o enredo, o que

[20] O romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, é uma obra de domínio público e está disponível gratuitamente para *download* no *link*: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

aconteceu na narrativa até aquele ponto da leitura, de acordo com a proposta de intervalos durante a leitura, proposta por Cosson (2020).

- Intervalos de leitura: Momentos de elaboração e apresentação de atividades interdisciplinares que se intercalam com as conversas sobre as leituras dos capítulos.

Após a leitura: contextualização

- Seleção de trechos da narrativa em que se observem discursos (falas) que evidenciem juízos de valor referentes a vozes sociais.

Expansão: intertextualidade

- Sarau – escolha de uma mídia e discussão a respeito da marca deixada pela leitura.

A partir da concepção de dialogismo bakhtiniano e da metodologia de leitura de romances proposta por Cosson (2020), dividimos as atividades do curso de extensão em 10 momentos com intervalos de 3 a 5 dias cada um (Quadro 3), totalmente a distância, por meio de fóruns de discussão sobre a temática; momentos assíncronos para exposição e discussão de teoria e métodos sobre a abordagem do romance, além de apresentação e análise de diferentes gêneros literários, científicos e artísticos, totalizando 40 horas. O curso foi oferecido em plataforma virtual de aprendizagem *Moodle* e contou com a ferramenta *Padlet*, que permite a elaboração de quadros e murais interativos, estimulando a pesquisa e os diálogos entre os participantes.

Quadro 3 – Etapas do curso de extensão

Período	Etapas
5 a 8 de abril de 2021	Momento 1
9 a 11 de abril de 2021	Momento 2
12 a 15 de abril de 2021	Momento 3
16 a 19 de abril de 2021	Momento 4
20 a 23 de abril de 2021	Momento 5
24 a 27 de abril de 2021	Momento 6
28 a 30 de abril de 2021	Momento 7
1 a 3 de maio de 2021	Momento 8
4 e 5 de maio de 2021	Momento 9

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, durante a formação, foram propostos momentos de reflexão sobre o modo como o educando, ao se confrontar com os discursos presentes nas narrativas, pode melhor compreender suas próprias experiências como indivíduo e seu lugar no mundo como sujeito histórico-social. Para tanto, as atividades apresentadas foram aquelas que os próprios docentes/licenciandos poderiam oferecer aos seus alunos, ou seja, os cursistas realizaram atividades de leitura, discussão, produção textual, como se fossem eles os estudantes, experimentando, na prática, as possibilidades de aplicação das propostas em uma sala de aula.

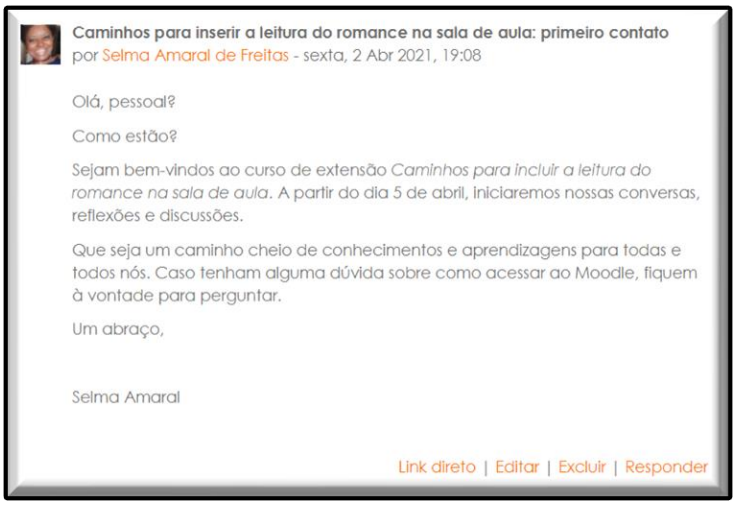
Somente no primeiro momento da formação, como introdução ao curso, houve a discussão teórica que estimulava um pensar sobre o significado da formação integral e o papel da leitura de romances na concepção de uma escola humanizadora e integral. O artigo *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos?*, de autoria da professora Maria Ciavatta (2014), gerador da reflexão, estabeleceu o primeiro contato com a concepção de uma escola democrática, que tem como pilar a formação de um indivíduo inteiro, completo, como expresso pela estudiosa. Paralelamente à leitura do artigo, disponibilizamos, para aprofundar a compreensão sobre a presença do romance na sala de aula, a entrevista concedida pela professora Marisa Lajolo a esta pesquisadora em 12 de novembro de 2020[21]. Os momentos seguintes estiveram orientados a oferecer aos cursistas a experiência da leitura e da participação em diálogos sobre música, artes plásticas e imagens que pudessem conversar com o tema do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto.

6.5 Análise e discussão da aplicação do produto educacional

Antes de iniciarmos o curso, disponibilizamos uma mensagem (Figura 1) e um espaço para um primeiro contato: tratava-se de um fórum em que os cursistas puderam expor suas dúvidas com relação ao curso ou quanto ao acesso à plataforma.

[21] FREITAS, Selma Amaral de. Entrevista com Marisa Lajolo. [Entrevista cedida a] Selma Amaral de Freitas. Selma Amaral (canal do youtube). São Paulo. nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I6tR2reOaWg . Acesso em: 02 abr. 2021.

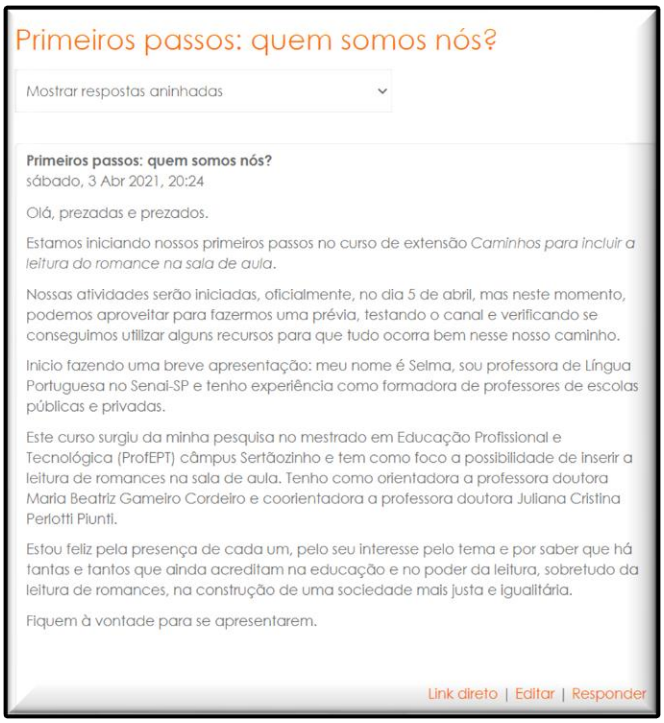
Figura 1 - Primeiro contato



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em seguida, estabelecemos um diálogo, possibilitando conhecer os diversos lugares, experiências e formações dos cursistas (Figura 2). Por estar inserido em uma etapa anterior ao curso, nem todos os participantes fizeram sua apresentação, mas foi bastante interessante constatarmos a presença de professores e estudantes de municípios e estados variados. Esse momento foi importante, sobretudo, para tornar os espaços de discussão mais leves e amigáveis.

Figura 2 - Primeiros passos: quem somos nós

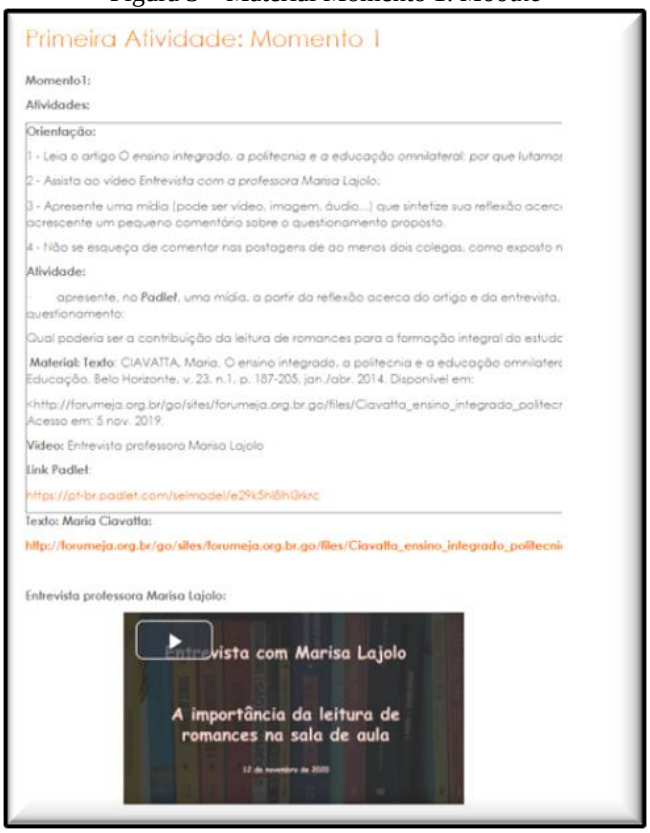


Fonte: elaborado pela pesquisadora

6.5.1 Momento 1 – Reflexão inicial

Na primeira atividade do curso, Momento 1 (Figura 3), solicitamos aos cursistas que lessem o artigo *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos?* da professora Maria Ciavatta (2014) , assistissem ao vídeo *Entrevista com a professora Marisa Lajolo* (FREITAS, 2020) e expusessem no *Padlet* (Apêndice C) uma mídia com um comentário acerca da relação que puderam estabelecer entre o artigo e a entrevista.

Figura 3 – Material Momento 1: *Moodle*



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Naquele primeiro contato, pretendíamos conduzir os participantes à reflexão sobre o que seria o ensino integrado e sobre a relação que poderia ser estabelecida entre uma formação completa (integral) pela qual os educadores travam uma luta diária, além de solicitar que relacionassem o texto do artigo à entrevista concedida pela professora Marisa Lajolo. Na entrevista, a estudiosa discorre sobre a importância do trabalho com o romance na escola e sobre o caráter humanizador desse gênero. Em vez de tão somente dar sua opinião sobre os textos, os cursistas apresentaram uma mídia que representava sua perspectiva sobre o texto discutido, a partir do seguinte questionamento, que funcionava, também, como título do *padlet*: *Qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante?*Além dessa reflexão, os participantes também comentavam as postagens dos colegas.

Esse momento do curso foi bastante enriquecedor, pois, além de discutirem a respeito dos temas tratados no artigo e na entrevista e falarem sobre a escolha das mídias que apresentaram, os cursistas expuseram suas experiências docentes, acentuando a luta que travam em sala de aula e ressaltando as dificuldades para o trabalho do professor, de maneira geral, e para o trabalho com leitura, sobretudo a leitura de romances. Questões como o direito social à leitura, o acesso a livros e as políticas educacionais estiveram presentes nas reflexões, como observamos em alguns excertos das postagens no *Padlet*, a seguir:

> O vídeo da professora Marisa Lajolo acentua minha visão de que é inegável os diversos benefícios que a leitura de romances oferece para os estudantes; isso tanto no âmbito escolar quanto na própria vida depois da escola. No entanto, também é inegável o grande desafio que os educadores tem em implantar a leitura de romances na educação básica brasileira (Cursista 8).

> Por meio de leitura e reflexão de romances, podemos compreender melhor o mundo em que vivemos, já que tudo que é produzido na literatura é sempre produto de uma época. Os romances podem nos ajudar a desenvolver o pensamento crítico e, consequentemente, constatar as desigualdades sociais em que vivemos. Por isso é extremamente desmotivador quando observamos, por exemplo, um esforço por parte do governo em dificultar o acesso do público a livros. No entanto, seguimos confiando em que "tudo passa" e, consequentemente, esse pensamento retrógrado também vai passar (Cursista 9).

> O texto de Maria Ciavatta nos faz refletir sobre a luta pela educação. Lutamos para ter a dignidade de usufruir dos nossos direitos. Não podemos nos contentar com uma educação falha , fraca, que não nos permite crescer. Vivemos em uma realidade difícil. Muitos não possuem condições para ter uma educação de qualidade e, por necessidade, estão mais preocupados em por comida em casa. Essa situação não é apenas de hoje. Essa luta pode ser mostrada com exemplos históricos, como mostra no texto de Ciavatta, lutas observadas no início da Revolução Russa, na Revolução Cubana , na democratização da revolução do Brasil etc. O Ensino Integrado dos estudantes seria uma consequência dessa luta. Uma idealização. Construí-la é exercer nossos direitos (Cursista 4).

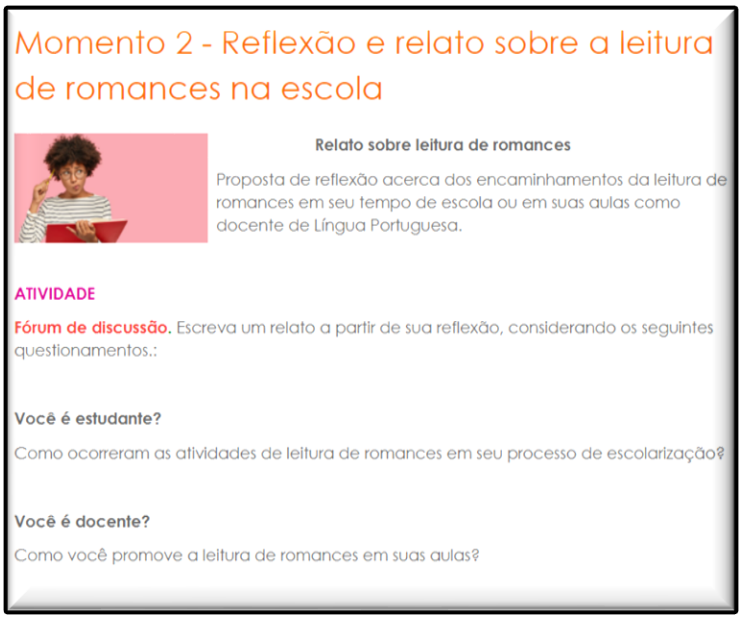
A interpretação do texto de Maria Ciavatta e da entrevista ainda gerou discussões que demonstraram que os participantes, tanto professores quanto estudantes de licenciatura, preocupam-se com o modo como os conteúdos devem ser tratados, deixando explícito um comprometimento ético-político com a formação integral, inteira, como preconizado por Araújo e Frigotto (2015) e já discutido nesta dissertação.

6.5.2 Momento 2 – Relato sobre a leitura de romances na escola

O momento 2 constituiu-se de uma proposta de reflexão (Figura 4) apresentada em Fórum de discussão acerca dos encaminhamentos da leitura de romances no período escolar com base em dois questionamentos. Para os docentes, perguntamos: “Como você promove a leitura de romances nas suas aulas?” e para os estudantes de licenciatura: “Como ocorreram as

atividades de leitura de romances em seu processo de escolarização?”. Todos os cursistas participaram do fórum, apresentando os relatos e comentando nas postagens dos colegas.

Figura 4 - Reflexão e relato sobre leitura de romances



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os relatos dos docentes e dos licenciandos confirmaram aspectos que haviam sido destacados pelas professoras e pelo professor entrevistados nesta pesquisa. Em suas falas, os docentes mencionaram o desejo de trabalharem com a leitura de livros de maneira geral, principalmente romances, mas apresentaram algumas dificuldades. Apontaram, também, que os modelos de aulas de leitura de romances foram obtidos na educação básica, não na formação inicial, como observamos nos trechos dos relatos a seguir:

> O trabalho com a leitura de romances, desde a graduação, foi um desafio para os meus professores e, tempos depois, para mim, docente recém-formado. As mesmas dificuldades de lá também estavam cá, quando eu me torno professor. Ler um romance demanda certo tempo e dedicação. *Nem na universidade nem na escola, quando assumimos uma sala de aula, temos esse quesito à disposição para um uso produtivo*. Então, já na graduação, o professor ao indicar a leitura de um romance, solicitava de nós, no momento da aula, algumas contribuições a respeito do romance "lido". Nesse momento, profusões de considerações a respeito da leitura da orelha do livro eram expostas, ou seja, uma leitura rasa e incipiente. E o professor "entendia" essa limitação e considerava tal aspecto no momento da prova. *Quando nos tornamos docentes, temos a mesma impressão de impotência e falta de tato temporal de se trabalhar* (com eficiência) com esse gênero tão importante para a formação do aluno (Cursista 1, grifo nosso).
>
> Eu como estudante, tive pouco aporte, tendo que me virar sozinha na vida estudantil, ficando sempre na média. Não tive tão acesso à leitura, tão pouco incentivo (Cursista 2)

Os licenciandos afirmaram que não têm esse tipo de discussão – sobre a leitura de romances na sala de aula, tampouco, modelos que possam orientá-los futuramente.

> Durante o Ensino Fundamental, Anos Finais, tive o privilégio de ter Andréia como professora. Ao início de todas as aulas líamos um capítulo de livro. Recordo que a professora dispunha do seu salário para comprá-los. *Desejo imitar o exemplo de Andréia*. Sou formada em Letras, iniciarei minha carreira docente esta semana e acredito que o professor deve ler. Ler por prazer, seu exemplo como leitor é ponto de partida para incentivar outros (Cursista 3, grifo nosso).

O depoimento da Cursista 3 expressa o modelo de leitura aprendido durante o período em que cursou a educação básica, não fazendo menção à sua formação na graduação. Quando a futura docente afirma que pretende "imitar o exemplo" de sua professora, fica claro que não houve outro modelo durante a formação inicial.

Tais relatos se coadunam com o que estabelece Dalvi (2013) quando afirma que a formação inicial de professores de literatura não tem abordado aspectos metodológicos, os quais têm sido deixados a cargo da prática docente, ou seja, o docente deverá aprender na prática como ensinar literatura. E, como já acentuamos nesta pesquisa, foram as práticas dos professores durante o período escolar que forjaram e têm forjado a prática dos docentes.

6.5.3 Momento 3 – *Clara dos Anjos*: uma introdução

Nessa etapa (Figura 5), os cursistas foram inseridos na narrativa de *Clara dos Anjos*, inicialmente, ouvindo a canção *Ismália*[22], de Emicida[23] (2019) e assistindo ao vídeo[24] de Lilia Schwarcz (2019), sobre a biografia de Lima Barreto. Na postagem da atividade, foi feita uma contextualização, esclarecendo que o modelo estratégico da atividade tem elementos da proposta de letramento literário de Cosson (2020). Além de disponibilizarmos a canção e a biografia, fizemos a gravação, em áudio (Figura 6), de um trecho do primeiro capítulo do romance e inserimos no *Moodle*. O trecho escolhido apresentava um momento da narração e tinha o objetivo de aguçar a curiosidade do leitor com o desenrolar da história.

[22] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI. Acesso em: 13 jan. 2021.
[23] Letra da canção: Anexo A
[24] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OKphumZ-leM. Acesso em: 13 jan. 2021.

Figura 5 – *Clara dos Anjos*: uma introdução

Clara dos Anjos - uma introdução

Neste curso de extensão, temos, como um dos objetivos, refletir sobre uma proposta de leitura de romances na sala de aula. Para melhor entender como isso se daria, faremos a leitura de um romance durante este nosso percurso. Leremos o romance Clara dos Anjos de Lima Barreto e faremos atividades vinculadas a essa leitura. Antes de iniciarmos, propriamente, faremos como se estivéssemos em uma vivência presencial. Não vamos iniciar lendo o livro, mas vamos pensar a respeito. Sobre o que trataria esse romance? Quem seria Clara? Quem seria Lima Barreto (o autor)? Essa introdução está baseada nos estudos de Rildo Cosson (2020), quando nos apresenta um formato de leitura que parte de etapas que vão possibilitando ao estudante, compreender os contornos da narrativa, antes de ler o livro. Como afirma Marisa Lajolo (conforme verificamos na entrevista disponível no Momento 1 deste curso), essa reflexão sobre o que acontece na história poderia fazer nascer um desejo pela leitura.

Portanto, nossa atividade, no Momento 3, é uma prévia do romance Clara dos Anjos, escolhido por ser uma narrativa que tem como protagonista uma jovem de 16 anos, assim como tantas jovens que passam pelas nossas salas de aula. Cheia de sonhos, moradora da periferia e que é cercada por um mundo pelo qual ela tem muita curiosidade, mas que apresenta surpresas que ela talvez não saiba explicar.

Sobre Letramento Literário:
COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

Vamos à atividade?

Orientação

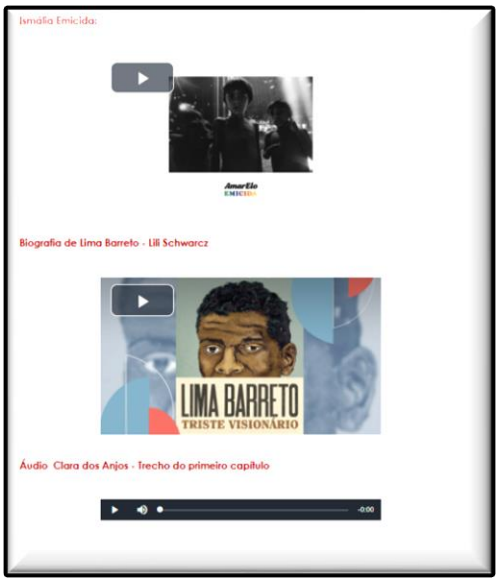
- Ouça a canção *Ismália* do rapper Emicida.
- Assista ao vídeo da pesquisadora e historiadora Lili Schwarcz.
- Ouça o áudio de um trecho do primeiro capítulo do romance *Clara dos Anjos* de Lima Barreto.
- **Fórum de discussão**: Escreva sua impressão sobre a relação entre o tema abordado pela canção e o trecho em áudio do romance , partindo do seguinte **questionamento:** sobre o tema da canção, aspectos como período, lugar da obra e a leitura gravada de trecho do primeiro capítulo de *Clara dos Anjos, como você se sente com relação à narrativa e sobre o que esse romance deve tratar?*

Para publicar seu comentário no Fórum:

- clique em "Acrescentar um novo tópico de discussão";
- publique sua reflexão;
- comente nas postagens de ao menos dois colegas diferentes (preferencialmente em postagens que apresentem nenhum ou apenas um comentário);
- em seus comentários, aponte o que mais chamou a atenção na postagem do colega e por quê;
- responda aos comentários feitos em suas postagens.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Figura 6 - Mídias para a reflexão



Ismália Emicida:

Biografia de Lima Barreto - Lili Schwarcz

Áudio Clara dos Anjos - Trecho do primeiro capítulo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nessa etapa, os participantes comentaram a impressão causada pela canção e pela biografia de Lima Barreto e observaram a importância desse tipo de atividade de reflexão para os estudantes. Até aquele momento, tínhamos alguma preocupação com relação ao comportamento dos cursistas durante o curso, haja vista que as atividades apresentadas seriam as mesmas que poderiam aplicar juntos aos seus estudantes do EM, o que poderia provocar uma falta de interesse por parte dos professores. No entanto, o momento 3 foi um dos mais ricos do curso. Os cursistas "conversaram" bastante entre si e, embora fosse necessário que comentassem apenas duas postagens no mínimo, muitos comentaram nas postagens de todos os colegas. As contribuições também se mostraram bastante relevantes com a citação de canções, vídeos, livros que se relacionavam à discussão proposta. Foram surgindo, naturalmente, as temáticas discutidas no romance, como racismo e pobreza, e já se constituíam como introdução à reflexão acerca das vozes sociais que traríamos posteriormente.

6.5.4 Momento 4 – *Clara dos Anjos*: primeiras impressões

No momento 4, iniciamos a leitura do romance (capítulos 1, 2, 3 e 4) e, a partir dela, os cursistas participaram de duas atividades, uma no *Padlet* (Apêndice C) e outra no Fórum de discussão.

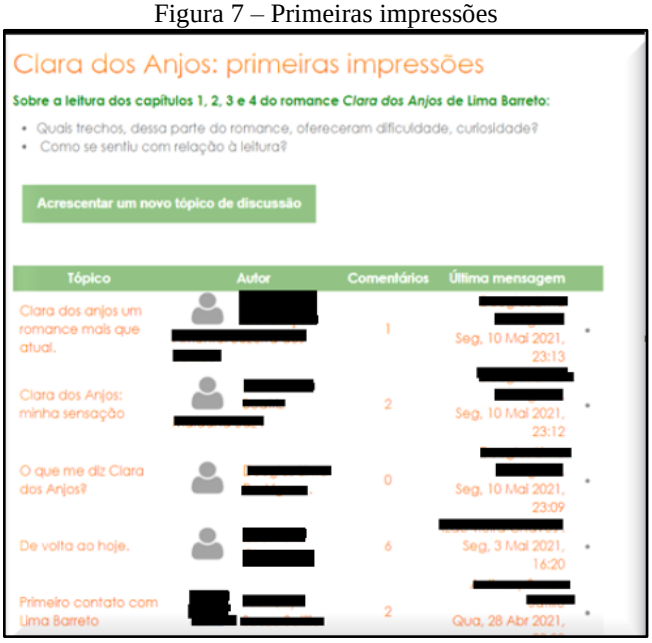
No *Padlet*, foi feita a apresentação de imagens de casas e ou ruas (em qualquer tipo de mídia), traçando a relação entre essas imagens e o local onde a personagem Clara vivia com seus pais, já no fórum de discussão (Figura 7), foram inseridas postagens a partir dos seguintes questionamentos: Quais trechos, dessa parte do romance, ofereceram dificuldade ou curiosidade? Como se sentiram com relação à leitura dos capítulos 1, 2, 3 e 4? Além dessas atividades, abrimos uma enquete (Figura 8) para saber qual dos cursistas gostaria de gravar um áudio referente a um trecho da etapa seguinte de leitura, que seria disponibilizado no Momento 5. As imagens e postagens no *Padlet* e no Fórum demonstraram um interesse crescente dos cursistas pela formação.

> O outro ponto que destaco é a respeito do tipo de estrutura linguística da obra. Foi interessante perceber como a sintaxe, a morfologia e o próprio léxico da língua se modifica com o tempo, provando que a língua é fluida, dinâmica e maleável com o passar do tempo. Só para citar um exemplo, no texto aparece o termo "mavioso", significando "maravilhoso". Então, a partir dessas percepções, é possível fazer um trabalho interdisciplinar com os estudantes a partir da observação dessas mudanças ocorridas com a língua com o passar dos anos, sendo possível, dessa forma, aliar o trabalho com a literatura com o da disciplina de Língua Portuguesa (Cursista 1).

> Como é bom ler a obra de Lima Barreto. Sem dúvidas, ler os primeiros capítulos nos aguça a querer ler os outros. A curiosidade já me bateu, lendo as conversas dos amigos Joaquim doa Anjos e o padrinho de Clara dos Anjos, sobre Clara se casar com Cassi,

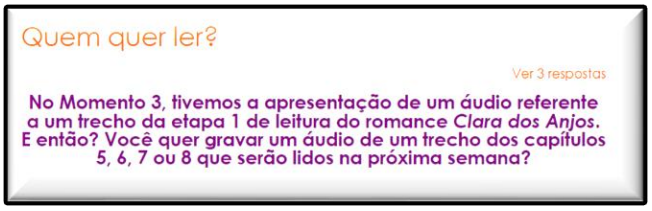
> um mestre de violão. A maneira com que o autor escreve nos faz ter curiosidade e continuar a leitura. Uma leitura de fácil entendimento (Cursista 4).

Figura 7 – Primeiras impressões



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Figura 8 – Quem quer ler?



Fonte: elaborado pela pesquisadora

6.5.5 Momento 5 – *Clara dos Anjos* e a conversa com *O violeiro*

Nesse momento do curso (Figura 9), no fórum de discussão, os cursistas participaram de uma reflexão e, novamente, foi feita a proposta de gravação de áudio de um trecho do romance, referente à etapa de leitura 3, para ser disponibilizada ao grupo. A atividade proposta referia-se à leitura dos capítulos 5, 6, 7 e 8 do romance *Clara dos Anjos* e da observação do quadro *O violeiro*, de Almeida Júnior (Figura 10), a partir do seguinte questionamento: "Quais aspectos da pintura podemos relacionar com a etapa de leitura?" Os participantes, outra vez, demonstraram bastante disposição para as postagens e comentários, traçando comparações entre o quadro e o momento da narrativa em que Clara é apresentada a Cassie Jones.

Figura 9 - Orientação - Momento 5

20 - 23 abril - Momento 5

No momento 5, estamos na segunda etapa de leitura. A sugestão é que sejam lidos os capítulos 5, 6, 7 e 8 e, a partir dessa leitura, façamos uma análise do quadro *O violeiro* de Almeida Júnior refletindo sobre o modo como Clara enxerga Cassi e o que poderemos esperar desse olhar da jovem para o rapaz.

ORIENTAÇÕES:

- Faça a leitura **(Etapa de leitura - capítulos 5, 6, 7 e 8)** do romance Clara dos Anjos de Lima Barreto. Após a leitura, teremos uma atividade no Fórum de discussão.
- **Fórum de *discussões* -** questionamento:

  Quais aspectos da pintura podemos relacionar com essa etapa de leitura?

- **Quem quer ler?** Você quer gravar a leitura de um trecho dos capítulos 9, 10, 11 ou 12 que leremos na próxima semana? Clique na aba, abaixo do Fórum de discussão, e faça sua opção.

Para publicar seu comentário no Fórum de discussões:

- clique em "Clara dos Anjos e a conversa com *O violeiro*";
- clique em "Acrescentar um novo tópico de discussão";
- publique sua reflexão;
- comente nas postagens de ao menos dois colegas diferentes (preferencialmente em postagens que apresentem nenhum ou apenas um comentário);
- em seus comentários, aponte o que mais chamou sua atenção na postagem do colega e por quê;
- responda aos comentários feitos em suas postagens.

Abaixo, segue um áudio da Etapa 2 de leitura, gravado pelo nosso colega [redacted] Ouça:

-0:00

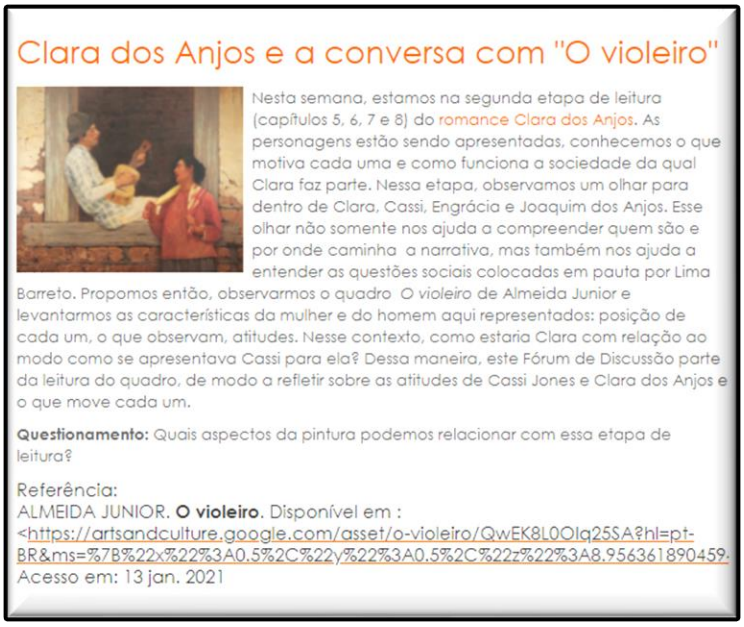
Boas reflexões!

Clara dos Anjos e a conversa com "O violeiro"

Quem quer ler?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Figura 10 - *Clara dos Anjos* e a conversa com *O violeiro*



Clara dos Anjos e a conversa com "O violeiro"

Nesta semana, estamos na segunda etapa de leitura (capítulos 5, 6, 7 e 8) do romance Clara dos Anjos. As personagens estão sendo apresentadas, conhecemos o que motiva cada uma e como funciona a sociedade da qual Clara faz parte. Nessa etapa, observamos um olhar para dentro de Clara, Cassi, Engrácia e Joaquim dos Anjos. Esse olhar não somente nos ajuda a compreender quem são e por onde caminha a narrativa, mas também nos ajuda a entender as questões sociais colocadas em pauta por Lima Barreto. Propomos então, observarmos o quadro *O violeiro* de Almeida Junior e levantarmos as características da mulher e do homem aqui representados: posição de cada um, o que observam, atitudes. Nesse contexto, como estaria Clara com relação ao modo como se apresentava Cassi para ela? Dessa maneira, este Fórum de Discussão parte da leitura do quadro, de modo a refletir sobre as atitudes de Cassi Jones e Clara dos Anjos e o que move cada um.

Questionamento: Quais aspectos da pintura podemos relacionar com essa etapa de leitura?

Referência:
ALMEIDA JUNIOR. **O violeiro**. Disponível em : <https://artsandculture.google.com/asset/o-violeiro/QwEK8L0Olq25SA?hl=pt-BR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.956361890459>. Acesso em: 13 jan. 2021

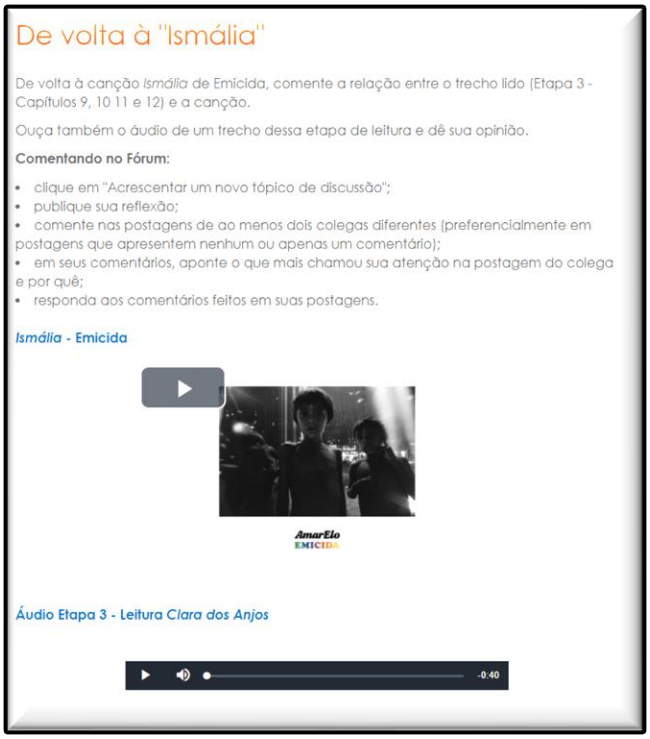
Fonte: elaborado pela pesquisadora

O que mais nos chamou atenção, nesse momento da formação, foi a imersão dos cursistas na leitura. Se, no início, tínhamos uma percepção de que aquelas atividades seriam tão somente didáticas, com o passar dos dias, o envolvimento na leitura e nas discussões demonstrou que os educadores já estavam “fisgados” pela narrativa.

6.5.6 Momento 6 – De volta à *Ismália*

No momento 6, a atividade consistia em apresentar, em fórum de discussão (Figura 11), a relação entre a etapa de leitura 3 (últimos capítulos da leitura) com a canção *Ismália* do *rapper* Emicida, discutida no momento 3 da formação.

Figura 11 – De volta à *Ismália*



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Tínhamos a intenção de que, após a leitura do romance, os cursistas pudessem rever suas primeiras impressões com relação ao romance e à canção. Muito além do que esperávamos, as reflexões foram bastante profundas e pertinentes, como demonstra a postagem do cursista 5:

> A educação sendo cada vez mais a pasta que sofre com mais sucateamento de políticas reacionárias, impede que a população em vulnerabilidade social possa acessar e desfrutar do conhecimento e do ensino-aprendizagem para sua autoinstrução, conhecimento da história da constituição do seu país e de si próprio. Vejamos que a literatura, a exemplo da obra neste curso trabalhada trata de questões tão presentes no cenário social brasileiro, e que carece ainda de debates e de políticas públicas que possam melhorar as condições de vida e de sobrevivência da população menos assistida em direitos sociais. A luta contra o sistema de hierarquização racial, social e

> a desigualdade de gênero serão ainda grandes caminhos a serem trilhados (Cursista 5).

6.5.7 Momento 7 – Juízos de valor presentes no romance

Nessa etapa, os participantes deveriam apresentar, no fórum de discussão (Figura 12), um trecho do romance em que se evidenciasse um juízo de valor presente na fala de alguma das personagens ou do narrador. Para isso, apresentamos um exemplo de discurso que demonstrava que a voz que fala não é necessariamente da personagem ou do narrador, mas é a voz da sociedade, expressando um juízo de valor acerca de determinados grupos – como vimos no dialogismo de Mikhail Bakhtin – e o disponibilizamos no espaço de orientações.

Figura 12 – Juízos de valor presentes no romance

Fonte: elaborado pela pesquisadora

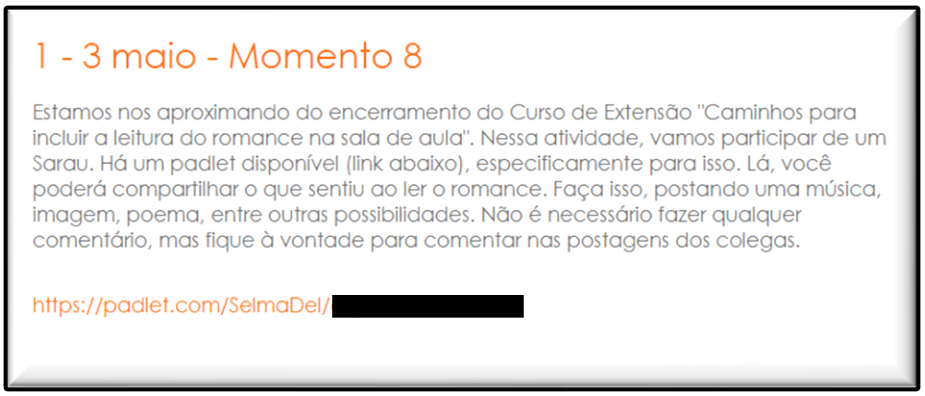
Assim como ocorreu nas atividades anteriores, as reflexões foram bastante intensas. Além de apresentarem os trechos, as ponderações acerca dos discursos proporcionaram discussões bastante interessantes.

> Se ele a abandonasse, ela estava completamente desmoralizada, sem esperança de remissão, de salvação, de resgate... Moça, na flor da idade, cheia de vida, seria como aquele céu belo, sedutoramente iluminado pelas estrelas, que também tinha ao lado de tanta beleza, de tanta luz, de não sabia que sublime poesia, aquela mancha negra como carvão. Cassi a teria de fato abandonado? Ela não podia crer, embora há quase dez dias não a viesse ver. Se ele a abandonasse - o que seria dela? Veio-lhe então perguntar a si mesma como se entregou. Como foi que ela se deixou perder definitivamente?"
> Este trecho retrata que a sociedade patriarcal não só naquele período, mas, nos dias atuais, ainda define e oprime a mulher, pois impõe o casamento como solução, principalmente quando ocorre uma gravidez precoce. Além da submissão, a mulher ainda sofre o preconceito de gênero, visto que muitas jovens em vulnerabilidade social são mães solos e criam os filhos desamparados, inclusive pelo poder público (Cursista 6).

6.5.8 Momento 8 – Sarau

Já finalizada a leitura, os cursistas, no momento 8 (Figura 13), participaram de um Sarau (Apêndice 10) no *Padlet*, apresentando uma mídia (imagem, música, documentário), a partir dos seguintes questionamentos: "Como se sentiram com relação à leitura do romance *Clara dos Anjos?"* e "O que mais chamou a atenção na narrativa?"

Figura 13 – Sarau



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O Sarau foi o fechamento das atividades da formação. Nele, os participantes apresentaram vídeos de canções, documentários e entrevistas bastante enriquecedores e que resultaram em reflexões sobre a temática do romance, as personagens, a sociedade da época e a atual e os preconceitos que envolvem o mundo em que vivemos.

> Essa música me fez resumir o que li em *Clara dos anjos*: "se você discorda e não volta pra trás". Obrigada por essa oportunidade de ler esse livro tão rico (Cursista 7).

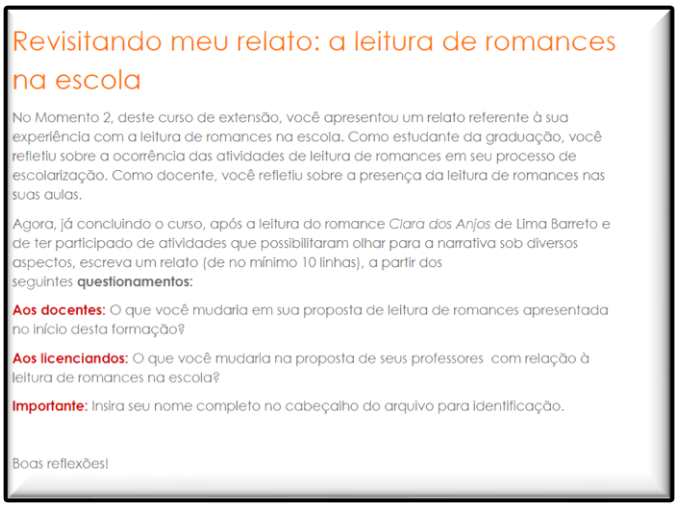
> Esse clipe despertou bastante minha atenção por dialogar de certa forma com padrões de comportamentos sociais representados na obra de Lima Barreto, "Clara dos Anjos" e que ainda estão presente sociedade do século XX. O espanto, o mal-estar, o inconformismo, as ideologias de "superioridade" racial e de classe, representadas pelo romance em diálogo com o clipe de Emicida – Eminência parda (Cursista 5).

> O romance Clara do Anjos, me trouxe muitos pensamentos, em relação a forma como pessoas negras foram e são tratadas no país. Mas, uma coisa, eu acho interessante relatar: a sexualização do corpo negro feminino. Cassi era um homem rico, branco; que via em jovens negras presas fácies para suas maldades. Mas, além, de ver a facilidade e a certeza de impunidade, por causa de suas vítimas serem negras e pobres. Cassi também tinha o pensamento do senhor de engenho, que abusava das mulheres negras escravizadas, que tinham as mulheres negras como objetos, que deveriam satisfazer os seus desejos. Nesse trecho da entrevista de Taís Araujo, ela fala sobre a loucura, o machismo, e sexualização do corpo negro no final dos anos 90, quando protagonizou a novela Xica da Silva. Uma menina negra de 17 anos, tinha o seu corpo explorado, pela mídia. FALTAM 5 DIAS PARA ELA TIRAR A ROUPA! Parece mentira, mas essa manchete saiu no jornal O Globo (Cursista 8).

6.5.9 Momento 9 – Revisitando meu relato

Finalizando a formação (Figura 14), a última atividade consistia em uma reflexão acerca do primeiro relato apresentado pelos cursistas (Momento 2), em que cada um havia narrado sua experiência com a leitura de romances no período escolar (para os graduandos) e como professores (para os docentes).

Figura 14 – Revisitando meu relato



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No momento 9, os participantes, relembrando seus relatos iniciais, deveriam pensar a respeito dos seguintes questionamentos:

- aos docentes: o que mudariam na proposta de leitura apresentada no início da formação;
- aos licenciandos: o que mudariam na proposta de seus professores com relação à leitura de romances na escola.

Análise será apresentada na próxima subseção.

6.6 Análise e discussão acerca do Produto Educacional

Embora o curso de extensão tenha se iniciado com 32 matriculados e finalizado com 13[25], a participação dos cursistas nos fóruns e atividades no *Padlet* foi bastante consistente e relevante, visto que se demonstraram muito envolvidos nas atividades propostas e promoveram discussões enriquecedoras nos fóruns de debates.

Faremos a análise dos relatos desenvolvidos pelos cursistas no Momento 9 da formação, em que deveriam falar a respeito do que mudariam em suas aulas enquanto professores ou nas aulas que tiveram na educação básica, enquanto estudantes. Os cursistas que já atuam em sala de aula, narraram uma mudança de sua percepção acerca do trabalho com o romance na sala de aula; aqueles que ainda estão na sua formação inicial compararam o trabalho de seus professores e relataram que pretendem refletir sobre um modo de inserir o romance a partir dos modelos apresentados, como podemos observar pelos seus relatos ao final do curso:

> Também foi interessante fazer essa leitura mais pausada, entendo que o motivo principal pode ter sido a disponibilidade dos alunos, de realidades e lugares diferentes, mas eu sentia falta disso, de poder ler num ritmo mais lento, dando atenção para todos os detalhes presentes (e fazendo essas inferências e referências com outras obras, dialogando com épocas, autores e produtos artísticos diferentes). (Cursista 1).

O cursista evidenciou o quanto foi importante fazer uma leitura lenta, pausada, atentando-se aos detalhes e fazendo inferência com épocas, autores e manifestações artísticas diferentes. É importante destacar o trecho em que o docente ressalta que sentia falta dessa leitura em ritmo lento. Em outras palavras, além de ser um modelo no qual o professor pode se espelhar, o curso possibilitou também um momento de leitura pausada, ao qual o docente nem sempre tem oportunidade. O professor acrescenta que, por meio do curso, conseguiria contextualizar um romance, aproximando-o dos alunos, por meio de outros textos, músicas, pinturas, além de apontar a importância da aproximação do professor durante as leituras feitas pelos alunos, ou seja, evitando solicitar que os estudantes leiam um livro e voltar a falar disso somente após um determinado prazo:

> [...] agora saberia outros meios de contextualizar um romance que me parece um pouco mais distante dos alunos, buscando o auxílio de outros textos, músicas, pinturas, que trouxessem mais pra "perto", pra um local de compreensão mais palatável da história, e fazendo isso, usando esses recursos, quase qualquer história se torna básica para qualquer pessoa, só ter interesse e curiosidade de pesquisa de apoio. [...] eu com certeza mudaria essa questão de contextualização e a proximidade dos professores durante a leitura, uma vez que, muitos recomendam uma leitura e só procuram saber sobre ela novamente no dia final do prazo, num momento de cobrar

[25] Iniciamos o curso de extensão com 32 matriculados, mas tivemos por volta de 20 participantes efetivamente na primeira semana. Finalizamos com 13 concluintes. A principal justificativa para as desistências foi a falta de tempo para realização do curso em função de reuniões e aulas a serem ministradas a distância e problemas técnicos envolvendo a conexão necessária para realizar as atividades. Some-se a isso o fato de que os cursos EaD têm uma taxa alta de evasão e que estávamos em período de aulas, portanto, tanto os docentes quanto os licenciandos faziam uso de seus dados de conexão durante longos períodos.

> todas as questões a respeito dela, de uma única vez. A leitura com os alunos, comentários sobre uma certa quantidade de capítulos de tempos em tempos, sugestões de apoio, tudo isso é de suma importância e às vezes falta nos professores de Literatura (Cursista 10).

O docente destacou a importância da leitura feita "com" os alunos, dividindo-a em capítulos e evitando fazer vários questionamentos ao final, em outras palavras, a leitura feita por etapas e as atividades feitas nesses intervalos de leitura foram bastante significativos para o Cursista 10. Além dessa questão prática, o Cursista 13 afirmou que incentivaria a leitura de romances por entender que ela auxilia o estudante em sua vida, ou seja, é um conteúdo que deve estar presente não pela simples obrigatoriedade, mas, porque fará diferença na formação do jovem: "Incentivaria a leitura de romances de forma prática e intuitiva, não como uma obrigatoriedade do ensino básico, mas como algo que irá auxiliar o estudante por toda a sua vida. O entendimento de que não é algo puramente por ler e fazer uma atividade escolar". (Cursista 13).

> Acredito que deva ser inserido na vivência dos discentes em sala de aula, livros sendo trabalhado não somente a interpretação mecânica, mas inserindo debates, resumos, incentivando o aluno a criar contos a partir das leituras, análises dos personagens entre outras coisas. É importante destacar que os livros a serem apresentados tem que ser atraentes para os mesmos, mas não excluindo as grandes obras ditas difíceis por puro preconceito. (Cursista 2).

No excerto anterior, o participante não citou diretamente o curso, mas frisou que deve ser inserida a leitura de livros por meio de debates, resumos. Também é possível observar uma proposta implícita de produção de outros gêneros pelo estudante a partir da leitura, demonstrando que o curso propiciou uma reflexão acerca de novos modos para o trabalho com o romance. O cursista, no entanto, considera que os livros a serem oferecidos devem ser "atraentes", sem explicar o que significaria esse adjetivo, mas, adiante, acrescenta que não se devem excluir "as grandes obras ditas difíceis", provavelmente, fazendo menção aos clássicos, que são consideradas leituras complexas para adolescentes, o que corrobora com o que preconiza Cosson (2020), quando afirma que a leitura na escola deve estar apoiada na atualidade, ou seja, pode ser clássico, não ser contemporâneo, mas apresentar temáticas atuais.

> A proposta desta formação: Caminhos para incluir a leitura do romance na sala de aula, desde o início foi excelente, muito produtiva e a metodologia adotada bastante diversificada, os estudos dos capítulos propiciaram liberdade para o aluno apresentar seus questionamentos, curiosidades e novas descobertas, instigando a um olhar mais crítico e detalhista do romance, pois no período acadêmico os professores solicitavam que lêssemos uma determinada obra e apresentássemos quase sempre seminários, em prol de nota, o que tornava a leitura desestimulante e exaustiva, visto que o papel do professor é sempre despertar a curiosidade no aluno. Assim despertar o interesse e, por conseguinte, o aprendizado de forma efetiva e prazerosa. Segundo Paulo Freire: "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino." (Cursista 6).

A fala do professor traz à tona uma crítica ao modo como foram desenvolvidas as aulas de literatura durante sua graduação. Segundo o cursista, eram aulas “desestimulantes e exaustivas”, centradas nas produções de seminários e que não despertavam a curiosidade. Para o Cursista 6, o papel do professor é despertar essa curiosidade e, conforme se observa no início de seu relato, o curso “instigou um olhar mais crítico” e deu “liberdade para o aluno apresentar seus questionamentos e curiosidades”.

> No início da formação, quando me deparei com a questão do trabalho com o romance em sala de aula, confesso que a incredulidade mais uma vez se fez presente na minha mente. Como mencionei em um dos espaços de discussão do curso, sempre me apegava às dificuldades, principalmente em relação ao tempo, ou melhor, à falta de tempo. Pensava que, por ser um gênero longo, em comparação a outros, como o conto ou a crônica, por exemplo, seria impossível de se trabalhar, porque não haveria tempo para as/os estudantes lerem, não haveria tempo para discussão dos resultados e impressões das leituras. Então, confesso que até o início do curso, romance era um gênero o qual eu evitava, ou me limitava a resumos ou ao estudo da escola literária a qual a obra se encaixava. A formação através do curso possibilitou a abertura dos meus olhos e me fez perceber várias possibilidades de se trabalhar verdadeiramente com o romance em sala de aula. As formas de se trabalhar o gênero, apresentadas pela professora, funcionaram para mim como um despertar de possibilidades. Por exemplo, aliar a leitura da obra com outros textos curtos, como a música, a poesia etc., além da possibilidade de evocação de outras vozes para compor o trabalho com o romance, como a noção de leitura dialógica, permite uma série de oportunidades de se atingir os resultados esperados. Quando a professora usa a estratégia de associar o romance com a música, isso abre uma possibilidade incrível de se trabalhar o texto, mostrando às/aos estudantes, outras linguagens que tratam do mesmo tema da obra, como foi a música do Emicida. Isso prende a atenção das/dos alunos/as e desperta o interesse delas/deles para a leitura da obra. Outra estratégia também muito interessante foi a da leitura do romance por etapas, isso permite a leitura do texto à medida em que o tempo permite, ou seja, as/os alunas/alunos podem fazer uma leitura por partes e o trabalho vai se desenvolvendo com a associação de outras estratégias. Então, vejo, agora, que é sim possível se trabalhar a obra completa e não apenas seu resumo. Foi um grande aprendizado poder conhecer e partilhar com as/os colegas as experiências, os desafios e as possibilidades de trabalho com um gênero tão plural e importante como o romance. (Cursista 1).

O Cursista 1 demonstra que não trabalhava com romances e não acreditava que fosse possível, por ser um gênero longo, mas durante o curso de formação, o docente observou que é viável, por meio da inserção do estudante em outros textos e mídias como canções atuais, além da leitura da obra, na íntegra, por etapas. A esse respeito, Cosson (2020, p. 29) afirma que “para formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” é necessário promover momentos de exploração da obra. Além desses aspectos, o cursista ainda comentou a importância do compartilhamento de experiências com os colegas. Desse modo, o curso que se apresentava como um momento de formação integral também para o professor cumpre seu papel.

> Como docente, eu procuraria incluir o romance em sala de aula, a partir da vivência de mundo dos alunos; não apenas como uma obrigação a ser cumprida. Também

> procuraria incluir romances de interpretação um pouco mais fácil. Pois, muitos alunos reclamam da dificuldade de entendimento dos textos clássicos. É preciso também, que os alunos não se sintam pressionados, em ler algum livro. A leitura precisa ser prazerosa e instigante. Uma coisa interessante que penso, que poderia ser feito; é intercalar as leituras dos romances: um romance mais moderno, e que agrade muito os alunos; e outro clássico, de leitura um pouco mais complexa. Acredito que esse procedimento, poderia ajudar aos alunos, percorrerem por diversos estilos literários; sem qualquer tipo de preconceito. Acreditar que apenas um tipo de livro, agrega conhecimentos aos alunos, é um erro! Toda leitura é válida, e traz conhecimento aos seus leitores (Cursista 8).

Para o Cursista 8, a leitura deve ser prazerosa e não uma obrigação, de modo que não se deve dizer aos estudantes o que devem ler. A esse respeito, retomamos Calvino (2007), ao afirmar que a escola deve ensinar os clássicos, e Saviani (1995), quando confirma o caráter epistemológico dos clássicos. Apesar dessa fala incisiva do docente, nota-se que ele pretende aliar essa literatura clássica a outra leitura que, segundo ele, seja do agrado dos estudantes.

> Em minha concepção a abordagem de romances, e outros clássicos, na sala de aula atualmente, principalmente no ensino médio, é basicamente voltada para realização de vestibulares, portanto, em minha visão, isso contribui com o desestímulo do aluno pela leitura. O ensino médio é um período maçante na vida de um discente devido aos vestibulares, várias matérias para estudar, a preocupação em escolher uma carreira, o medo de realizar a prova e não obter o sucesso desejado, sendo assim, o aluno ao se deparar com inúmeras questões e uma lista imensa de clássicos para ler em tão curto prazo não consegue fazer uma leitura mais detalhada e com calma, simplesmente ele fará uma leitura superficial para responder as questões. Eu como "ex vestibulanda" e atualmente uma licenciando de letras, percebi essa diferença de leitura justamente neste curso, o qual pude ter a experiência de ler o romance de Clara dos Anjos de maneira detalhada, conhecer a vida e as experiências do autor, então, consegui sentir a profundidade dos personagens, além disso, consegui fazer analogias entre o livro e o mundo atual que vivemos, simplesmente foi fantástico!
> Em resumo, para mim, essa abordagem de romances nas escolas deveria ser mudada para estimular ainda mais os alunos ao interesse da leitura de romances e clássicos (Cursista 12).

A experiência da Cursista 12, que frequenta um curso de graduação em Letras, deixa claro que, de seu ponto de vista – jovem que há pouco frequentava um curso de ensino médio – os romances, quando lidos, voltavam-se apenas a dar informações suficientes para o vestibular. Pudemos observar, nas falas dos professores entrevistados para esta pesquisa, que a leitura para o vestibular faz parte dos objetivos dos professores, no entanto, segundo a cursista, essas leituras tendem a ser superficiais. Para ela, a atividade proposta no curso de formação possibilitou o aprofundamento na história, nas personagens e no mundo atual, tornando a leitura estimulante.

> Eu como docente, colocaria mais ênfase nos meus conteúdos e puxaria, mas, ganchos de romance para minhas aulas, ter um momento em sala, para uma boa leitura, uma excelente discussão sobre o mesmo, inserir, mais conteúdos para trabalhar a interdisciplinaridade, assim ajudando os demais colegas em ministrar suas aulas. Montaria um projeto de leitura e prosa, de romances, contos e fabulas, assim ajudando os alunos nos desafios de uma boa leitura, seria um momento de maratona de leitura, para desenvolver estas falas tão importantes, e um entendimento marcante, para os

> alunos, proporcionando ao mesmo uma sensação de estar conectado aquele mundo lido nas páginas de uma boa obra (Cursista 11).

A professora enfatizou a interdisciplinaridade que a leitura do romance possibilita, ajudando até mesmo outros colegas (provavelmente, de outros componentes curriculares) a darem suas aulas, criando projetos que envolvem textos de outros gêneros discursivos como contos e fábulas.

> Eu, [...], já amava a leitura, amo dar aula e, também, aprender. Durante o estudo deste curso pude, novamente, ler o romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, texto lido há muitos anos. Relembrar a história, tendo o olhar que tenho hoje e fazendo as devidas análises conforme as atividades propostas, me fez crescer e perceber o quanto a literatura, mesmo com o passar dos anos sempre estará atualizada, e o quanto ela é importante e significativa para nós. Acredito que com o curso consegui aperfeiçoar meu modo de pensar. Posso olhar por outros ângulos e usar isso em sala de aula. Por exemplo: interagir com os alunos um texto fazendo analogias com outros textos, com músicas, com imagens. Além disso, o curso foi todo *on-line*. Me fez acreditar que podemos também apostar na integração digital, já que o papel vem ficando cada vez mais ultrapassado. Acredito que o grande foco é despertar a curiosidade dos alunos. Focar em projetos, atividades que permitam a conexão, a integração, a criatividade, o interesse (Cursista 4).

A docente sublinhou as analogias com outros textos, músicas e imagens durante as atividades, o que, segundo ela, permite que se desperte a curiosidade dos estudantes. Um fator importante relatado pela professora foi que as atividades a fizeram crescer e perceber o quanto a literatura pode ser atual.

Ficou bastante clara a compreensão de que as atividades estavam voltadas a uma formação humanizadora que traziam a leitura do romance para uma reflexão acerca das personagens, suas histórias e a aproximação com as nossas histórias como leitores, de modo que os docentes, vivenciando a prática da leitura e das discussões, observavam que cada atividade se voltava para uma formação completa. Além disso, haveria a necessidade de trazer à discussão outros componentes curriculares, fazendo surgir, naturalmente, a percepção de que a leitura de romances propicia e faz emergir um trabalho interdisciplinar.

Também se evidenciou que, por termos feito toda a atividade a distância, poderíamos considerar a possibilidade de desenvolver esse tipo de atividade até mesmo com os estudantes, no caso de aulas remotas como as que estão sendo exigidas devido ao atual momento de distanciamento social imposto pelo combate à pandemia da Covid-19.

Após a conclusão do curso, embora não fizesse parte da organização e planejamento das etapas previstas, disponibilizamos, no *Google Forms*, um questionário (Apêndice F) que os cursistas não teriam a obrigação de responder, mas que serviu como um *feedback* a respeito de questões que não foram abordadas nesta pesquisa, mas que podem servir para futuros estudos e aprofundamentos, por exemplo, a relação idade e tempo de magistério com as escolhas

docentes referentes à leitura na sala de aula; de que modo os gêneros literários, trabalhados durante a formação inicial, podem influenciar na opção do docente por determinados gêneros como romances, contos, poemas e crônicas; a possibilidade da leitura de romances feita interdisciplinarmente, durante a aula, transpondo a barreira da leitura literária como atividade exclusiva de LP. Essas questões e outras, que ainda podem advir da leitura atenta desses gráficos gerados, poderão nos ajudar a compreender ainda mais a prática da leitura de romances feita pelo professor, suas dúvidas e como desenvolver os próximos cursos sobre essa temática.

Os resultados obtidos, corroboram com o que observamos durante as atividades e as discussões, ou seja, o curso promoveu aos docentes momentos de reflexão acerca da presença e da importância da leitura de romances na sala de aula, o que verificamos ao analisar os relatos dos docentes e licenciandos ao afirmarem o desejo de implantar esse formato de atividades junto aos seus estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica desta pesquisa destacou a importância da leitura de romances para a formação humanizadora no Ensino Médio Integrado. Partimos de uma discussão acerca da legislação que fundamenta os princípios da EPT, de suas modalidades e centramos nossos estudos no EMI, detendo nosso olhar na perspectiva de formação integral (completa) e integradora (em que os componentes curriculares e áreas dialogam, portanto, se integram). Entendemos que a leitura de romances nas aulas de Língua Portuguesa favorece essa formação integral pela característica intrínseca a esse gênero literário, pois ele permite que o leitor amplie seu olhar sobre a sociedade e se compreenda no mundo; assim, o romance já orienta a visão desse leitor sobre si mesmo, possibilitando essa formação indiretamente. Defendemos que a escola deve fomentar esse encontro do estudante com o romance e que a leitura desse gênero deve fazer parte das atividades desenvolvidas durante as aulas, não pontualmente, mas de maneira sistemática, fazendo parte dos planos elaborados pelos docentes e das propostas integradas entre as áreas, a fim de promover até mesmo projetos interdisciplinares.

As falas dos professores – tanto nas entrevistas narrativas, quanto nos relatos dos docentes que participaram da aplicação do produto – revelaram quatro aspectos que devem ser observados ao tentarmos compreender a ausência da leitura na sala de aula.

O primeiro refere-se à formação cultural docente na qual se baseia seu senso comum e determina suas escolhas (SACRISTÁN, 2002), desse modo, a leitura do romance pode estar presente em sua prática dependendo de sua formação cultural, de seu modo de ver o mundo, que, de alguma maneira, lhe dirão se determinado conteúdo será ou não contemplado.

O segundo trata dos currículos das instituições de ensino que não abrem espaço para a leitura de romances, estando essa sempre à margem dos conhecimentos considerados necessários para a formação do estudante, visto que priorizam um ensino utilitário e instrumental e não uma formação humanizadora.

O terceiro está relacionado às políticas de educação nas quais esses currículos estão sustentados, que, segundo Piunti, Cordeiro e Stefani (2018), impossibilitam que os docentes tenham condições de trabalho adequadas para, até mesmo, conforme nossa acepção, serem leitores de romances e escolherem esse gênero para trabalharem nas aulas, visto que a maioria dos docentes, devido à precarização das condições de trabalho, como excesso de aulas e turmas, número elevado de alunos por turmas, dentre outras, dificultam ou inviabilizam a inserção sistemática do romance em sala de aula. Além disso, destacamos a falta de bibliotecas e de

verbas para compras de livros, dentre outros problemas políticos e sociais diretamente correlatos à educação.

O quarto aspecto faz menção à ausência da metodologia do ensino de leitura de romances na formação inicial, em cursos de licenciatura, deixando a cargo do docente a busca por aprofundamento técnico na área, restando, na maioria das vezes, a procura por modelos de aulas dadas por seus professores na educação básica ou na graduação. Dessa maneira, o curso proposto como PE, nesta dissertação, corrobora para preencher, ainda que pontualmente, essa lacuna.

As entrevistas realizadas permitiram observar que os sujeitos – respondendo à primeira questão dessa pesquisa, a saber: como professores concebem o ensino de literatura e leitura no EMI? – percebem a necessidade de se trabalhar com a leitura de romances na sala de aula do EMI, mas muitos fatores têm impedido que essas leituras ocorram efetivamente, tais como quantidade insuficiente de aulas, interesse dos estudantes apenas pelos conteúdos dos vestibulares, falta de exemplares de obras (de mesmo título) suficientes para a distribuição entre os estudantes, dentre outros. Sobre a segunda questão da pesquisa: "Que lugar ocupa o ensino da leitura de romances na sala de aula na perspectiva de professores de LP?", observamos que também se evidencia, nas narrativas docentes, uma tendência de se trabalhar a literatura partindo de uma abordagem que privilegia as escolas literárias, suas características e contexto histórico. Ainda que, muitas vezes, centralizem suas aulas nas análises dos movimentos literários, percebe-se que os professores desejariam desenvolver outras atividades, principalmente envolvendo leitura literária, no entanto, em alguns casos, demonstraram não saber como fazê-lo, seja devido à ausência de modelos ou à falta de tempo para desenvolver a leitura e ainda contemplar outros conteúdos presentes nas ementas dos planos de curso. Quanto à presença do romance, geralmente, são inseridos excertos ou resumos de obras que fazem parte de listas de vestibulares. Apesar desses aspectos verificados, notamos que há um desejo da parte dos docentes em promover atividades que favoreçam a formação integral e humanizadora.

Como resposta à terceira questão de pesquisa: "Qual a relevância da leitura de romances na promoção de uma formação humanizadora e integral?" Embora, muitas vezes, esses termos não estejam presentes, concretamente, em suas falas, os docentes deixaram claro, nos relatos do curso de extensão e na entrevista, que a leitura de romances promove uma formação humanizadora. Constatamos, portanto, o que pressupúnhamos no início da pesquisa, embora os docentes acreditem na importância da presença da leitura de romances na formação do estudante, tal atividade não se concretiza a contento.

Nesse sentido, diante de tais resultados, tanto a fundamentação teórica como a proposta de leitura de romances em sala de aula do PE desta dissertação coadunam-se às premissas de se oferecer ao estudante o encontro com a literatura clássica. O conceito de clássico aqui é aquele tomado por empréstimo de Saviani (1995), quando afirma que clássico é tudo aquilo que se mantém importante ao longo do tempo. Assim, a leitura do romance em sala de aula é uma questão de direito humano, como aponta Cândido (2004). Ao não oferecermos ao estudante, mesmo em condições precárias, romances clássicos da literatura, sejam eles do século XVIII, XIX, XX ou do século XXI, estamos privando esse jovem do direito humano fundamental, inclusive o direito de escolher, conscientemente, o que deseja ler, como frisou Calvino (2007) ao afirmar que à escola cabe oferecer ao estudante tais momentos de leitura. O direito de dizer que leu, mas não gostou; leu, mas prefere outro estilo, ou até que, no primeiro momento, não entendia o que lia, mas, ao virar as páginas, tudo passou a fazer sentido. Contudo, isso somente é possível com a mediação do professor. Concebemos, por conseguinte, que a leitura de romances precisa ser ensinada. Utilizar a justificativa de que o estudante não se interessa pela leitura de romances, sem que o jovem tenha tido o contato e a aproximação com qualquer obra, é negar a esse jovem um direito como negar um prato de comida a quem tem fome.

Defendemos, aqui, o ensinar a ler romances não com o objetivo de criar o gosto pela leitura, mas para permitir ao estudante o acesso a essas personagens, lugares, enredos, tempos, que apenas nos romances ele poderá encontrar. Dessa maneira, é necessário que a leitura seja feita em sala de aula, com a mediação do professor. A obra deve ser escolhida pelo docente, pois ele é o que possui o conhecimento epistemológico, ele é o pedagogo que conduz ao conhecimento (SAVIANI, 1995), aquele que deve ter o olhar crítico para, observando os fatos que ocorrem na sociedade e conhecendo suas turmas, verificar quais obras poderão ser lidas e que conversam com as realidades da sociedade atual. Uma obra escrita no século XIX pode, perfeitamente, abordar temas discutidos ainda no momento presente, como pobreza, desigualdade social, machismo, racismo, homofobia, entre tantos outros com os quais nos deparamos diariamente. Portanto, o romance precisa ser lido na aula, durante a aula, como conteúdo previamente planejado e pode contemplar outras disciplinas, considerando que a narrativa presente em um romance agrega conhecimentos do campo da história, geografia, sociologia, arte.

Saraus, murais, fóruns de discussões e outros recursos devem ser utilizados como espaço para a fala dos estudantes, de modo que as atividades feitas antes e durante a leitura, instiguem aqueles que não se mostraram interessados a ler a desejarem saber mais. É um equívoco pensar que os jovens não se interessam por essas obras. O certo é que, de maneira geral, foram alijados

da possibilidade de ler e de conhecer. Podemos mantê-los distantes ou oferecer-lhes a oportunidade de conhecer aquilo que a nós, professores, em algum momento, foi oferecido: o privilégio de ler um romance.

O produto educacional, portanto – refletindo a respeito da quarta questão de pesquisa: "Como um produto educacional, baseado em atividades voltadas para uma formação humanizadora, poderia subsidiar o docente no ensino da leitura do romance na sala de aula?" – cumpre o papel de possibilitar ao educador, driblar algumas dificuldades que se apresentam, pois propõe uma estratégia que permite que o professor ofereça o romance aos seus estudantes, talvez não utilizando o livro físico, o que seria o ideal, mas dando a ele acesso à narrativa, à história, e promovendo discussões que perpassam não somente o conhecimento linguístico, mas favorecem a compreensão do seu lugar na sociedade, por meio de atividades que não se atêm apenas às dificuldades enfrentadas pelas personagens ao longo do romance, mas oportunizam enxergar o lugar social que essa personagem ocupa e também o seu olhar, promovendo ao leitor um movimento para dentro de si mesmo.

Durante o curso proposto, o docente pôde observar as possibilidades de adaptação das atividades às necessidades de seus estudantes e percebeu que é possível ler os romances, ler os clássicos com os estudantes na sala de aula. Ao mesmo tempo, as atividades do curso fomentaram, também no professor, essa mesma visão de sociedade, de mundo, de si mesmo e da importância das aulas de literatura – com abordagem nas leituras literárias – na formação dos estudantes e nos direitos que eles têm, fomentando uma formação integral e humanizadora também ao docente.

Ressalta-se que, neste trabalho, um dos objetivos era contribuir para a reflexão docente acerca da importância da inserção da leitura do romance na sala de aula. Acreditamos que a entrevista narrativa, o referencial teórico e a aplicação do produto revelaram-se como um espaço para essa reflexão e para o diálogo entre os pares não somente acerca das aulas de LP, mas, também a respeito das suas leituras – considerando o pouco tempo de que os professores dispõem para participar de atividades de leitura coletiva – de romances. Portanto, concebemos que a entrevista narrativa apresentou caminhos para a elaboração do produto, o referencial teórico foi o fundamento para as atividades de leitura propostas e o curso de extensão demonstrou ser um espaço rico para a discussão acerca das possibilidades do trabalho com a leitura de romances.

Ademais, sobre as limitações da pesquisa, por se tratar de um tema complexo, que envolve diferentes aspectos, tais como currículo, formação de professores, noção de clássico, do romance, o dialogismo, dentre outros; consideramos importante desdobrar e aprofundar tais

temáticas em trabalhos futuros. Assim, este trabalho pode gerar uma nova pesquisa, imprescindível, a nosso ver, a respeito dos currículos sobre os quais são elaboradas as propostas de ensino de LP no EMI ou no EM regular. Também é importante entendermos como se organiza a BNCC com relação ao tratamento dado à leitura de romances; como se estrutura a grade curricular dos cursos de graduação em Letras e como os futuros professores de LP são ensinados a ensinar literatura. Nosso pouco tempo e espaço não permitiu que discutíssemos o currículo ou a formação inicial com acuidade, mas aqui apresentamos campos sobre os quais há muito a se pesquisar.

Principiamos esta pesquisa acreditando que o romance estaria à margem nas aulas de LP, e observamos que, além disso, a leitura literária também caminha, muitas vezes, marginalizada nas aulas de literatura, dando lugar, à historiografia e aos movimentos de época. No entanto, reiteramos o que já assinalamos aqui, a leitura de romances é um direito. Na sala de aula, ela contribui para que os estudantes possam compreender o mundo e ter acesso ao que hoje lhes tem sido retirado: conhecimento e cultura. A epígrafe desta dissertação traz uma citação de Orhan Pamuk, romancista, prêmio Nobel de literatura em 2006, e concluímos também com ele, com uma reflexão sobre as belezas das quais estamos privando nossos jovens: “Ler um romance é perguntar-se o tempo todo, mesmo nos momentos em que nos perdemos no livro mais profundamente: até que ponto isto é fantasia e até que ponto é real? (PAMUK, 2013, p.15)”

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. In: **Reunião Nacional da ANPED,** 36, 2013**,** Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____; FRIGOTTO, Galdêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723%3E. Acesso em: 15 nov. 2019

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria do romance I**. A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 19. Disponível em: https:www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 2 ago. 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nílson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas cidades, 2004.

_____ [et al]. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO (Unidade Sertãozinho). **Plano de curso técnico em automação industrial**. Sertãozinho, 2007. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/7xKORKk4zJJi3yt#pdfviewer. Acesso em: 15 nov. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 10 out. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

EMICIDA. **Ismália**. Youtube, 2 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI. Acesso em: 13 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Selma Amaral de. **Entrevista com Marisa Lajolo**. [Entrevista cedida a] Selma Amaral de Freitas. Selma Amaral (canal do youtube). São Paulo. nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I6tR2reOaWg . Acesso em: 02 abr. 2021.

_____; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Leitura de romances no ensino médio integrado: proposta para uma formação humanizadora e integral. In: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia Pereira. (Org.). **Cognição e cultura em múltiplos olhares:** um espaço de discussões para os estudos de linguagem. Recife: EDUFRPE, 2020. p. 79-85. Disponível em: http://progel.ufrpe.br/sites/progel.ufrpe.br/files/noticias/cognicao_e_cultura_em_multiplos_olhares_-_um_espaco_de_discussoes_para_os_estudos_de_linguagem_-_com_capa.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: _____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado.** Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: _____.; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervat. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Como e por que ler o romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA BARRETO. **Clara dos Anjos**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **Clara dos Anjos**. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2000.

MAGRIS, Claudio. O romance é concebível sem o mundo moderno? In: MORETTI, Franco. **A cultura do romance**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MOURA, Dante Henrique. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Ensino médio integrado:** travessias. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PAMUK, ORHAN. **O romancista ingênuo e o sentimental**. São Paulo: Companhia das letras, 2013. *E-book*.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro; STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. Condições do trabalho docente nos Institutos Federias de Educação, Ciência e Tecnologia: Relato de experiência em um câmpus do interior de São Paulo. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** "Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente"**.,** UNESP, 4, 2018, Águas de Lindoia. Disponível em: https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhoId=1805. Acesso em 20 jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado, ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 42-57).

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf . Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adtica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/. Acesso em: 20 jun. 2021.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-111.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 12. ed. São Paulo: Cortez,1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHWARCZ, Lili. **Biografia Lima Barreto**. Youtube, 17 mai. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OKphumZ-leM. Acesso em: 13 jan. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em: 24 ago. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 32-42. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 11. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2020.

Sites consultados:

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 19 mar. 2020.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/. Acesso em: 19 mar. 2020

APÊNDICE A – Produto Educacional

ENSINANDO A LER ROMANCES NA SALA DE AULA: PERCURSOS

SELMA AMARAL DE FREITAS

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Câmpus Sertãozinho

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

Proposta de Curso de Formação de professores

Ensinando a ler romances na sala de aula: percursos

Selma Amaral de Freitas

Sertãozinho
2021

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Câmpus Sertãozinho

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

INSTITUTO FEDERAL SÃO PAULO

Silmário Batista dos Santos
Reitor

IFSP – CÂMPUS SERTÃOZINHO

Paulo Sérgio Calefi
Diretor geral

Márcio José dos Reis
Diretor de ensino

André Luis Dias
Diretor adjunto de pesquisa e inovação

Lívia Maria Lovato
Diretora adjunta de extensão

Riama Coelho Gouveia
Coordenadora local do profEPT

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Câmpus Sertãozinho

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT

Selma Amaral de Freitas
Autora

Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
Orientadora

Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti
Coorientadora

Graziella Diffonso Pavão
Ilustração

Ebenézer Thiago Barcelos Garcia
Selma Amaral de Freitas
Arte

FICHA CATALOGRÁFICA

SUMÁRIO

Apresentação ---------- 06
Introdução ---------- 07
Sobre o Curso--- ---------- 10
Sobre o Material---------- 11
Momento 1 ---------- 12
Momento 2 ---------- 16
Momento 3 ----------19
Momento 4 ---------- 27
Momento 5 ---------- 30
Momento 6 ---------- 33
Momento 7 ---------- 35
Momento 8 ---------- 39
Momento 9 ---------- 41
Momento 10 ---------- 44
Glossário ----------45
Referências ---------- 46
Sobre a autora ---------- 48

APRESENTAÇÃO

A proposta do curso de formação de professores *Ensinando a ler romances na sala de aula: percursos* é resultado da pesquisa intitulada *A leitura de romances na sala de aula e sua contribuição para uma educação humanizadora e integral: proposta de formação de professores*, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A pesquisa aponta que a leitura de romances contribui para a formação humanizadora, dada a especificidade desse gênero literário que traz, em si mesmo, como apontado por estudos bakhtinianos, as características que possibilitam ao leitor conhecer as vozes sociais presentes na sociedade, de modo que, ao compreender essas vozes, entenda melhor o mundo ao seu redor.

Este curso, portanto, pretende promover uma reflexão acerca da necessidade de se oportunizar ao educando, estudante do Ensino Médio, a leitura de romances e o confronto com os discursos presentes nas narrativas romanescas, de maneira a melhor compreender suas próprias experiências como indivíduo e a se colocar no mundo, percebendo-se como ser histórico e agente de transformação social.

Desejo que você tenha um percurso repleto de aprendizados e muito mais possibilidades a partir da leitura deste material.

INTRODUÇÃO

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020) aponta que estudantes são motivados a ler principalmente pelos professores e, em muitos casos, a experiência de leitura desses educandos ocorre somente na escola. Tal proposição ratifica estudos de teóricos como Cosson (2020) – que afirma que é na escola que se absorvem os mecanismos de interpretação dos textos que nos possibilitarão compreender o que lemos – e Calvino (2007), que propõe que a escola deve abrir espaço para a leitura dos clássicos para que, no futuro, o jovem tenha condições de escolher um livro para ler.

Além disso, a dissertação que deu origem a essa proposta revelou que há uma lacuna nos estudos voltados à leitura de romances nos cursos de formação inicial de professores, assim, propomos este percurso a fim de oferecer ferramentas aos docentes para a sistematização de atividades de leitura de romances na sala de aula. Este curso apresenta possibilidades para que o professor desenvolva atividades centradas em um modelo didático-pedagógico que vincula o dialogismo bakhtiniano ao letramento literário e propõe a leitura do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto – escolhido por sua atualidade e pela abordagem dos temas nele tratados, como racismo, gravidez na adolescência, desigualdade social, além de outras temáticas relevantes, que favorecem a imersão dos estudantes em questões evidenciadas na

narrativa, relacionando-o a outras manifestações culturais, como música, artes plásticas e outros gêneros literários: poemas, contos e crônicas.

Dessa maneira, esse curso tem o objetivo de promover momentos de reflexão ao educador para que possa, a partir de momentos de reflexão sobre sua prática, oferecer espaços para inserir a leitura do romances na sala de aula a partir de uma concepção humanizadora e integral, por meio de Fóruns de discussões, *Padlets* (murais *on-line* onde cada participante poderá publicar textos de autoria ou inserir vídeos, imagens, áudios diversos) e reflexões acerca de textos diversos e momentos de leitura do romance *Clara dos Anjos*.

O curso está dividido em 10 momentos. Os dois primeiros apresentam atividades introdutórias que permitirão a imersão do cursista na temática. Os momentos 3 a 9, baseados na sequência de Cosson (2020), estruturam-se da seguinte maneira:

Antes da leitura

Atividades de motivação e introdução à leitura, além da separação das páginas que deverão ser lidas a cada etapa.

Durante a leitura

Acompanhamento da leitura, verificando o que os cursistas estão compreendendo do que leem, promovendo momentos de interação e atividades interdisciplinares.

Após a leitura

Nessa etapa, com base no dialogismo bakhtiniano, propõe-se uma seleção de trechos em que se observem as vozes sociais presentes nos enunciados.

Expansão: intertextualidade

Será o momento da atividade em que os participantes escolherão uma mídia e discutirão a respeito da marca deixada pela leitura.

Dessa maneira, durante a formação, serão propostos momentos de reflexão sobre o modo como o educando, ao se confrontar com os discursos presentes nas narrativas, pode melhor compreender suas próprias experiências como indivíduo e seu lugar no mundo como sujeito histórico-social.

As atividades propostas aos cursistas serão realizadas como se fossem eles os estudantes, experimentando, na prática, as possibilidades de aplicação em uma sala de aula.

Sugerimos, portanto, encaminhamentos para o desenvolvimento de uma aula de Língua Portuguesa centrada na leitura de romances e esperamos que, por meio deste curso de formação, o docente ou futuro professor possa observar as possibilidades de adaptação das atividades às necessidades de seus estudantes e observar que, além de ser possível ler os romances e clássicos com os estudantes em sala de aula, uma atividade de relevância didático-pedagógica de autoconhecimento, é um exercício de alteridade, enfim um caminho para uma educação mais humanizadora. Ao mesmo tempo, pretendemos fomentar, também no professor, essa mesma visão de sociedade, de mundo, de si mesmo e da importância das aulas de literatura – com abordagem nas leituras literárias – na formação dos estudantes e nos direitos que eles têm, favorecendo uma formação integral e humanizadora também ao docente.

9

SOBRE O CURSO

Carga horária sugerida

40 horas

Modalidade

Presencial ou EAD

Público-alvo

Profissionais da área de Letras
Formadores de professores
Coordenadores pedagógicos
Licenciandos
Docentes de Língua Portuguesa e de outras áreas
Todos que buscam o conhecimento, por meio da autoformação

SOBRE O MATERIAL

Durante o curso, propomos atividades que os docentes poderão desenvolver com seus alunos, de modo que participarão das leituras, discussões, produções textuais, como se fossem eles os estudantes, experimentando, na prática, as possibilidades de aplicação das propostas em sua sala de aula.

A atividade de leitura do romance *Clara dos Anjos* será iniciada apenas no momento 3, em que serão disponibilizados os objetivos do curso. Optamos por esse formato para possibilitar que as reflexões propostas nos dois momentos iniciais possam ocorrer sem que os docentes sejam influenciados pelos textos propostos ou pelo objetivo do curso.

Para facilitar a organização do curso, em cada momento, você encontrará os tópicos a seguir que o ajudarão a construir o percurso dessa formação:

Preparação – nesse espaço, você encontrará o passo a passo para organizar cada etapa do curso: baixar vídeos, organizar ambientes, fazer *uploads* de textos ou imagens.

Orientações para os cursistas – espaço com modelos de orientações que você poderá disponibilizar aos cursistas nos fóruns ou em outros ambientes de formação.

Atividade – detalhamento das atividades propostas aos cursistas.

Observação – pontos importantes sobre os quais você deve atentar.

Material – todo o material necessário para aquela etapa: *links* de vídeos, *links* de textos, entre outros.

Sugestão para atividade presencial – como adaptar as atividades para curso presencial.

MOMENTO 1

No momento 1, faremos uma imersão teórica por meio da leitura de um artigo científico sobre a educação integral e assistiremos a uma entrevista com a professora Marisa Lajolo (2020).
O objetivo é promover um espaço para reflexão a respeito da importância da leitura do romance na contribuição para uma formação integral.

Preparação:

1. Crie um Mural no *Padlet* (Clique aqui).
2. Disponibilize as orientações para o Momento 1 no ambiente da formação, ao menos um dia antes do início do curso.
3. Inclua o *link* para o *Padlet* nas orientações.

12

Para a descrição do *Padlet*, utilize o texto (nos boxes de fundo azul) a seguir:

Título: Qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante?

Usaremos este espaço para comentar nossas impressões a respeito do artigo da professora Maria Ciavatta e da entrevista concedida pela professora Marisa Lajolo. Fique à vontade para dar sua opinião a partir do questionamento: "Qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante?"

Para isso:

1. Leia o artigo *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?* de Maria Ciavatta;
2. Assista ao vídeo *Entrevista com Marisa Lajolo*;
3. Apresente uma mídia que sintetize sua reflexão acerca do artigo lido e da entrevista.
4. Acrescente à sua postagem um pequeno comentário sobre o questionamento proposto.
5. Faça um comentário nas postagens de ao menos dois colegas, destacando o que julgou interessante na reflexão. Observação: para publicar no *Padlet*, é necessário fazer *login* (no alto à direita) e, em seguida, basta clicar no ícone (+) no canto inferior direito da tela.

13

Material:

Artigo: CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan./abr. 2014. (Clique aqui).

Vídeo: Entrevista Marisa Lajolo. (Clique aqui).

Link do *Padlet*.

Observação:

Formador, no *Padlet*, após a apresentação das mídias, faça sua participação nas postagens dos cursistas de modo a orientar as falas para os temas discutidos no artigo e na entrevista, questionando a possibilidade de se promover a formação integral na escola, as limitações que o cotidiano escolar impõe e como a leitura de romances pode promover essa formação integral e humanizadora.

Sugestões para curso presencial:

A - Solicite que os cursistas pesquisem – individualmente ou em duplas, dependendo da quantidade de docentes – durante a formação, uma mídia relacionada ao tema discutido (lembre-se de solicitar aos participantes que escolham mídias de, aproximadamente, 5 minutos).

14

B – Recolha os *links* das imagens ou vídeos apresentados pelos grupos e monte uma apresentação em *Power Point* utilizando um *Data-show*.

C – Cada dupla ou trio apresenta sua mídia e explica a relação que estabeleceu entre a mídia e o texto e a entrevista conforme a proposta da atividade.

D – Após cada apresentação, em plenária, os participantes poderão comentar livremente o que acharam das apresentações. Procure orientar as falas para os temas discutidos no texto e na entrevista, questionando, sempre que possível, como seria possível promover, com base no artigo, a formação integral, quais as limitações que o cotidiano escolar impõe (como quantidade de aulas e de turmas, acesso a materiais multimídia entre outros fatores). Quando todos tiverem concluído, peça que se dirijam ao mural, escolham relatos de dois colegas e escrevam sua impressão sobre o texto.

15

MOMENTO 2

A proposta do Momento 1 nos conduziu à reflexão sobre os caminhos para alcançar a formação integral por meio destes dois pilares: formação integral e leitura de romances.

Enquanto a atividade anterior demandou uma leitura densa e complexa do artigo de Maria Ciavatta e a relação dessa leitura com a fala da entrevistada Marisa Lajolo, nesta etapa, propomos um movimento para dentro e para as nossas próprias experiências.

Assim, este momento compreenderá apenas a postagem de um comentário no Fórum de discussão, de modo a serem trabalhadas as memórias dos cursistas do período de escola na educação básica e as lembranças de práticas docentes envolvendo a leitura de romances.

16

Preparação:

- Crie um Fórum de discussão na plataforma *on-line* ou, no caso de curso presencial, faça um mural físico na parede, utilizando papel *kraft* ou outro material de sua escolha onde os cursistas poderão colar folhas de sulfite. Sugestão para texto de introdução ao fórum:

Título – Relato sobre leitura de romances
Proposta de reflexão acerca dos encaminhamentos da leitura de romances em seu tempo de escola ou em suas aulas como docente de Língua Portuguesa.
Reflexões: Você é estudante? Como foram as atividades de leitura de romances durante seu período escolar? Você é docente? Como promove atividades de leitura de romances para seus estudantes?

- Disponibilize as orientações para o Momento 2 no ambiente da formação, ao menos um dia antes do início do curso. No caso de curso presencial, entregue as orientações ou pauta do encontro assim que essa etapa se inicie.
- Dê todas as orientações necessárias sobre o acesso ao fórum de discussão.

Material:

Curso presencial: papel *kraft*, fita adesiva, canetões coloridos.

Atividade:

Fórum de discussão: No primeiro momento, os docentes farão um relato sobre o modo como promovem a leitura de romances em suas aulas. Os estudantes de licenciatura farão um relato sobre a presença da leitura de romances em seu processo de escolarização. Os relatos serão apresentados nos fóruns de discussão e abertos para leitura e diálogo entre os participantes.

17

Observação:

Deixe em aberto aos cursistas a possibilidade de, a qualquer momento, voltarem ao *Padlet* ou Mural do Momento 1 e acrescentarem algum apontamento à discussão proposta.

Sugestões para curso presencial:

A - Solicite que os cursistas escrevam seu relato em uma folha de sulfite e faça a montagem de um mural, deixando espaço para que sejam coladas outras folhas com os comentários dos colegas.

B - Quando todos tiverem concluído, peça que se dirijam ao mural, escolham os relatos de dois colegas e escrevam sua impressão sobre o texto.

18

MOMENTO 3

Neste curso de formação docente, pretende-se refletir sobre uma proposta de leitura de romances na sala de aula. Para melhor entender como isso se daria, propomos a vivência, a partir deste momento do curso, da leitura do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto. Anteriormente à leitura do livro, propomos a reflexão a partir dos seguintes questionamentos: sobre o que trataria esse romance? Quem seria Clara? Quem seria Lima Barreto (o autor)? Essas questões compõem uma introdução à obra e está baseada nos estudos de Rildo Cosson (2020), que apresenta um formato de leitura partindo de etapas que possibilitam ao estudante compreender os contornos da narrativa, antes de ler o livro. Assim, esta etapa está organizada da seguinte maneira:

19

Motivação: música atual, cujo tema relaciona-se ao assunto tratado no romance;

Introdução: vídeo apresentando curiosidades acerca da biografia do autor;

Organização da leitura: separação das páginas para leitura durante o curso.

Como afirma Marisa Lajolo (conforme verificamos na entrevista disponível no Momento 1 deste curso), essa reflexão sobre o que acontece na história poderá fazer nascer um desejo pela leitura.

Portanto, a atividade, no Momento 3, é uma prévia da leitura do romance *Clara dos Anjos*, escolhido também por ser uma narrativa cuja protagonista é uma adolescente de 16 anos, assim como tantas

jovens que passam pelas nossas salas de aula: cheia de sonhos, moradora da periferia e cercada por um mundo pelo qual ela tem muita curiosidade, mas que apresenta surpresas que ela talvez não saiba explicar.

Conforme Araújo (2013), o ensino integrado deve ter como premissa o foco na ampliação da compreensão do educando acerca de sua realidade, relacionando-a com a totalidade social. Entender a si mesmo e, ao mesmo tempo, compreender o mundo e o lugar que ocupa na sociedade. Segundo o autor, existe uma tendência a se reservar aos estudantes de origem trabalhadora, atividades que não exigem "força criativa" e que limitam sua capacidade criadora. Tal atitude não favorece uma visão do todo, o que significa dizer que, ao limitarmos o acesso ao conhecimento de um grupo, tiramos dele a possibilidade de conhecer-se e, portanto, de conhecer o todo, o que não propicia a formação integral.

20

Ainda, conforme Aráujo (2013), esse tipo de formação opõe-se à pedagogia das competências que se compromete com critérios, baseados em um currículo marcadamente instrumental, firmados em saberes, habilidades e atitudes requeridos pelo mercado. Ao contrário, o ensino integrado apresenta como fundamento uma formação que promove o ser humano e possui, conforme o pesquisador, uma utilidade social:

> [...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizam o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAÚJO, 2013, p. 8).

A formação integral e a formação do leitor de romances no Ensino Médio

Acreditamos [...] que o Ensino Médio Integrado deve promover uma formação humanizadora, permitindo a todos os estudantes, e não somente à elite, o direito à literatura, como concebido por Antonio Candido (2004). Para o sociólogo e crítico literário, a literatura deve ser entendida como um direito humano; assim como deve ser garantido a todos o direito à alimentação, também se deve garantir o direito à literatura, pois é ela que "[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2004, p. 180).

Não nos referimos, no entanto, a uma concepção tradicional de aula de literatura em que o foco se coloca na caracterização das escolas literárias ou no contexto histórico em que cada uma delas ocorreu. Estamos nos referindo à leitura de romances, especificamente, pois o que pretendemos demonstrar é que essa atividade pode contribuir para a formação integral do estudante/leitor, considerando que a narrativa apresentada no romance nos fornece uma visão da sociedade que nos permite compreender não somente os eventos, mas as razões que levaram a tais eventos, pois, [...] enquanto na existência quotidiana nós quase nunca sabemos as causas, os motivos profundos da ação dos seres, nos romances, estes nos são desvendados pelo romancista, cuja função básica é, justamente, estabelecer e ilustrar o jogo das causas, descendo a profundidades reveladoras do espírito (CANDIDO, 2014, p. 66).

21

Dessa maneira, ao desvelar os seres, revelando o que vai em seu espírito, o romance permite a nós, leitores, ver o que está por trás não apenas das personagens de ficção, mas, por analogia, permite-nos observar, também, o que está por trás dos eventos que nos circundam, ampliando, assim, nossa visão da sociedade. Portanto, a leitura de romances no Ensino Médio Integrado pode favorecer uma ampliação da visão de mundo do estudante/leitor, pois, ao adentrar nas profundidades do espírito da personagem e, também pode adentrar o seu, favorecendo a compreensão da sociedade descrita na narrativa, mas também à sua própria narrativa de vida. (FREITAS; CORDEIRO, 2020).

A definição de romance aqui é aquela que se refere ao romance como gênero discursivo, ou seja, não estamos nos referindo a histórias de amor, mas sim às narrativas que tratam de temas da modernidade e que permeiam a sociedade e os indivíduos que dela fazem parte.

22

Os objetivos deste curso, são, portanto:

- promover atividades de leituras de romances que contribuam para uma formação humanizadora e integral;
- possibilitar ao professor de Língua Portuguesa momentos de reflexão sobre a importância da leitura de romances como conteúdo integrante e central das aulas de Literatura;
- apresentar um modelo didático-pedagógico que vincula a análise de romances a outras atividades culturais, como música, artes plásticas ou outros gêneros literários como poemas, contos e crônicas;
- subsidiar o docente na elaboração de atividades de leitura centradas no gênero romance.

Dessa maneira, traremos, como atividade central deste curso, a leitura do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto. A partir dessa leitura, faremos outras atividades com o objetivo de refletir sobre a narrativa e sobre a possibilidade de oferecer aos estudantes do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental, a leitura de romances durante a aula.

Dividiremos os capítulos que serão lidos durante o percurso e, em cada parte, proporemos atividades que relacionarão o momento da leitura em que estivermos, como se estivéssemos lendo durante a aula.

Etapas de leitura:

Divisão do romance *Clara dos Anjos* em capítulos para leitura durante o curso.

23

Etapa 1	Capítulos: 1, 2, 3,4
Etapa 2	Capítulos: 5, 6, 7,8
Etapa 3	Capítulos: 9, 10, 11

O *link* para o PDF do romance encontra-se a seguir, no campo "Material".

Para saber mais:

Sobre Letramento Literário:

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

Sobre a leitura de romances na sala de aula:
FREITAS, Selma Amaral de; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Leitura de romances no ensino médio integrado: proposta para uma formação humanizadora e integral. In: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia Pereira. (Org.). Cognição e cultura em múltiplos olhares: um espaço de discussões para os estudos de linguagem. Recife: EDUFRPE, 2020.

Preparação:

A – Faça o *upload* do vídeo *Ismália* do rapper Emicida.

B – Faça o *upload* do vídeo *Biografia Lima Barreto* de Lili Schwarcz.

C – Prepare o ambiente para o Fórum de discussão, inserindo, no cabeçalho o seguinte questionamento:

24

Relacionando o tema da canção a aspectos da obra como período e local de habitação dos protagonistas, com a leitura gravada do primeiro capítulo da história, responda: como você se sente com relação à narrativa a ser lida e sobre o que o romance deve tratar?

D – Disponibilize aos cursistas, no ambiente de aula, o texto *A formação integral e a formação do leitor de romances no Ensino Médio* (p. 12).

Orientações para os cursistas:

1. Leia o texto *A formação integral e a formação do leitor de romances no Ensino Médio.*

2. Ouça a canção *Ismália* do rapper Emicida, o áudio do trecho do primeiro capítulo do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, e assista ao vídeo da pesquisadora e historiadora Lilia Schwarcz.
3. Escreva sua impressão sobre a relação entre o tema abordado pela canção e o trecho do romance.

Atividade:

Fórum de discussão: Discussão acerca da canção *Ismália* do rapper Emicida com proposta de reflexão entre a música e o romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto.

Observação:

25

Esta atividade pode converter-se em discussão síncrona. Nesse caso, apresente e leia o texto introdutório, transmita a canção e o vídeo, em seguida abra o espaço para a discussão com o questionamento proposto.

Esclareça que, para o próximo momento, os cursistas deverão ler os capítulos 1, 2, 3 e 4 do romance.

Material:

·Canção: *Ismália* – Emicida (Clique aqui)

·Vídeo: Lili Schwarcz sobre Lima Barreto com antecipação de dados referentes ao romance como período e lugar em que ocorre a narrativa. (Clique aqui)

·Livro *Clara dos Anjos* em PDF (Clique aqui)

Sugestões para curso presencial:

A – Disponha as cadeiras em círculos;

B – Apresente o vídeo sobre a biografia de Lima Barreto e o áudio da canção *Ismália*.

C – Faça o questionamento e peça que, em grupos, os cursistas discutam e anotem o resultado da discussão em folha de *flip-chart*. 26

D – Em plenária, cada grupo apresenta o resultado de sua discussão e cola na parede seus *flip-charts*, que deverão permanecer expostos até o final do curso.

E – Para cada grupo que apresenta sua impressão, outro grupo deverá fazer uma pergunta ou um comentário acerca do que foi explanado

F – Apresente à turma a obra *Clara dos Anjos* em PDF com a divisão de capítulos, esclarecendo que a leitura deverá ser feita em conjunto. Explique que, para o próximo momento, os cursistas deverão ler os capítulos 1, 2, 3 e 4 do romance.

MOMENTO 4

No momento 4, iniciam-se as etapas de leitura (capítulos 1 a 4) do romance *Clara dos Anjos*. A atividade acontecerá em um novo mural do *Padlet* e no *Moodle*.

A) Crie um mural no *Padlet*. Para a descrição do *Padlet*, utilize o seguinte texto:

> Título - *Clara dos Anjos*: o que vi e o que vejo nas casas e nas ruas de Lima Barreto e nas nossas.
>
> Neste mural, apresente imagens de casas e ou ruas (em qualquer tipo de mídia: fotos, desenhos, vídeos) e trace a relação entre essas imagens e o local onde a personagem Clara vivia com seus pais.

27

B) Disponibilize as orientações (Orientação para os cursistas) para o Momento 4 no ambiente da formação, ao menos um dia antes do início dessa etapa da formação.

C) Inclua o *link* para o *Padlet* nas orientações.

D) Prepare o ambiente para o Fórum de discussão, inserindo a seguinte orientação: Título: *Clara dos Anjos*, primeiras impressões. Para a discussão: Sobre a leitura dos capítulos 1, 2, 3 e 4 do romance *Clara dos Anjos* de Lima Barreto:

- Quais trechos, dessa parte do romance, ofereceram dificuldade, curiosidade? Como se sentiu com relação à leitura?

Orientação para os cursistas:

Faça a leitura (capítulos 1, 2, 3 e 4) do romance *Clara dos Anjos* de Lima Barreto - o arquivo em PDF encontra-se abaixo do Fórum de discussão. Após a leitura, teremos duas atividades, uma no *Padlet* e outra no Fórum de discussão.

No *Padlet*, apresente imagens de casas e ou ruas (em qualquer tipo de mídia: fotos, desenhos, vídeos) e trace a relação entre essas imagens e o local onde a personagem Clara vivia com seus pais.

No Fórum de discussões, responda aos questionamentos: Quais trechos, dessa parte do romance, ofereceram dificuldade, curiosidade? Como se sentiu com relação à leitura dos capítulos 1, 2, 3 e 4?

Material:

Livro *Clara dos Anjos* em PDF (Clique aqui)

28

Sugestões para curso presencial:

A – Caso tenha o recurso da internet no curso, solicite que os cursistas compartilhem com você uma imagem de casas ou ruas que imaginem que se pareçam com o local onde morava Clara com sua família. Em seguida, faça uma montagem no *Power Point* (ou outro aplicativo/software de apresentação) com as imagens apresentadas pelos cursistas (lembre-se de colocar o nome do participante abaixo na imagem).

B – Com as mesas em semi-círculo, faça a apresentação da montagem e solicite que cada um dos cursistas relate a escolha de sua imagem.

C – Após as falas de todos, leia os trechos do romance em que são retratados o bairro, as ruas e as casas onde morava Clara com a família.

D – Faça um fechamento, pedindo aos participantes que relacionem a situação de moradia das periferias das grandes cidades do Brasil na atualidade àquela apresentada no romance.

Para saber mais:

BORASCHI, Gabriel. A geografia sob a luz do romance Clara dos Anjos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YMKU4omf6qM. Acesso em: 22 jul. 2021 (Clique aqui)

Observação: O vídeo, proposto acima, sugere um trabalho interdisciplinar com Geografia, visto que, nessa etapa do romance, Lima Barreto descreve o crescimento do Rio de Janeiro que nos ajuda a entender o desenvolvimento urbano das grandes cidades no início do século XX.

29

MOMENTO 5

Chegamos à segunda etapa de leitura. Propomos que sejam lidos os capítulos 5, 6, 7 e 8 e, a partir dessa leitura, seja feita a análise do quadro *O violeiro*, de Almeida Júnior, refletindo sobre o modo como Clara enxerga Cassi e o que poderemos esperar desse olhar da jovem sobre o rapaz.

Preparação:

Prepare o ambiente para o Fórum de discussão. Sugerimos o texto a seguir como reflexão para incentivar a participação dos cursistas:

Título do Fórum: *Clara dos Anjos* e a conversa com *O violeiro*

30

Estamos na segunda etapa de leitura (capítulos 5, 6, 7 e 8) do romance *Clara dos Anjos*. As personagens estão sendo apresentadas, entendemos o que as motiva e como funciona a sociedade ali descrita.

Fonte: Google Arts &Culture

Nessa etapa, voltamos nosso olhar para dentro de Clara, Cassi, Engrácia e Joaquim dos Anjos. Esse olhar não somente nos ajuda a compreender quem são e por onde caminha a narrativa, mas também nos ajuda a entender as questões sociais colocadas em pauta por Lima Barreto. Propomos então, uma observação atenta

do quadro *O violeiro* de Almeida Junior, levantando as características da mulher e do homem representados: posição de cada um, para onde olham, atitudes. Nesse contexto, como estaria Clara com relação ao modo como se apresentava Cassi para ela? Este Fórum de Discussão, portanto, parte da leitura do quadro, promovendo uma reflexão acerca das atitudes de Cassi Jones e Clara e o que move cada uma das personagens.

Questionamento para o Fórum:
Quais aspectos da pintura podemos relacionar com essa etapa de leitura?

Disponibilize um local no ambiente virtual onde os cursistas possam inserir o áudio com a gravação de um trecho do texto lido.

31

Orientações para os cursistas:
Observe atentamente o quadro *O violeiro*, de Almeida Júnior, e tente levantar as características da mulher e do homem ali representados: posição de cada um, o que observam, atitudes, dentre outras características e comente a partir do questionamento apresentado.

Atividade:
Fórum de discussão: apresentação do quadro *O violeiro* – Almeida Júnior e relação entre a imagem e o trecho do romance.
Questionamento: Quais aspectos da pintura podemos relacionar com essa etapa de leitura?

Sugestões para curso presencial:
A – Insira a imagem do quadro *O violeiro* em um aplicativo de Apresentação.

B – Utilizando um projetor, apresente a imagem para a turma e peça que escrevam, individualmente, em uma filipeta de cartolina, a sua impressão com relação ao questionamento proposto.

C – Solicite que façam a leitura de sua impressão.

D – Conforme as leituras acontecerem, observe, entre os cursistas, quem teve a mesma impressão com relação ao questionamento proposto e conduza as reflexões de modo que notem as semelhanças entre a maneira como a jovem do quadro olha de modo apaixonado para o rapaz, relacionando com a paixão de Clara por Cassie Jones.

E – Fixe a imagem do quadro *O violeiro* na parede e solicite que os cursistas exponham suas filipetas ao redor.

32

MOMENTO 6

O momento 6 propõe uma volta à canção *Ismália*, de Emicida, pois agora, nos momentos de conclusão da leitura, será possível estabelecer uma relação entre a personagem Clara e a personagem Ismália.

Preparação:

A – Prepare o ambiente para o Fórum de discussão, inserindo o seguinte texto:

Título – De volta à *Ismália*

De volta à canção *Ismália* de Emicida, comente a relação entre o trecho lido (Etapa 3 - Capítulos 9, 10 e 11) e a canção.

Ouça também o áudio de um trecho dessa etapa de leitura e dê sua opinião.

33

B – Disponibilize na plataforma novamente a canção *Ismália*.

Orientações para os cursistas:

Reflita sobre a relação entre o trecho lido (Etapa 3 - Capítulos 9, 10 e 11) e a canção.

Atividade:

Fórum de discussão: Comente a relação entre o trecho lido, a canção e o trecho do romance apresentado no áudio.

Sugestão para atividades presenciais:

Disponha as cadeiras em círculo e abra uma discussão a partir do questionamento: que relação podemos estabelecer entre a canção Ismália e a etapa 3 de leitura?

Observação:

Durante a discussão, deixe o grupo à vontade para apresentar seu ponto de vista. No encerramento, caso ache pertinente, diga o que também considerou interessante, mas esse é um momento para a turma externar como se sentiu quanto à aproximação entre as personagens Clara e Ismália.

34

MOMENTO 7

Os participantes deverão, após concluída a leitura e em fórum de discussão, apresentar um trecho do romance em que se evidencie um juízo de valor presente na fala de alguma das personagens ou do narrador, conforme a orientação no item "Preparação" a seguir.

Preparação:

A – Prepare o ambiente para o Fórum de discussão, inserindo o seguinte texto de orientação:

Título: Juízos de valor presentes no romance.

Escolha um trecho do romance (transcrição) em que se observem discursos que evidenciem juízos de valor referentes a vozes sociais presentes no texto e faça uma reflexão sobre a atualidade desses discursos.

35

Explicando melhor: em algum momento da narrativa (fala do narrador, fala de alguma personagem), você notou frases que demonstrem juízo de valor com relação a algum grupo social (homens, mulheres, ricos, pobres, negros, entre outros)? Veja o exemplo no trecho abaixo:

" - Meu filho aprender um ofício, ser operário! Qual! Ele é sobrinho de um doutor e neto de um homem que prestou muitos serviços ao país." (LIMA BARRETO. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Ática, 1995, p. 34).

Comentário: Aqui, observamos Dona Salustiana, a mãe de Cassi Jones, indignada com a proposta do marido de mandar que o filho aprendesse um ofício e fosse trabalhar (coisa que fez futuramente, embora Salustiana visse isso com "repugnância"). Fica evidente, na citação acima, que pessoas privilegiadas não deveriam trabalhar. Até hoje, é possível ouvir esse discurso, quando dizem que trabalho é para pobres, não para pessoas "bem nascidas". Percebe-se que essa concepção de "trabalho" não diz respeito à personagem Salustiana, mas é um modo de pensar da sociedade de maneira geral, portanto, um juízo de valor social que se apresenta na voz da personagem.

36

Orientações para os cursistas:

A – Transcreva o trecho que demonstre um juízo de valor e faça seu comentário.

B – Comente em postagens de dois colegas diferentes.

C – Responda aos comentários feitos em suas próprias postagens.

Atividade:

Fórum de discussão: Transcrição e comentário acerca dos juízos de valor presentes no texto.

Observação: o texto a seguir poderá ser disponibilizado ao grupo para auxiliar na compreensão e na reflexão acerca da análise do romance a partir de uma perspectiva do dialogismo bakhtiniano.

Dialogismo e vozes sociais

> A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. (FIORIN, 2019, p. 28).

Fiorin (2019), em reflexão acerca do dialogismo proposto por Mikhail Bakhtin, afirma que os discursos estão sempre entremeados por outras vozes. Aquilo que se diz, muitas vezes, representa o que um grupo social pensa ou acredita e, dessa forma, é expresso no discurso. O romance seria o lugar em que se travam essas disputas, o lugar em que essas vozes se apresentam e que sempre estão carregadas de juízos de valor.

Ao se falar de Cassi Jones, não se trata de falar daquela personagem, especificamente, mas de jovens, brancos, da classe média, privilegiados; ao se falar das jovens iludidas, fala-se das mulheres, pobres, brancas, negras ou mestiças que são assediadas todos os dias. Não são discursos daquelas personagens, mas discursos expressos pela sociedade e que emergem no romance.

O fórum do Momento 7 apresenta um espaço para observarmos esses discursos sociais presentes nas caracterizações, nas falas, nas descrições, inscritas no romance *Clara dos Anjos*, mas que se repetem no nosso dia a dia. Quanto desses discursos também incorporamos sem perceber? É um exercício para olhar a sociedade, mas para olhar também para dentro de nós.

Material:

Textos para reflexão.

Sugestão para atividade presencial:

A – Solicite que a turma busque, no romance, as partes em que observam os juízos de valor e que façam a transcrição do trecho que selecionaram em cartaz ou papel sulfite. Solicite que criem um título para seu fragmento e colem no mural.

B – Peça que leiam os trechos dos colegas no mural.

C – Abra plenária para discussão acerca de suas transcrições.

Para saber mais:

38

Sobre dialogismo bakhtiniano

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MOMENTO 8

Finalizada a leitura do romance, faremos um Sarau no *Padlet*, apresentando uma mídia (imagem, música, documentário), a partir dos seguintes questionamentos: Como se sentiram com relação à leitura do romance *Clara dos Anjos* e o que mais chamou a atenção na narrativa?

Preparação:

A) Crie um mural no *Padlet* com a seguinte descrição:

Título – Sarau: Um olhar sobre *Clara dos Anjos*

Apresente aqui o que sentiu ao ler o romance *Clara dos Anjos*. Para isso, compartilhe uma música, imagem, poema, trecho de texto. Não é necessário comentar sua escolha, mas pode ficar à vontade para comentar nas postagens dos colegas. Não se esqueça de assinar sua postagem!

39

B) Inclua o *link* para o *Padlet* nas orientações.

Orientações para os cursistas:

Nessa atividade, vamos participar de um Sarau em que você poderá compartilhar o que sentiu ao ler o romance. Poste uma música, imagem, poema, entre outras possibilidades. Não é necessário fazer qualquer comentário, mas fique à vontade para dialogar com as postagens dos colegas.

Sugestões para atividades presenciais:

A - Solicite que os participantes se separem em grupos e, por meio de sorteio, indique um tipo de apresentação para cada um, de modo que cada grupo fique responsável por apresentar o tema por meio dos seguintes suportes: poema, canção, imagem, documentário texto.

B – Exponha o material impresso em murais e mantenha os vídeos em execução utilizando um aparelho de TV ou computador.

C – Cada grupo/dupla deverá apresentar sua mídia à turma.

40

Observação:

No Sarau, você, formador, poderá comentar nas postagens da turma, relacionando, sempre que possível, as mídias apresentadas pelos cursistas com o romance *Clara dos Anjos*.

MOMENTO 9

Finalizando as atividades, os participantes farão uma reflexão acerca do primeiro relato apresentado em que cada um havia narrado sua experiência com a leitura de romances no período escolar (para os graduandos) e como professores (para os docentes).

Preparação:

Prepare o ambiente para o Fórum de discussão. Sugerimos o texto a seguir para orientar os cursistas:

Título – Revisitando meu relato: a leitura de romances na escola

No Momento 2 deste curso, você apresentou um relato referente à sua experiência com a leitura de romances na escola. Como estudante da graduação, você refletiu sobre a ocorrência das atividades de leitura de romances em seu processo de escolarização e como docente, você refletiu sobre a presença da leitura de romances nas suas aulas.

Após a leitura do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto e de ter participado de atividades que possibilitaram olhar para a narrativa sob diversos aspectos, escreva um relato (de no mínimo 10 linhas), a partir dos seguintes questionamentos:

Aos docentes:

O que você mudaria em sua proposta de leitura de romances apresentada no início desta formação?

Aos licenciandos:
O que você mudaria na proposta de seus professores com relação à leitura de romances na escola?
Importante: Insira seu nome completo no cabeçalho do arquivo para identificação.

Orientações para os cursistas:
Escreva um relato (de no mínimo 10 linhas), a partir dos seguintes questionamentos:
Aos docentes: O que você mudaria em sua proposta de leitura de romances apresentada no início desta formação?
Aos licenciandos: O que você mudaria na proposta de seus professores com relação à leitura de romances na escola?
Importante: Insira seu nome completo no cabeçalho do arquivo para identificação. 42

Atividade:
Documento *Word* ou PDF ou Fórum de discussão: Retorno ao relato feito no início do curso.

Questionamentos:
Aos docentes: O que você mudaria em sua proposta inicial de aula apresentada nesta formação?
Aos licenciandos: O que você faria de diferente daquilo que seus professores propuseram com relação à leitura de romances na escola (licenciandos)?

Sugestões para curso presencial:

A) Distribua folhas de sulfite à turma e solicite que escrevam o relato baseado nos questionamentos dessa etapa da formação.

B) Em círculo, abra em plenária para a participação de todos, lendo seus relatos e comentando a respeito das propostas dos colegas.

Observação:

Recolha os relatos e arquive-os.

43

MOMENTO 10

O curso *Ensinando a ler romances na sala de aula: percursos* tem como principal objetivo oferecer um espaço para a reflexão a respeito da importância da leitura do romance na escola com o intuito de aproximar o cursista de uma experiência possível de ser aplicada em sala de aula com os estudantes, com as devidas adaptações. Pretendemos oferecer uma reflexão sobre possibilidades do trabalho com o romance, considerando seu caráter formador e humanizador, a despeito das dificuldades que sabemos estarem presentes no dia a dia de uma escola.

No momento 10, será feita a avaliação do curso para que você saiba a impressão de cada participante sobre a formação.

44

Preparação:

A – Elabore o formulário de avaliação no *Google Form*.

B – Disponibilize o *link* para o formulário no ambiente do curso.

Orientações para os cursistas:

Acesse o *link* para o formulário.

Responda as questões propostas.

Sugestões para curso presencial:

Disponibilize o *link* para o grupo para que respondam à avaliação.

GLOSSÁRIO

Padlet: é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino (Fonte: TECHTUDO).

Moodle: é um sistema de código aberto para a criação de cursos *on-line*. (CTAD/IFPA)

Google Forms: é um serviço gratuito para criar formulários online (Fonte: TECHTUDO).

Meet – Aplicativo de videoconferências do Google.

Skype – Aplicativo para chamada de áudio e vídeo da *Microsoft*.

Plenária – Momento da reunião em que todos os participantes se reúnem para comentários.

Flip-chart - Bloco de folhas presas a um cavalete, próprio para apresentações.

Papel *Kraft* - Papel rústico encontrado em rolos ou folhas grandes, próprias para montagens de murais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR. **O violeiro**. Google Arts &Culture. Disponível em : https://artsandculture.google.com/asset/o-violeiro/QwEK8L0OIq25SA?hl=pt-BR. Acesso em: 13 jan. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 36, 2013,Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BORASCHI, Gabriel. **A geografia sob a luz do romance Clara dos Anjos.** Youtube, 22 jul. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YMKU4omf6qM. Acesso em: 22 jul. 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nílson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CTEAD/IFPA. **Afinal o que é Moodle**. Disponível em: https://ctead.ifpa.edu.br/noticias/544-afinal-o-que-e-moodle. Acesso em: 5 ago.2021.

EMICIDA. **Ismália**. Youtube, 2 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI. Acesso em: 13 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FREITAS, Selma Amaral de; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Leitura de romances no ensino médio integrado: proposta para uma formação humanizadora e integral. *In*: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia Pereira. (Org.). **Cognição e cultura em múltiplos olhares: um espaço de discussões para os estudos de linguagem**. Recife: EDUFRPE, 2020. p. 79-85. Disponível em: http://progel.ufrpe.br/sites/progel.ufrpe.br/files/noticias/cognicao_e_cultura_em_multiplos_olhares_-_um_espaco_de_discussoes_para_os_estudos_de_linguagem_-_com_capa.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

FREITAS, Selma Amaral de. **Entrevista com Marisa Lajolo**. [Entrevista cedida a] Selma Amaral de Freitas. Selma Amaral (canal do youtube). São Paulo. nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I6tR2reOaWg. Acesso em: 02 abr. 2021.

LIMA BARRETO. **Clara dos Anjos**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. **Clara dos Anjos**. 8.ed. São Paulo: Ática, 1995.

PADLET. **TECHTUDO**. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml. Acesso em: 5 ago.2021.

Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/. Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHWARCZ, Lili. **Biografia Lima Barreto**. Youtube, 17 mai. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OKphumZ-leM. Acesso em: 13 jan. 2021.

TECHTUDO. **Google Forms**. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml. Acesso em: 5 ago. 2021.

Sobre a Autora

Selma Amaral de Freitas

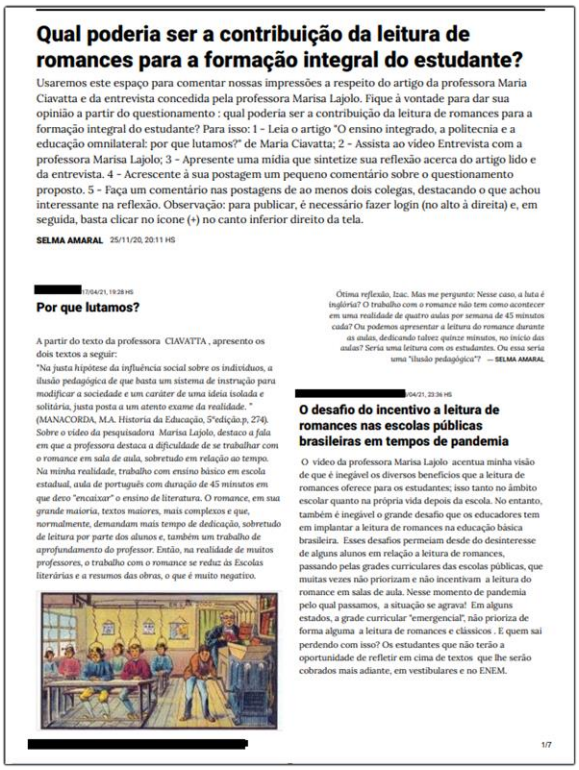
Sou mestra em Educação Profissional e Tecnológica, graduada em Letras, professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, formadora de professores. Tenho experiência nas redes pública e privada de ensino e realizo estudos nas áreas da educação, da linguagem e da literatura.

Acredito no nascer, no pôr do sol e no seu encontro inefável com a lua. Acredito na palavra. No que ela diz e no que ela diz sem nem ter sido pronunciada. Acredito na Educação, assim, com "E" maiúsculo, porque ela é única, necessária, é salvação. A Educação é possibilidade, é alcance. Ela nos ajuda a sair da inércia em que estamos e a levar outros por esses mesmos caminhos de mudança. Acredito na leitura, no livro, na história. Acredito que é possível conhecer o mundo nas linhas de um romance e por isso sigo acreditando no seu potencial.

Antes de tudo, sou leitora, sou leitura.

Nas horas vagas, poetisa. E no vagar das horas, poeta.

APÊNDICE B – Modelo *Padlet 1*



Qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante?

Usaremos este espaço para comentar nossas impressões a respeito do artigo da professora Maria Ciavatta e da entrevista concedida pela professora Marisa Lajolo. Fique à vontade para dar sua opinião a partir do questionamento : qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante? Para isso: 1 - Leia o artigo "O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?" de Maria Ciavatta; 2 - Assista ao vídeo Entrevista com a professora Marisa Lajolo; 3 - Apresente uma mídia que sintetize sua reflexão acerca do artigo lido e da entrevista. 4 - Acrescente à sua postagem um pequeno comentário sobre o questionamento proposto. 5 - Faça um comentário nas postagens de ao menos dois colegas, destacando o que achou interessante na reflexão. Observação: para publicar, é necessário fazer login (no alto à direita) e, em seguida, basta clicar no ícone (+) no canto inferior direito da tela.

SELMA AMARAL 25/11/20, 20:11 HS

[redacted] 17/04/21, 19:28 HS

Por que lutamos?

A partir do texto da professora CIAVATTA , apresento os dois textos a seguir:
"Na justa hipótese da influência social sobre os indivíduos, a ilusão pedagógica de que basta um sistema de instrução para modificar a sociedade e um caráter de uma ideia isolada e solitária, justa posta a um atento exame da realidade. " (MANACORDA, M.A. Historia da Educação, 5°edição.p, 274). Sobre o vídeo da pesquisadora Marisa Lajolo, destaco a fala em que a professora destaca a dificuldade de se trabalhar com o romance em sala de aula, sobretudo em relação ao tempo. Na minha realidade, trabalho com ensino básico em escola estadual, aula de português com duração de 45 minutos em que deco "encaixar" o ensino de literatura. O romance, em sua grande maioria, textos maiores, mais complexos e que, normalmente, demandam mais tempo de dedicação, sobretudo de leitura por parte dos alunos e, também um trabalho de aprofundamento do professor. Então, na realidade de muitos professores, o trabalho com o romance se reduz às Escolas literárias e a resumos das obras, o que é muito negativo.

[redacted]

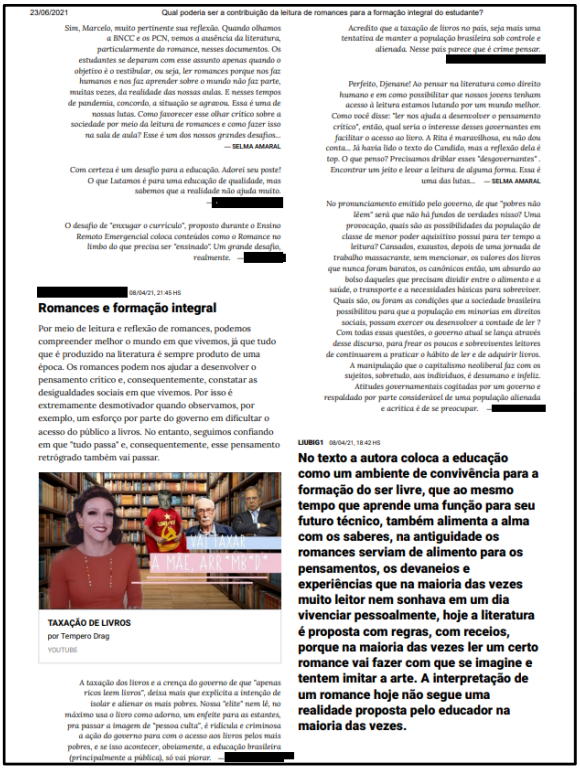
Ótima reflexão, Izac. Mas me pergunto: Nesse caso, a luta é inglória? O trabalho com o romance não tem como acontecer em uma realidade de quatro aulas por semana de 45 minutos cada? Ou podemos apresentar a leitura do romance durante as aulas, dedicando talvez quinze minutos, no início das aulas? Seria uma leitura com os estudantes. Ou essa seria uma "ilusão pedagógica"? — SELMA AMARAL

[redacted] 04/21, 23:36 HS

O desafio do incentivo a leitura de romances nas escolas públicas brasileiras em tempos de pandemia

O vídeo da professora Marisa Lajolo acentua minha visão de que é inegável os diversos benefícios que a leitura de romances oferece para os estudantes; isso tanto no âmbito escolar quanto na própria vida depois da escola. No entanto, também é inegável o grande desafio que os educadores tem em implantar a leitura de romances na educação básica brasileira. Esses desafios permeiam desde do desinteresse de alguns alunos em relação a leitura de romances, passando pelas grades curriculares das escolas públicas, que muitas vezes não priorizam e não incentivam a leitura do romance em salas de aula. Nesse momento de pandemia pelo qual passamos, a situação se agrava! Em alguns estados, a grade curricular "emergencial", não prioriza de forma alguma a leitura de romances e clássicos . E quem sai perdendo com isso? Os estudantes que não terão a oportunidade de refletir em cima de textos que lhe serão cobrados mais adiante, em vestibulares e no ENEM.

1/7



23/06/2021 Qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante?

Sim, Marcelo, muito pertinente sua reflexão. Quando olhamos a BNCC e os PCN, vemos a ausência da literatura, particularmente do romance, nesses documentos. Os estudantes se deparam com esse assunto apenas quando o objetivo é o vestibular, ou seja, ler romances porque nos faz humanos e nos faz aprender sobre o mundo não faz parte, muitas vezes, da realidade das nossas aulas. E nesses tempos de pandemia, concordo, a situação se agravou. Essa é uma de nossas lutas. Como favorecer esse olhar crítico sobre a sociedade por meio da leitura de romances e como fazer isso na sala de aula? Esse é um dos nossos grandes desafios...
— SELMA AMARAL

Com certeza é um desafio para a educação. Adorei seu poste! O que Lutamos é para uma educação de qualidade, mas sabemos que a realidade não ajuda muito.
—[redacted]

O desafio de "enxugar o currículo", proposto durante o Ensino Remoto Emergencial coloca conteúdos como o Romance no limbo do que precisa ser "ensinado". Um grande desafio, realmente. —[redacted]

[redacted] 08/04/21, 21:45 HS

Romances e formação integral

Por meio de leitura e reflexão de romances, podemos compreender melhor o mundo em que vivemos, já que tudo que é produzido na literatura é sempre produto de uma época. Os romances podem nos ajudar a desenvolver o pensamento crítico e, consequentemente, constatar as desigualdades sociais em que vivemos. Por isso é extremamente desmotivador quando observamos, por exemplo, um esforço por parte do governo em dificultar o acesso do público a livros. No entanto, seguimos confiando em que "tudo passa" e, consequentemente, esse pensamento retrógrado também vai passar.

TAXAÇÃO DE LIVROS
por Tempero Drag
YOUTUBE

A taxação dos livros e a crença do governo de que "apenas ricos leem livros", deixa mais que explicita a intenção de isolar e alienar os mais pobres. Nossa "elite" nem lê, no máximo usa o livro como adorno, um enfeite para as estantes, pra passar a imagem de "pessoa culta", é ridícula e criminosa a ação do governo para com o acesso aos livros pelos mais pobres, e se isso acontecer, obviamente, a educação brasileira (principalmente a pública), só vai piorar. —[redacted]

Acredito que a taxação de livros no país, seja mais uma tentativa de manter a população brasileira sob controle e alienada. Nesse país parece que é crime pensar.
[redacted]

Perfeito, Djenane! Ao pensar na literatura como direito humano e em como possibilitar que nossos jovens tenham acesso à leitura estamos lutando por um mundo melhor. Como você disse: "ler nos ajuda a desenvolver o pensamento crítico", então, qual seria o interesse desses governantes em facilitar o acesso ao livro. A Rita é maravilhosa, eu não dou conta... Já havia lido o texto do Candido, mas a reflexão dela é top. O que penso? Precisamos driblar esses "desgovernantes". Encontrar um jeito e levar a leitura de alguma forma. Essa é uma das lutas... — SELMA AMARAL

No pronunciamento emitido pelo governo, de que "pobres não lêem" será que não há fundos de verdades nisso? Uma provocação, quais são as possibilidades da população de classe de menor poder aquisitivo possui para ter tempo a leitura? Cansados, exaustos, depois de uma jornada de trabalho massacrante, sem mencionar, os valores dos livros que nunca foram baratos, os canônicos então, um absurdo ao bolso daqueles que precisam dividir entre o alimento e a saúde, o transporte e a necessidades básicas para sobreviver. Quais são, ou foram as condições que a sociedade brasileira possibilitou para que a população em minorias em direitos sociais, possam exercer ou desenvolver a vontade de ler ? Com todas essas questões, o governo atual se lança através desse discurso, para frear os poucos e sobreviventes leitores de continuarem a praticar o hábito de ler e de adquirir livros. A manipulação que o capitalismo neoliberal faz com os sujeitos, sobretudo, aos indivíduos, é desumano e infeliz. Atitudes governamentais cogitadas por um governo e respaldado por parte considerável de uma população alienada e acrítica é de se preocupar. —[redacted]

LIUBIG1 08/04/21, 18:42 HS

No texto a autora coloca a educação como um ambiente de convivência para a formação do ser livre, que ao mesmo tempo que aprende uma função para seu futuro técnico, também alimenta a alma com os saberes, na antiguidade os romances serviam de alimento para os pensamentos, os devaneios e experiências que na maioria das vezes muito leitor nem sonhava em um dia vivenciar pessoalmente, hoje a literatura é proposta com regras, com receios, porque na maioria das vezes ler um certo romance vai fazer com que se imagine e tentem imitar a arte. A interpretação de um romance hoje não segue uma realidade proposta pelo educador na maioria das vezes.

APÊNDICE C – Modelo *Padlet* 2

padlet padlet.com/[redacted]

Clara dos Anjos: o que vi e o que vejo nas casas e nas ruas de Lima Barreto e nas nossas

Neste mural, apresente imagens de casas e ou ruas (em qualquer tipo de mídia: fotos, desenhos, vídeos) e trace a relação entre essas imagens e o local onde a personagem Clara vivia com seus pais.

SELMA AMARAL 15/04/21, 00:18 HS

[redacted] 11/05/21, 01:24 HS

A representação do espaço literário em Clara dos Anjos de Lima Barreto

O romance Clara dos Anjos do autor Lima Barreto, apresenta-nos espaços literários carregados de significações sociais, históricas e políticas do Brasil. Ao ler Clara dos Anjos nos deparamos com um conjunto de casas, amontoados em subúrbios, sendo empurrados para longe do centro do Rio de Janeiro. As imagens verbo-visuais que se materializam em nossa mente, é de espaços que foram marginalizados e estigmatizados pela alta sociedade, e ali, naquele espaço renegado pela "boa conduta da época" , reunia pessoas das classes sociais de baixo prestígio, brancas e negras. Clara dos Anjos representa ficcional a realidade da vulnerabilidade tanto representada pela virgindade de Clara dos Anjos, como da população pobre que sofriam com o processo de desigualdade social e marginalização e, sobretudo a omissão das instituições para se pensar melhores condições de vida para essa realidade social da época. Lima Barreto entrelaça a partir do romance de Clara dos Anjos questões atemporais como raça, valores morais, desigualdade social, processo histórico de constituição do Brasil, e dentre outras inúmeras questões que o autor conseguiu através da literatura representar captar e representar uma realidade tão nua e dura, e que permanece de certa forma atemporal no Brasil.

[redacted] 20/04/21, 19:05 HS

Subúrbio de Clara dos Anjos

Com a leitura dos primeiros capítulos foi possível observar que o autor Lima Barreto aborda em sua escrita uma forte crítica social, e ainda, descreve em detalhes o subúrbio que a personagem Clara dos Anjos mora com a sua família. O lugar é humilde e rodeado de algumas problemáticas, entretanto, é um ambiente também sossegado, feliz e harmônico.

Achei muito interessante a foto abaixo visto que apresentou claramente traços do subúrbio trazidos pelo autor no romance: "A rua em que estava situada a sua casa se desenvolvia no plano e, quando chovia, encharcava e ficava que nem um pântano; entretanto, era povoada e se fazia caminho obrigado das margens da Central para a longínqua e habitada freguesia de Inhaúma." (Lima Barreto)

Realmente [redacted] a crítica social está bem presente na descrição das ruas e das casas em Clara dos Anjos. E como é incrível ver que, nas periferias, nada mudou...

–[redacted]

APÊNDICE D – Modelo *Padlet* - 3

padlet padlet.com/Sel[redacted]

Sarau: Um olhar sobre Clara dos Anjos

Apresente aqui o que sentiu ao ler o romance "Clara dos Anjos". Para isso, compartilhe uma música, imagem, poema, trecho de texto. Não é necessário comentar sua escolha, mas pode ficar à vontade para comentar nas postagens dos colegas. Não se esqueça de assinar sua postagem!

SELMA AMARAL 01/05/21, 03:19 HS

[redacted] 13/05/21, 19:41 HS

Análise da música "Um corpo no mundo"

A canção "Um corpo no mundo", de Luedji Luna, sobre o lugar de fala da mulher.

ANÁLISE DE UM CORPO NO MUNDO (Luedji Luna) | Spartakus Santiago
por spartakus
YOUTUBE

Emicida - Eminência Parda part. Dona Onete, Jé Santiago e Papillon
por Emicida
YOUTUBE

Que forte, não! E como dialoga com Clara dos Anjos. O negro tem um lugar destinado a ele na sociedade. E deve ficar limitado a esse lugar. Belo e triste. Um alerta!
— [redacted]

Lindo! Eu não conhecia [redacted]ou ouvir mais e prestar atenção. E como nos faz repensar Clara e sua família! E como paulistana, sei o que significa não se enxergar na sociedade. Maravilhoso! — [redacted]

ANÔNIMO 06/05/21, 13:56 HS

[redacted]

ESSA MUSICA ME FEZ RESUMIR O QUE LI EM CLARA DOS ANJOS.
""SE VOCÊ DISCORDA E NÃO VOLTA PRA TRÁS""
OBRIGADA POR ESSA OPORTUNIDADE DE LER ESSE LIVRO TÃO RICO.

[redacted] 13/05/21, 19:50 HS

O romance "Clara dos Anjos" na contemporaneidade

Esse clipe despertou bastante minha atenção por dialogar de certa forma com padrões de comportamentos sociais representados na obra de Lima Barreto, "Clara dos Anjos" e que ainda estão presente sociedade do século XX. O espanto, o mal-estar, o inconformismo, as ideologias de "superioridade" racial e de classe, representadas pelo romance em diálogo com o clipe de Emicida abaixo

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada *A leitura de romances no ensino médio integrado: contribuição para um projeto de escola unitária*. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sertãozinho, realizada pela pesquisadora Selma Amaral de Freitas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro e coorientação da Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti, que resultará em uma dissertação de mestrado e na elaboração de um Produto Educacional.

O objetivo dessa pesquisa é investigar como se constituem os currículos, ementas e planos de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado e qual o papel da leitura de romances na concepção de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado.

Você foi selecionado porque é professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado e sua participação é voluntária e não remunerada de maneira que, a qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você participará, nessa pesquisa, da etapa de entrevista e de avaliação do produto educacional. As entrevistas serão feitas *on-line* e gravadas em vídeo pela pesquisadora e serão utilizadas somente para a compilação e análise dos dados levantados. A avaliação do produto educacional será realizada por meio de entrevista narrativa em que você poderá externar seus pontos de vista sobre o produto elaborado. As entrevistas – em todas as etapas – serão agendadas conforme sua disponibilidade e conveniência.

Os riscos relacionados à sua participação podem ser a sensação de constrangimento ou desconforto ao narrar sobre suas experiências de leitura e sua prática docente ou em algum outro momento da pesquisa. Diante de tais situações e para minimizar os riscos existentes, será garantido seu direito de deixar de participar da pesquisa ou se negar a dar informações que não queira explicitar. Todos os dados produzidos durante a pesquisa serão compartilhados com você.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se ao acompanhamento da elaboração de material didático de Língua Portuguesa que, centrado no estudo de romances, por meio de leitura, discussão, reflexão, possibilite a criação de outros materiais de apoio que favoreçam ao estudante uma formação crítica e reflexiva.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja referência a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos ou registro do produto educacional, cujo arquivo será disponibilizado no site do programa ou outros canais, impossibilitando sua identificação bem como do nome do campus ao qual você faz parte, que será preservado na divulgação dos resultados.

Solicito, também, sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das entrevistas, que serão transcritas pela pesquisadora, garantindo o máximo de fidelidade ao conteúdo gravado. As informações obtidas com a pesquisa, assim como os registros realizados, serão armazenadas em arquivo digital no computador e em arquivos de *smartphones* ou *tablets* pelo período de dois anos a partir da aprovação da dissertação de mestrado pela banca examinadora.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

PROFA. DRA. MARIA BEATRIZ GAMEIRO CORDEIRO
Orientadora
E-mail: mbg@ifsp.edu.br
Sertãozinho/SP
Telefone: (16) 3946-1170

PROFA. DRA. JULIANA CRISTINA PERLOTTI PIUNTI
Coorientadora
E-mail: julianapiunti@ifsp.edu.br
Sertãozinho/SP
Telefone: (16) 3946-1170

SELMA AMARAL DE FREITAS
Estudante de Pós-Graduação
E-mail: selmar.del@gmail.com
São Paulo/SP
Telefone: (11) 94531-6940

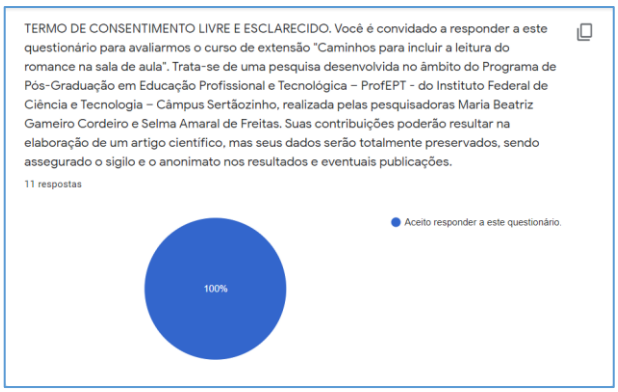
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

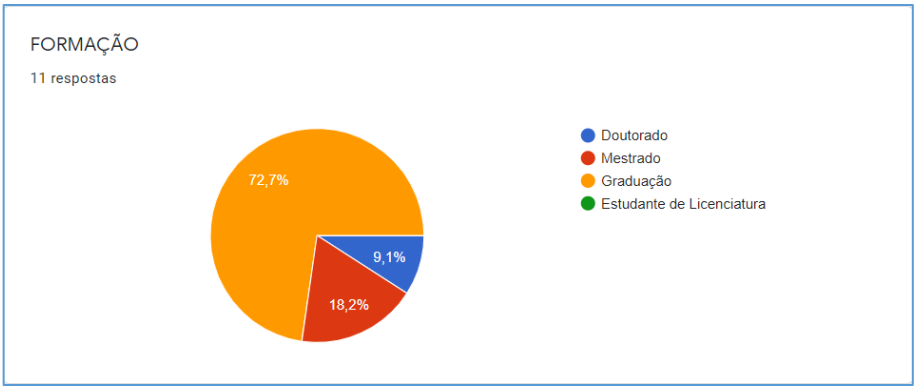
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

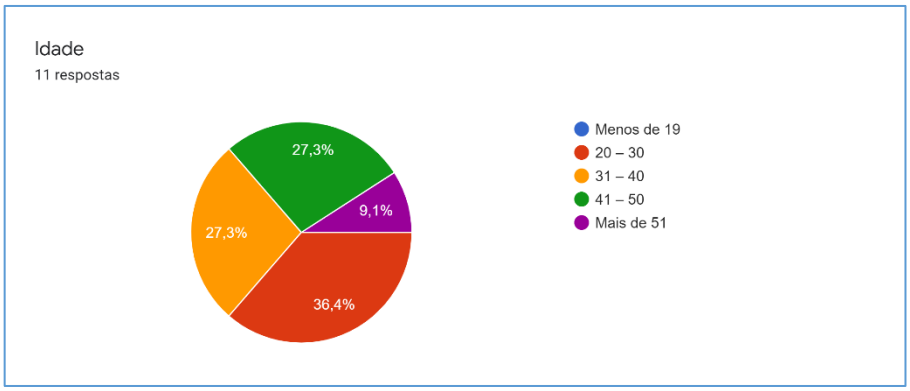
_____
Nome completo do(a) participante da pesquisa

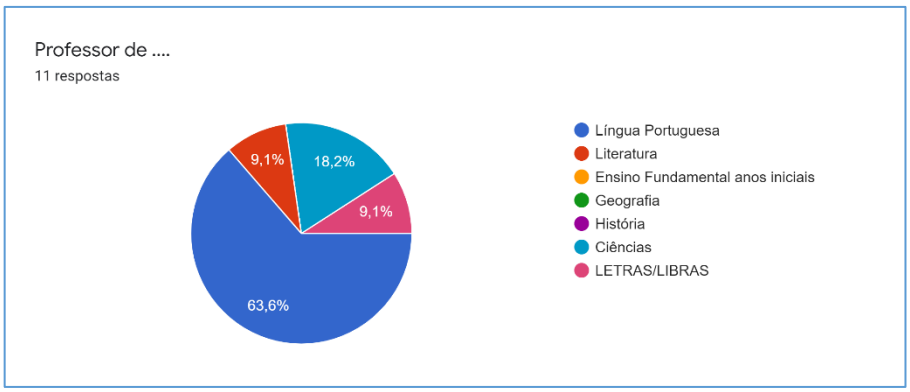
_____
Assinatura do(a) participante

APÊNDICE F – Avaliação do curso: *Google Forms*



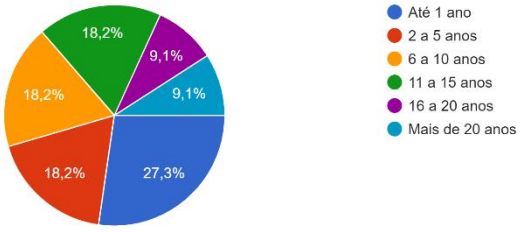






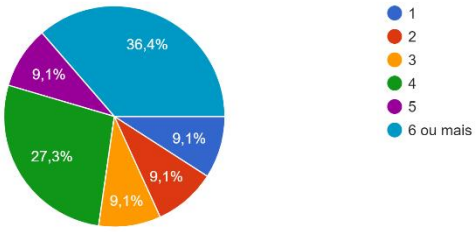
Tempo no magistério

11 respostas



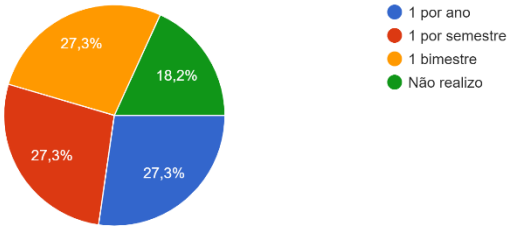
No último ano você leu ___ romances.

11 respostas



Com que frequência realiza atividades de leitura de romances na íntegra em sala de aula?

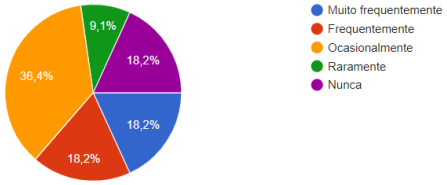
11 respostas



Durante o curso de Licenciatura, você aprende ou aprendeu a elaborar as seguintes atividades de leitura para aplicar junto aos seus futuros alunos.

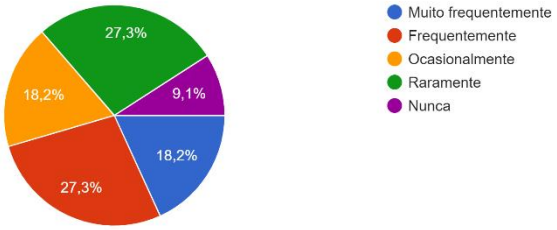
Leitura de romances

11 respostas



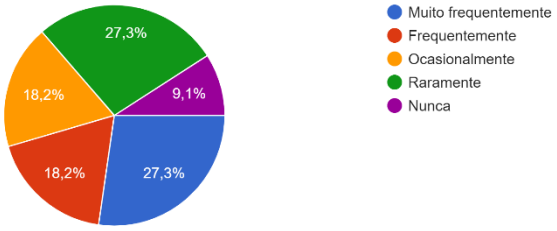
Leitura de contos

11 respostas



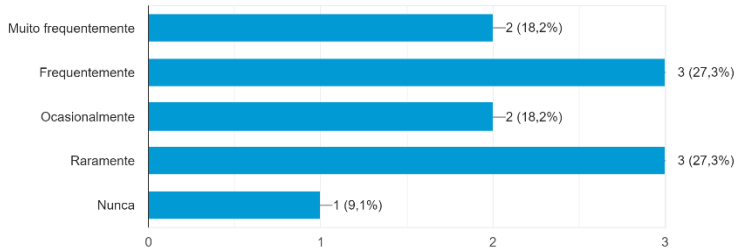
Leitura de poemas

11 respostas



Leitura de crônicas

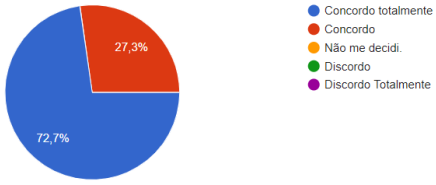
11 respostas



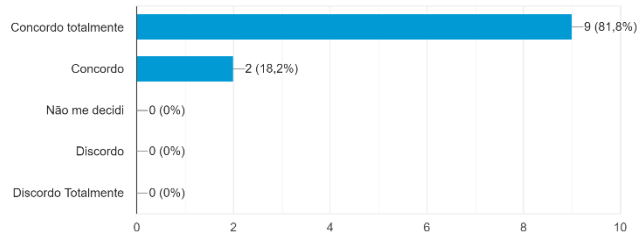
As seguintes propostas, apresentadas no curso, poderão ser aplicadas por você em sala de aula:

Fórum de discussão – introdução à obra: diálogo do romance com uma canção e vídeo curto com biografia do autor. Atividade de pré-leitura.

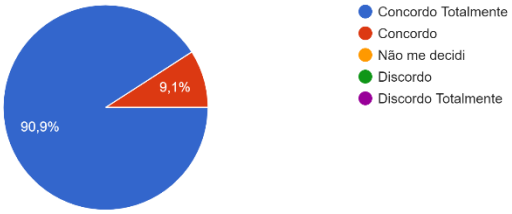
11 respostas



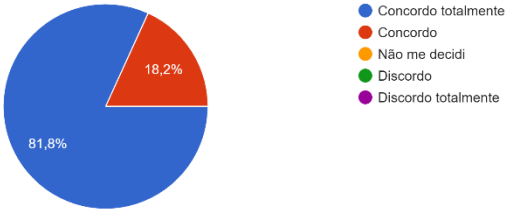
Padlet/mural – contexto histórico e geográfico da obra (como seriam as casas e as ruas descritas no romance)?
11 respostas



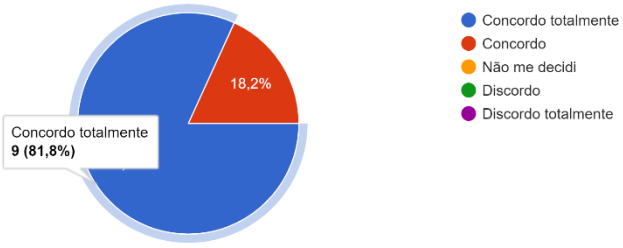
Fórum/discussão – vozes sociais presentes na narrativa (falas ou descrições que evidenciem juízos de valor quanto a determinados grupos sociais).
11 respostas



Fórum/discussão – diálogo entre o romance e uma manifestação cultural (canção) – como atividade de pós-leitura.
11 respostas

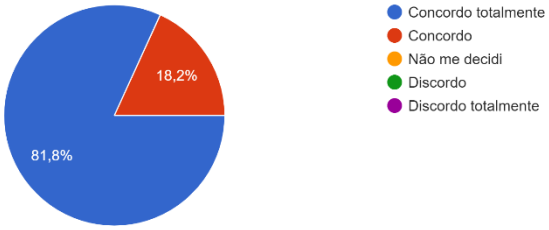


Padlet/mural – Sarau sobre as impressões da leitura.
11 respostas



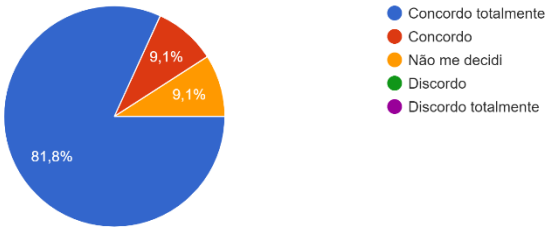
Leitura em voz alta de um trecho da história.

11 respostas



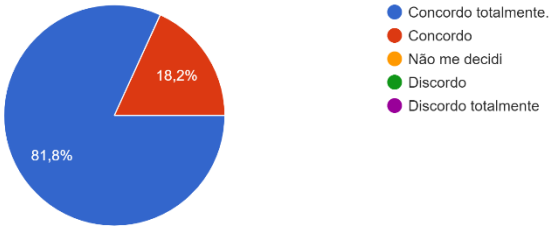
Divisão do romance em etapas de leitura.

11 respostas



Fórum/discussão – diálogo entre o romance e uma manifestação cultural (quadro)

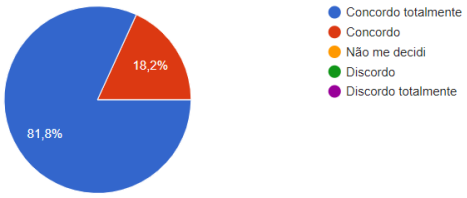
11 respostas



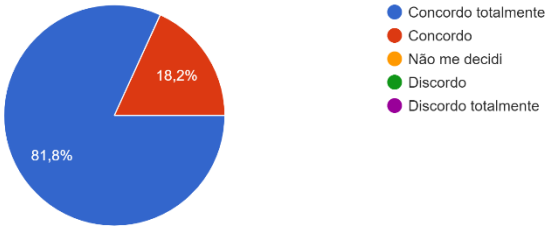
Sobre o curso

Pretendo realizar a leitura de romances em sala de aula como proposto no curso.

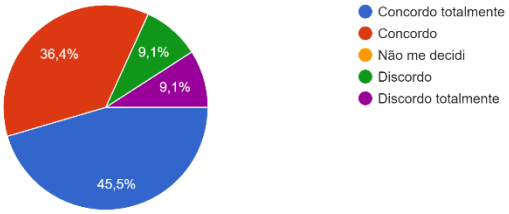
11 respostas



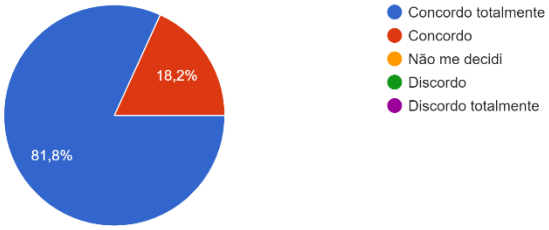
Colaborou para a inserção efetiva da leitura do romance durante as aulas.
11 respostas



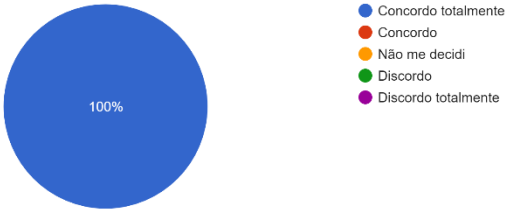
Durante as discussões acerca das etapas de leitura do romance feitas durante o curso, os estudantes respondiam e discutiam os questionam...sões sobre cada etapa. Sobre essa estratégia eu
11 respostas

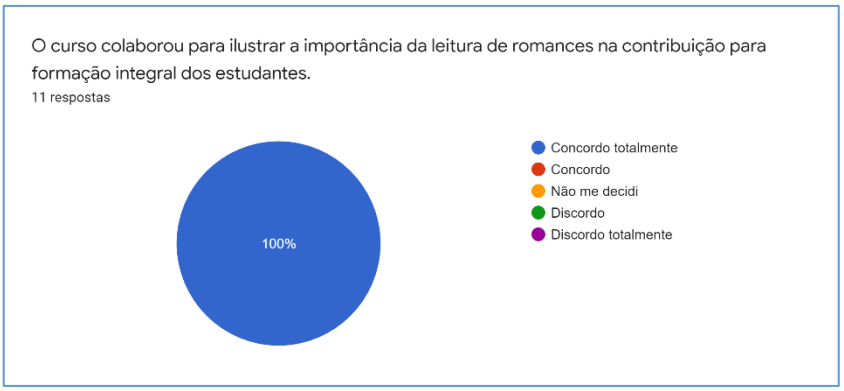


Existe a possibilidades de aplicação das atividades, adequando-as à leitura de outros romances.
11 respostas



As discussões sobre o romance com ênfase no enredo, nas contextualizações sócio-históricas e no diálogo com outras manifestações artísticas, c...tribuíram para a melhor compreensão da narrativa.
11 respostas




O curso colaborou para ilustrar a importância da leitura de romances na contribuição para formação integral dos estudantes.
11 respostas
100%
Concordo totalmente
Concordo
Não me decidi
Discordo
Discordo totalmente

ANEXO A – Letra da canção *Ismália*

Emicida – participação de Larissa Luz & Fernanda Montenegro

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que *nóiz* mais precisava, na trave
A felicidade do branco, é plena
A pé trilha em brasa e barranco, que pena
Se até *pra* sonhar tem entrave
A felicidade do branco, é plena
A felicidade do preto, é quase

Olhei no espelho
Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles não aguentam te ver livre
Imagina te ver rei
O abutre quer te ver de algema
Pra dizer: - ó não falei
No fim das *conta* é tudo

Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena
A raiva insufla, pensa nesse esquema
A ideia imunda, tudo inunda e a dor profunda
É que todo mundo é meio antena
Paisinho de *bosta*, a mídia gosta
Deixa falha e quer medalha de quem corre com fratura exposta
Apunhalado pelas costas
Esquartejado pelo imposto em postas
E como analgésico *nóiz* posta que
Um dia vai *tá* nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é um uniforme
Hashtag "Pretos no topo", bravo
Oitenta tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (mais uma vez)
Quem te acusou nem lá num *tava* (bando de espírito de porco)
Por que um corpo preto morto

É tipo os *hits* das *parada*
Todo mundo vê, mas essa *porra* não diz nada

Olhei no espelho
Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles não aguentam te ver livre
Imagina te ver rei
O abutre quer te ver drogado
Pra dizer: - ó não falei
No fim das *conta* é tudo

Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Ter pele escura é ser
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Terminou no chão

Primeiro sequestra eles
Rouba eles
Mente sobre eles
Nega o Deus deles
Ofende
Separa eles
Se algum sonho ousar correr, *cê* para ele
E manda eles *debater* com a bala que vara eles
Mano, infelizmente onde se sente o sol mais quente
O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescentes
Quis ser estrela e virou medalha num boçal
Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral
Um primeiro salário
Duas fardas policiais
Três no banco traseiro da cor dos quatro Racionais
Cinco *vida* interrompida
Moleques de ouro e bronze
Tiros, e tiros, e tiros
O menino levou cento e onze

Quem disparou usava farda (meu crime é minha cor)
Quem te acusou nem lá *num tava* (eu sou um não lugar)
É a desunião dos pretos
Junto com a visão sagaz de quem
Tem tudo menos cor onde a cor importa demais
"*Quando Ismália enlouqueceu*,

Pôs-se na torre a sonhar

Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar.

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar
Estava perto do céu,
Estava longe do mar.

E como um anjo pendeu
As asas para voar.
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar.

As asas que Deus lhe deu,
Ruflaram de par em par,
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar".

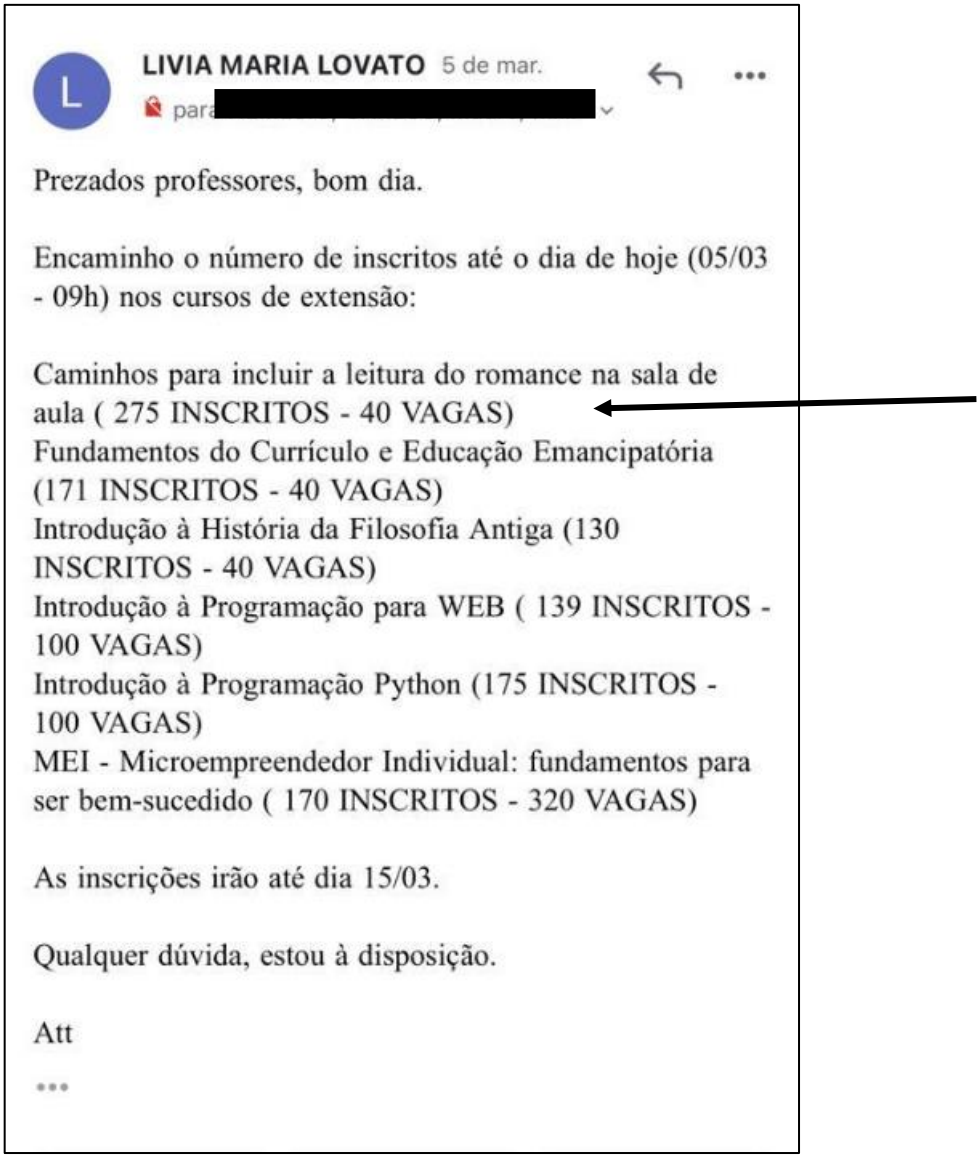
Olhei no espelho
Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles não aguentam te ver livre
Imagina te ver rei
O abutre quer te ver no lixo
Pra dizer: - ó não falei
No fim das *conta* é tudo

Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Ter pele escura é ser
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu,
mas terminou no chão
Terminou no chão

ANEXO B – Arte da divulgação dos cursos de extensão

ANEXO C – Quantidade parcial de inscritos nos cursos de extensão



LIVIA MARIA LOVATO 5 de mar.

para [redacted]

Prezados professores, bom dia.

Encaminho o número de inscritos até o dia de hoje (05/03 - 09h) nos cursos de extensão:

Caminhos para incluir a leitura do romance na sala de aula (275 INSCRITOS - 40 VAGAS)
Fundamentos do Currículo e Educação Emancipatória (171 INSCRITOS - 40 VAGAS)
Introdução à História da Filosofia Antiga (130 INSCRITOS - 40 VAGAS)
Introdução à Programação para WEB (139 INSCRITOS - 100 VAGAS)
Introdução à Programação Python (175 INSCRITOS - 100 VAGAS)
MEI - Microempreendedor Individual: fundamentos para ser bem-sucedido (170 INSCRITOS - 320 VAGAS)

As inscrições irão até dia 15/03.

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Att

...

ANEXO D– Certificado de conclusão do curso de extensão

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
São Paulo

CERTIFICADO

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Câmpus Sertãozinho, certifica que

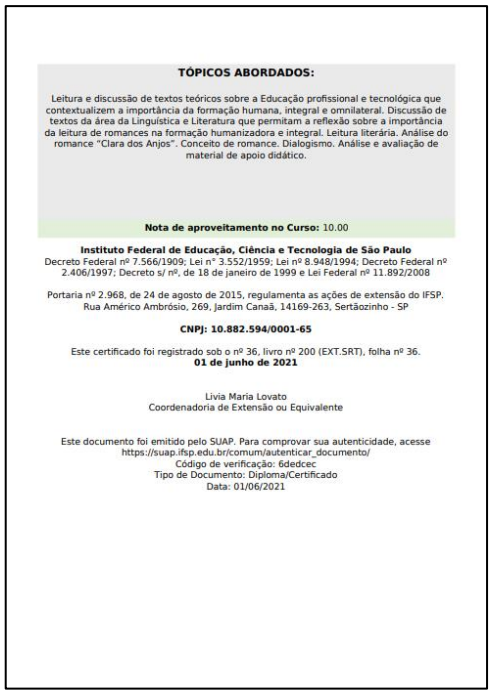
[redacted]

CPF nº 330.070.648-30, concluiu o curso de extensão "CAMINHOS PARA INCLUIR A LEITURA DE ROMANCE NA SALA DE AULA", realizado no período de 22/03/2021 a 28/05/2021, totalizando 40.00 horas, conforme os termos da Lei nº 11.892/2008 e da Portaria nº 2.968/2015.

01 de junho de 2021

Gabriela de Godoy Cravo Arduino
Pró-Reitora de Extensão
Portaria DOU Nº 2.564/2021

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



TÓPICOS ABORDADOS:

Leitura e discussão de textos teóricos sobre a Educação profissional e tecnológica que contextualizem a importância da formação humana, integral e omnilateral. Discussão de textos da área da Linguística e Literatura que permitam a reflexão sobre a importância da leitura de romances na formação humanizadora e integral. Leitura literária. Análise do romance "Clara dos Anjos". Conceito de romance. Dialogismo. Análise e avaliação de material de apoio didático.

Nota de aproveitamento no Curso: 10.00

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Decreto Federal nº 7.566/1909; Lei nº 3.552/1959; Lei nº 8.948/1994; Decreto Federal nº 2.406/1997; Decreto s/ nº, de 18 de janeiro de 1999 e Lei Federal nº 11.892/2008

Portaria nº 2.968, de 24 de agosto de 2015, regulamenta as ações de extensão do IFSP.
Rua Américo Ambrósio, 269, Jardim Canaã, 14169-263, Sertãozinho - SP

CNPJ: 10.882.594/0001-65

Este certificado foi registrado sob o nº 36, livro nº 200 (EXT.SRT), folha nº 36.
01 de junho de 2021

Livia Maria Lovato
Coordenadoria de Extensão ou Equivalente

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, acesse https://suap.ifsp.edu.br/comum/autenticar_documento/
Código de verificação: 6dedcec
Tipo de Documento: Diploma/Certificado
Data: 01/06/2021

ANEXO E – Declaração de oferta de curso de extensão

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
São Paulo

Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Câmpus Sertãozinho
DIRETORIA ADJUNTA DE EXTENSAO

TERMO 106/2021 - DAEX-SRT/DRG/SRT/IFSP

DECLARAÇÃO OFERTA DE CURSOS DE EXTENSÃO

Declaramos, para os devidos fins, que Selma Selma Amaral de Freitas ministrou o curso de extensão intitulado: "Caminhos para incluir a leitura de romances na sala de aula", com duração de 40 horas, início em abril/ 2021 e previsão de término em junho/2021.

Atenciosamente

Assinado eletronicamente por:

Lívia Maria Lovato Diretora Adjunta de Extensão

Documento assinado eletronicamente por:

- **Livia Maria Lovato, GERENTE - CD4 - DAEX-SRT**, em 11/04/2021 12:22:50.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/04/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 168455
Código de Autenticação: d2cd690441