

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Bruna Mourão Duarte

**ENSINO DE LITERATURA: AS PRÁTICAS DE  
FRUIÇÃO LITERÁRIA EM TURMAS DE 2º ANO DO  
ENSINO MÉDIO**

Rio de Janeiro  
2025



**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Bruna Mourão Duarte

**ENSINO DE LITERATURA: AS PRÁTICAS DE FRUIÇÃO LITERÁRIA EM  
TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Rio de Janeiro  
2025

Bruna Mourão Duarte

**ENSINO DE LITERATURA: AS PRÁTICAS DE FRUIÇÃO  
LITERÁRIA EM TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Flávia Vieira da Silva do Amparo

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

D812 Duarte, Bruna Mourão de

Ensino de literatura : as práticas de fruição literária em turmas de 2º ano do ensino médio / Bruna Mourão Duarte. - Rio de Janeiro, 2025.

120, [10] f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Flávia Vieira da Silva do Amparo.

1. Literatura (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Interesses na leitura. 3. Formação do leitor. 4. Letramento literário. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 807

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**ENSINO DE LITERATURA: AS PRÁTICAS DE FRUIÇÃO  
LITERÁRIA EM TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30/06/2025.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Flávia Vieira da Silva do Amparo (Orientadora)  
MPPEB-CPII

---

Prof<sup>ª</sup> Dra<sup>a</sup> Madalena Vaz Pinto  
PROF-LETRAS (UERJ)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Aira Suzana Ribeiro Martins  
MPPEB-CPII

Suplentes:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Helen Silveira Jardim de Oliveira  
MPPEB-CPII

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Betânia Almeida Pereira  
PROF-LETRAS - UERJ

Rio de Janeiro  
2025

## AGRADECIMENTOS

Foram os livros que me abriram os caminhos para que chegasse nesta etapa da minha vida. Contudo, foram, especialmente, as pessoas que amo que alimentaram o enredo que iria criar a minha narrativa favorita: a vida real. Por isso, como forma de homenagear e, além disso, honrar aqueles que me nortearam até aqui, relembro as personagens mais importantes desta minha travessia.

Agradeço, inicialmente, àqueles que fizeram parte dessa história antes mesmo da minha chegada nela. À minha mãe, a minha narradora, que me ensinou a ler não só os livros, como também o mundo. Emprestou-me seus sonhos de contos de fadas, o que mais gostávamos de ler juntas, e deles fizemos um universo mágico, no qual só nós duas éramos capazes de habitar. Seu amor e sua doçura me ensinaram que as histórias podem sempre ter um final feliz. À Sofia, que sempre me forneceu amparos inexprimíveis para muito mais do que uma simples página me possibilitaria expressar; o meu maior título, na realidade, é o de ser a sua irmã. A meu pai e meu irmão, que me ofertaram tudo aquilo que conseguiram para que esta jornada fosse mais suave.

Com o avançar do tempo, outras personagens foram se somando a essa trama. Por isso, agradeço à professora Flávia Amparo, que me acompanha desde a graduação até os voos mais altos da minha jornada, uma grande incentivadora dos meus sonhos, transmitindo-me tudo aquilo que aprendi sobre o encanto e fruição das Literaturas. Ademais, deixo minha gratidão às amigas Camila e Hebe, os destaques que transformaram o processo do mestrado, que poderia ter sido uma narrativa de terror, em uma grande história de companheirismo, amizade e infinitas risadas.

Como todos merecem viver uma história de amor, também agradeço profundamente ao meu parceiro de jornada, Pedro Lemos. Um elo que veio para me acalentar e compartilhar os pesos da docência comigo, pois sozinha não seria capaz de carregá-los. Nos momentos de clímax, ele esteve lá para me lembrar que a rotina pode e deve ser mais serena, clareando minha vida com seus inúmeros tons de amarelo.

Para o fim dessas páginas, e não da minha história, que ainda está em construção, deixo registrada a minha enorme gratidão aos protagonistas dessa pesquisa. À coordenação da minha instituição de ensino, que me acolheu e me forneceu o espaço para que toda a magia acontecesse, concedendo, muitas vezes, mais do que poderiam para tornar possível o meu sonho. Aos meus amáveis alunos do 2º ano, que trouxeram poesia aos meus dias e à minha vida, tornando-se parte indelével das memórias mais bonitas.

“Posso garantir que aquele livro, substituindo o meu tempo pelo seu, o caos da minha vida pela ordem da narrativa, me ajudou a retomar forças e a vislumbrar o amanhã.”

(Laure Adler, 1998)

## RESUMO

DUARTE, Bruna Mourão. **Ensino de Literatura: o resgate das práticas de fruição literária em turmas de 2º ano do Ensino Médio**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, PróReitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

A leitura por fruição caracteriza-se como um processo em que o indivíduo tem contato com um tipo de texto que transcende o ponto de vista puramente utilitário e informacional do ato de ler para se apropriar de outras dimensões e sentidos da leitura - individuais e/ou coletivos. Baseando-se na recepção estética do leitor, a fruição tem o objetivo de expandir os limites textuais, a fim de construir uma identidade leitora implicada por afetos, prazer e encantamento ou, até mesmo, estranhamentos. O presente trabalho preocupa-se em analisar as condições leitoras promovidas pelo espaço escolar, com foco em turmas de 2º ano do Ensino Médio, cuja prática da fruição seja utilizada como destaque. Levando em consideração o recorte social escolhido para a presente pesquisa, esboça-se o seguinte problema: Como resgatar o hábito da leitura entre os jovens que parece estar esquecido em meio a um ensino automatizado e irrefletido? A pesquisa em questão será desenvolvida com elementos da pesquisa-ação, qualitativa e exploratória, na qual será aplicado um questionário semiestruturado para os estudantes que participarão do projeto de pesquisa e será organizado um diário de bordo a partir dos relatos coletados dos discentes sobre a prática aplicada em sala e aula, verificando, assim, de que maneira o estímulo à leitura de fruição pode ser fundamental para desenvolver uma outra perspectiva sobre as aulas de literatura na escola.

**Palavras-chave:** leitura; fruição; Ensino Médio; Literatura; letramento literário

## ABSTRACT

DUARTE, Bruna Mourão. **Ensino de Literatura: o resgate das práticas de fruição literária em turmas de 2º ano do Ensino Médio**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, PróReitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

Reading for enjoyment is characterized as a process in which the individual engages with texts that transcend a purely utilitarian or informational perspective, embracing other dimensions and meanings—both personal and collective. Based on the reader's aesthetic reception, literary enjoyment aims to expand textual boundaries in order to construct a reading identity shaped by emotion, pleasure, enchantment, or even estrangement. This study aims to analyze the reading conditions promoted within the school environment, focusing on 2nd-year high school students, with an emphasis on practices that foster literary enjoyment. Taking into account the chosen social context, the following research question is proposed: How can the habit of reading be recovered among young people, given its apparent decline amid automated and unreflective teaching? The research follows an action research framework with a qualitative and exploratory approach. A semi-structured questionnaire was applied to the participating students, and a field journal was developed based on their feedback regarding the classroom activities. This study investigates how promoting reading for enjoyment can contribute to shaping a new perspective on literature classes in school settings.

**Keywords:** Reading; enjoyment; high school; literature; literary literacy

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Capa do Portfólio Educacional.....	88
Figura 2 - Metodologia: isso não é uma receita!.....	95
Figura 3 - Oficina I "Poesiamente".....	96
Figura 4 - Oficina II "Mastigar o instante" .....	97
Figura 5 - Oficina III "O peso do medo".....	98
Figura 6 - Oficina IV "Aquilo que permanece..." .....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Leitores da turma do 2º ano do Ensino Médio.....	67
Gráfico 2 – Livros lidos em 2023.....	70
Gráfico 3 – Leituras feitas de modo espontâneo em 2023.....	70
Gráfico 4 – Acesso às leituras feitas.....	72
Gráfico 5 - Atividades realizadas no tempo livre.....	74
Gráfico 6 - Atividades realizadas no tempo livre.....	75
Gráfico 7 - Tempo semanal dedicado à leitura.....	76
Gráfico 8 - Interesse despertado pelas aulas de literatura.....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TALE – Termo de Assentimento livre e esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. ENTRE O VIVIDO E O LIDO: REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA LEITURA DE FRUIÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	19
3. ENSINO MÉDIO E SEU HISTÓRICO LITERÁRIO – E NÃO LITERÁRIO – NO BRASIL .....	23
4. A BREVE PARTICIPAÇÃO DAS LEITURAS DE DELEITE NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO.....	42
5. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: BASTIDORES DE UM FAZER POÉTICO.....	58
5.1 Tipo de pesquisa.....	59
5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	61
5.3 População e amostra .....	62
5.4 Instrumento de coleta de dados.....	64
6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS .....	68
6.1 Abertura do ciclo de oficinas: investigando a leitura no cotidiano.....	69
7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	92
7.1 Elaboração das Oficinas Literárias: pensando em uma sala de aula mais fruitiva .....	92
7.2 Uma fruição organizada: disposição das oficinas no material.....	100
7.3 Questionário final como forma de validação das oficinas literárias .....	105
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	113
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115
APÊNDICE C – ROTEIRO DETALHADO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM SALA DE AULA .....	117
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO E AUTOAVALATIVO – PÓS-OFICINAS .....	118
APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO – PLATAFORMA BRASIL.....	120

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática recorrente e basilar na vida de nossos jovens estudantes. Independente da área estudada, o momento de decodificação do texto e, posteriormente, sua interpretação é sempre requisitado, não só no ambiente escolar, mas também no convívio em sociedade. A partir de tal fato, percebe-se que os discentes, permeados por adversidade, medo ou vergonha de admitir uma dificuldade, não são contemplados pela oportunidade de entrar em contato com o universo dos livros dentro de sala de aula, seja por uma falta de tempo – visto que o professor deve manejar seu planejamento de acordo com os conteúdos que são exigidos para aquela série -, seja por uma ausência desse estímulo dentro da própria instituição.

Especialmente no século XX, a relevância da literatura tornava-se um ponto importante de discussão a partir dos escritos de alguns estudiosos que se debruçaram sobre o poder da ficção para o cotidiano do indivíduo. Antônio Candido, no capítulo “O direito à literatura”, da obra *Vários Escritos* (1995), preconiza a necessidade, quase vital, da fabulação para construção de uma certa identidade do homem. Entendemos aqui a fabulação como uma capacidade essencialmente humana de construir mundos simbólicos por meio da linguagem — ainda que os sentidos estejam para além da realidade objetiva ou concreta. Trata-se de uma forma de abstração e elaboração de experiências, acessível a todos, mesmo àqueles que não dominam os códigos literários formais. Essa é uma característica essencialmente humana, uma faculdade a qual todos temos, mesmo ignorantes em termos literários. Tendo em vista que o texto literário, como é defendido por Candido, tem aptidão para a humanização, no ato de leitura, nosso estudante se constitui enquanto sujeito e enquanto ser que pensa, sente e reproduz. Uma vez que a literatura revela nossos encantos e nossas fragilidades, é impensável para nós, na qualidade de professores, distanciar tal arte do cotidiano da sala de aula.

Por compreender a dimensão humanizante e enriquecedora da literatura para as experiências socioculturais do alunado, encaramos como cerne do nosso presente trabalho de pesquisa a visão de Antonio Candido sobre tal poder: “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2011. p. 176). Nesse contexto, a perda de uma possibilidade cotidiana de se encantar – ou até mesmo se incomodar – é também uma perda daquilo que nos faz humanos. Retomando, portanto, o título dado à pesquisa, a fruição poderia ser caracterizada como esse processo, no qual o indivíduo tem contato com um tipo de texto

que transcende o ponto de vista puramente utilitário e informacional, atribuídos ao ato de ler, para se apropriar de outras dimensões e sentidos da leitura - individuais e/ou coletivos; em consonância, assim, com o que é dito por Candido e com o que se pretende analisar nessa pesquisa.

Para tanto, percorrer os caminhos dessa pesquisa e adentrar o território do literário também significa, inevitavelmente, revisitar e compreender como a minha trajetória pessoal e profissional é atravessada pelas considerações que serão aqui propostas. Toda pesquisa, principalmente aquelas que envolvem - seres humanos, passa por implicações empíricas do cientista, algo que nos motiva e nos move a continuar procurando explicações para aquilo que nos afeta no campo profissional e pessoal dentro da escola. Dessa forma, buscando a origem desses enredamentos, reflito sobre meu passado enquanto estudante, não só da faculdade de Letras, como também do Ensino Básico.

Acredito que essa inquietude em relação ao ensino de literatura remonte ao estágio, quando eu ainda era aluna, tão encantada pelo universo da leitura, fui levada, em alguma medida, a abandonar esse hábito ao adentrar no Ensino Médio e transformar minha rotina em uma busca desmedida pela aprovação no vestibular. Além de demandar minha energia nos estudos para a realização dos exames nacionais, incentivado pela própria escola, eu também sentia que os livros iam desaparecendo da minha rotina escolar sem deixar marcas. Quando estavam lá, serviam apenas como trabalho ou obrigação para os jovens. Quando criança, e depois de adulta, como estagiária da Rede Municipal, o maior castigo observado nesse ambiente era ser mandado à biblioteca para escrever poemas.

Testemunhando, em dois estágios diferentes da minha vida, o cenário que ia se emoldurando a minha frente, o desassossego se avultou e tomou as rédeas de minhas decisões docentes. Determinada a criar uma nova relação com a leitura, para mim e para meus alunos, fui incumbida de tornar a minha sala de aula o espaço propício para essa fruição que ia exigindo para si minutos cada vez mais dedicados e atentos; em um mundo enérgico e extremamente utilitarista, a Literatura surge como um pequeno verso da nossa história, que nos reivindica pausa, fascinação e curiosidade.

A partir dessa inquietude revelada e, conseqüentemente, o anseio de pesquisar e, futuramente, promover novas práticas que resgatem – ou concebam -, de modo gradual, a fruição através dos atos de leituras – tais atos apresentam-se no plural, pois acreditamos que essa atividade passa por inúmeras etapas, como: a busca, o contato, a identificação, a fruição e

as possíveis reverberações da leitura para esse jovem leitor – procuramos escrever este trabalho inseridas na escola e no Ensino Médio.

Conforme adiantado, será imprescindível, ainda, analisarmos ao longo da pesquisa o impacto causado pelo ano marcado por provas de vestibulares (como Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame de Qualificação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, dado o contexto do Rio de Janeiro cuja pesquisa se insere) na diminuição das práticas de leitura desses estudantes, uma vez que a busca incessante por aprovações avaliadas por rentabilidade escolar faz com que os momentos de encontro e reconhecimento para com a leitura por prazer sejam injustamente mitigados. Além disso, também pretendemos, a partir do nosso Produto Educacional, como trabalho de conclusão de curso, sugerir maneiras de estimular a leitura por fruição entre os discentes do 2º ano do Ensino Médio, bem como avaliar em que medida essa é capaz de construir uma identidade leitora entre esses estudantes em formação.

Assim, levando-se em conta o recorte social escolhido para trabalhar o presente projeto de pesquisa, começa-se a esboçar um problema à vista, uma vez que, mesmo com as mínimas condições materiais para acesso à leitura, seja o acesso a “e-books” ou livrarias físicas, esse alunado não está mais interessado e/ou motivado a buscar tais leituras por fruição dentro ou fora da escola. Portanto, pensando nesse corpo discente que está submetido às exigências que acompanham os anos finais de sua formação, como aprovação em vestibulares e aumento do conteúdo programático em seus cronogramas, encaramos tal óbice: como resgatar práticas de uma leitura por fruição nas aulas de Literatura do 2º ano do Ensino Médio diante de um currículo que privilegia apenas saberes técnicos, gramaticais e informacionais nos livros literários?

A indagação é o ponto de partida para tentar recuperar, ou mesmo desenvolver, um hábito leitor que, atualmente, parece estar esquecido em meio a tantas questões de vestibulares. Assim, partiremos da hipótese de que a atual pesquisa, em conjunto com o portfólio criado, contribuirá para construção de novos hábitos de leitura em sala de aula, e fora dela, pelos alunos.

Aqui, para além dos objetivos supracitado, consideramos importante investigar de que maneira a má-escolarização da literatura pode provocar um desencontro desse estudante com sua própria identidade, tão crucial em anos finais do Ensino Médio, que são acompanhados por outras questões socioemocionais na vida dos jovens. Isso porque o momento de leitura também pode e deve promover o desenvolvimento do aluno em diversos âmbitos, como Michèle Petit aponta:

[...] a leitura põe, dessa forma, o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração. Outros notam que, ao longo dos meses, um grande número de crianças, de

adolescentes, faz um uso mais fluido da palavra, desenvolve as suas possibilidades de expressão lingüística [...] (Petit, 2009, p. 44)

Por isso, apesar de reconhecermos a totalidade de funções ofertadas pela literatura, nos encarregaremos de estudar e, concomitantemente, de promover a literatura provocadora de outros sentidos. Entendemos que, no contexto do colégio em que estamos trabalhando, as funções instrutivas e informativas do texto já estejam sendo bem exploradas em sala de aula, o que difere do tratamento e do olhar lançado sobre a literatura feita pela fruição, pelo simples correr das horas mergulhadas no prazer de se aprofundar numa narrativa. Encaramos a leitura como uma facilitadora na construção do sujeito, no sentido de que essa pode e deve mover os sentimentos gerados no contato com o texto, que chega para o estudante dentro e fora da escola, isto é, o processo de formação desse indivíduo passará inevitavelmente por uma interdiscursividade promovida pelo texto literário, no qual o aluno interage com outras experiências, novas emoções e, por fim, novos sentidos para a sua vida.

Mediante o exposto, é necessário pensar em que medida a presente pesquisa poderá contribuir não só para nosso trabalho como docente, voltado para a formação leitora dos alunos, mas também para outros espaços escolares que desejem fugir do engessamento das aulas de Literatura e promover, assim, práticas que possam estimular, mesmo que de forma moderada, a fruição da Literatura. Para isso, pensando em cada etapa que desejamos realizar, delineamos os seguintes objetivos geral e específicos:

**Objetivo Geral:**

Estimular a identidade leitora, por meio de atividades que promovam a fruição literária, em alunos de Ensino Médio.

**Objetivos Específicos:**

- Fazer um levantamento, por meio de questionários, sobre as atividades leitoras dos estudantes de Ensino Médio, dentro e fora da escola;
- Investigar sobre a importância do papel da escola para o desenvolvimento de uma identidade leitora;
- Descrever ações que promovam o resgate de uma fruição literária no Ensino Médio;
- Elaborar um portfólio literário que apresente sugestões de oficinas com práticas de leitura para professores;
- Avaliar os resultados por relatos dos discentes após realização do trabalho em sala de aula.
- Validar o projeto a partir de relatos dos estudantes após a aplicação.

Para que os objetivos descritos fossem cumpridos com êxito, elaboramos um produto educacional que foi confeccionado na forma de portfólio voltado para orientação da prática dos docentes de Literatura que também desejam incorporar tais atividades em suas aulas. Considerando o tipo de pesquisa adotado, esse formato pode ajudar no desenvolvimento em conjunto com os estudantes, visto que o portfólio foi produzido a partir das demandas trazidas por esses e das minhas percepções, enquanto professora de Literatura da turma em que foi aplicado o projeto, sobre os diferentes usos dos textos e sua respectiva leitura.

## **2 ENTRE O VIVIDO E O LIDO: REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA LEITURA DE FRUIÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Após alguns anos de experiência com turmas de Ensino Médio, pude notar como a oferta educacional e metodológica proposta para esses anos finais, bem como as lacunas deixadas, se faz cada vez mais evidente. Comumente observa-se uma preocupação demasiada em preparar os alunos do Ensino Médio para realização de exames de vestibular (principalmente o Exame Nacional do Ensino Médio) para a desejada aprovação em instituições públicas de ensino, o que, por sua vez, exige um determinado cronograma de estudos que deve ser seguido. Contudo, ao dirigir nossos esforços para essa preparação laboriosa, as aulas de Literatura tomam um papel secundário na vida de nossos estudantes, visto que a leitura por prazer é encarada apenas como um momento de se entreter e suavizar as demandas fatigantes da rotina estudantil.

Assim sendo, a incompatibilidade entre as metodologias educacionais recorrentes em turmas de Ensino Médio e o ensino que deveria ser oferecido na educação básica culminaram na proposta revista por este presente trabalho de pesquisa. Como justificativa, foi indispensável analisar de que maneira a leitura por fruição aparecia nos documentos oficiais e, em seguida, como ela vem sendo aplicada nos segmentos finais. Com isso, nossa intenção foi analisar ao longo da pesquisa como esses materiais estão contribuindo para as aulas de Literatura ou o que estão deixando de proporcionar para esses jovens.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. [...]

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos. (Brasil, BNCC, 2017, p. 496).

Portanto, a própria BNCC aponta a necessidade de se criar um currículo cujas diretrizes para as aulas de Literatura no Ensino Médio estejam baseadas também na apreciação estética de textos e de outras produções artísticas e culturais. Notamos também como o termo “fruição” aparece no documento oficial, demonstrando sua relevância. Alunos do Ensino Médio devem ser estimulados para utilizar seus conhecimentos a fim de ressignificar os sentidos propostos por um texto, “[...] exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (BNCC, p. 496) no ato da leitura.

A dificuldade encontrada reside no fato de que o termo “fruição” aparece na BNCC com mais ênfase para o Ensino Fundamental e, pelo observado, perde gradualmente a sua relevância com o avançar dos anos escolares. O conceito é mencionado 19 vezes no campo de Língua Portuguesa do material referido, sendo apenas 5 dessas menções voltadas especificamente para o Ensino Médio, o que, em certo nível, reflete o lugar secundário desse tipo de apreciação leitora, ou até mesmo do estranhamento, com as manifestações literárias, delegado aos alunos em segmentos finais.

Assim, a Literatura no Ensino Médio perde espaço para o saber hegemonicamente tecnicista propício para aprovação em massa em vestibulares mais concorridos. Imersas em resolução de questões de vestibulares e no uso do texto como um mero pretexto, as aulas de Literatura parecem mais preocupadas com a ordem funcional do texto. Os estudantes, então, são levados a acreditar que o tempo da leitura é, na verdade, apenas mais uma etapa de avaliação escolar. Muitas vezes, o livro é apresentado como forma de punição, de rentabilidade escolar, o que corrompe a visão acalentadora que antes se tinha desse objeto. Por isso, Michèle Petit nos alerta:

Em outras palavras, esses objetos não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (Petit, 2009, p. 47-48)

Apesar de Petit, no trecho em questão, dar ênfase ao desenvolvimento leitor das crianças, também é possível estabelecer essa relação com os jovens que estão prestes a se formar no Ensino Básico. Isso porque observamos, empiricamente, que muitos saem da escola sem ao menos terem apreciado uma leitura por sua vontade, em busca do prazer ou do estranhamento, e não para atender uma exigência formal de ensino ao qual ele está submetido.

Por considerarmos essenciais os delineamentos feitos acima, encaramos nossa pesquisa com certa relevância para os âmbitos social, profissional e acadêmica. Para um nível social, o trabalho justifica-se pelo seu potencial em estimular um novo olhar sobre o papel da leitura para os jovens do Ensino Médio; em nível profissional, gostaríamos de auxiliar outros docentes na busca por promoção de atividades de leitura e reconstrução de suas respectivas práticas em sala de aula; por fim, em nível acadêmico, possibilitamos um estudo e, posteriormente, uma análise de novas metodologias para favorecer a aplicação desse currículo em outros ambientes escolares.

A leitura vem sendo, há anos, colocada como prioridade nas aulas de Língua Portuguesa, inúmeros teóricos alertam sobre a sua relevância na construção dos sujeitos dentro do ambiente

escolar. Contudo, mesmo com tantas investidas no desenvolvimento da capacidade de interpretação do texto e seus sentidos pelos alunos, nota-se que, muitas vezes, o estímulo do estudante é nulo para realização dessas atividades, quando propostas pelos professores.

Existe uma resistência por parte desses jovens em encarar o momento da leitura como também uma possibilidade de se expressar e de se encantar (ou desencantar) pelo que as linhas de uma narrativa têm a lhes dizer. Em contrapartida, não é difícil encontrar alguns desses mesmos estudantes pelos cantos da escola com seus próprios livros, indo de romance a suspense policial, com expressões de entusiasmo e fascinação pelo que carregam em mãos.

A respeito disso, a professora Solimar Silva pondera: “[...] apenas ter livros na escola não é suficiente para despertar nos alunos o gosto pelo ato de ler” (2018, p. 9), isto é, parece que o tempo gasto com atividades de mera decodificação dos textos não tem sido verdadeiramente aproveitado pelo estudante. Essa primeira provocação lançada pela pesquisadora nos desperta a vontade de compreender melhor esse fenômeno que ronda os “desinteresses literários” em nossas aulas, surgindo, assim, nossa necessidade em tornar as práticas de leitura como nosso objeto de estudo da presente pesquisa e, posteriormente, promover atividades que possam modificar esse cenário.

Como nome relevante dos estudos sobre as práticas de leitura e escrita, mencionamos Michèle Petit, pesquisadora que se preocupou em analisar, ao longo dos anos, os diferentes papéis que a literatura desempenha na vida de jovens periféricos que se utilizam dessa arte como incentivo para encarar as dificuldades presentes na realidade da qual fazem parte. Embora esteja inserida num contexto de classes mais baixas, o que é retratado não se afasta do que observamos no cotidiano das escolas com as melhores condições sociais.

Petit (2009) comenta sobre o fato de tornarmos, regularmente, os livros como instrumentos de avaliação e poder sobre nossos estudantes, o que, inevitavelmente, constrói uma percepção negativa sobre esses objetos tão relevantes para nossas aulas. Por isso, a autora destaca a centralidade das mediações de leitura para que os jovens tenham os livros em suas experiências pessoais de uma maneira mais proveitosa. “Eles não se tornaram necessariamente grandes leitores, mas os livros não os entediavam, não lhes botavam medo. Ajudaram a que colocassem mais palavras em suas histórias, a tornarem-se mais atores delas.” (2009, p. 48)

Outras perspectivas que nos auxiliaram como arcabouço da pesquisa foram as contribuições de Cecília Bajour (2023) a respeito do valor ímpar da escuta em momentos de leitura no espaço escolar, uma vez que as múltiplas significações dos textos literários só podem ser desvendadas no contato com aquilo que o Outro tem para nos dizer e acrescentar. A sala de

aula, como ambiente polifônico, deve ser vista como esse laboratório do mundo real, no qual todas as vozes e os silêncios podem ser reconsiderados a partir de uma leitura compartilhada.

Neide Luzia de Rezende (2013) fomenta nossas investigações ao analisar as dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Médio no que diz respeito à leitura subjetiva nas aulas de Literatura. A professora menciona os óbices que o ensino de literatura enfrenta diante de um currículo que o tolhe e o aprisiona a uma dimensão estritamente técnica, impedindo o ritmo mais frutivo, subjetivo e reflexivo que a leitura dos textos literários demanda.

Além das pesquisadoras já citadas, consideramos fundamental trazer as considerações do crítico literário Antônio Candido (1995), para o presente trabalho, pois o autor expõe uma necessidade humana primária diante da grandiosidade dos textos literários que, em diversas ocasiões, as escolas parecem desconhecer ao tornar o período da leitura um momento de obrigatoriedade e rentabilidade.

### **3 ENSINO MÉDIO E SEU HISTÓRICO LITERÁRIO – E NÃO LITERÁRIO – NO BRASIL**

Na tentativa de compreender melhor os óbices dessa etapa final de formação dos nossos estudantes na Educação Básica, mostrou-se basilar a necessidade de procurar, a fundo, a origem da formação em nível médio no Brasil e se aprofundar nas discussões acerca da ênfase curricular para formação dos jovens dessa faixa etária (EM) no contexto brasileiro. Sabemos que a passagem por esse segmento implica mudanças significativas para as vidas dos jovens que almejam uma colocação no mercado de trabalho e/ou uma formação acadêmica em nível superior, pensando nas carreiras que exigem a continuação dos estudos em áreas teórico-práticas especializadas. Considerando as muitas perspectivas de formação que podem se apresentar a um jovem nos dias de hoje, é complexo pensar num currículo que contemple perspectivas tão distintas de formação futura para ser ofertado a esse público. Digo, aqui, ofertado no sentido propositalmente comparativo à relação de oferta comercial, uma vez que, a partir dessas exigências de aprovação em concursos vestibulares, uma metodologia passa a ser vendida para nossos alunos, de modo que a educação deixa de ser acolhedora, vista pela ótica do Ensino Fundamental, para se tornar mercadológica, pela ótica de um Ensino Médio que se tornou um curso preparatório para exames externos ou um espaço de formação para o mercado de trabalho. A escola passa a ser vista, então:

como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Uma concepção que se pode entender como uma ‘preparação apressada’, com a assimilação de regras educacionais elementares. (Galvão; Silva, 2017, p. 210)

A nova concepção recebida por esses Ensinos passa a trocar termos antes tão familiares, como “recreio” por “intervalo” ou “dia da leitura” por “prova do livro”, e propor uma nova ordem às crianças e aos jovens que diluem a continuidade fluida de um ensino. A transformação abrupta de posturas, nomenclaturas e regras afeta diretamente as áreas da vida escolar do alunado, até mesmo os processos de encantamento e de deleite. A respeito do papel da leitura no colégio, Zilberman (2008) explana que, pelo acentuado labor em ensinar seus estudantes a decodificar textos, as instituições de ensino tornam o ato de ler uma tarefa mecanizada, uma vez que “Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro - mas dificilmente o segundo - ano do ensino fundamental.” (Zilberman, pág. 30, 2008). Nesse sentido, ao encarar esse tipo de elevação social irreversível advindo da

alfabetização, as crianças marcam uma invisível passagem de etapas. Contudo, como também exposto pela autora, tais etapas tornam-se coadjuvantes quando se trata de Ensino Médio no Brasil.

Nesse sentido, para compreendermos as circunstâncias que levaram o ensino para forma que o conhecemos hoje, é necessário retroceder na história de sua criação, assim como adentrar nos objetivos que a sociedade brasileira nutriu em relação à formação acadêmica e profissional que esse segmento de ensino deveria oferecer, dentro de uma sociedade ainda marcada pelo conservadorismo mesmo no segundo decênio do século XXI.

À luz histórica e política, os segmentos finais de formação são vistos como direitos basilares de qualquer jovem. Esse estágio é encarado como um ponto de transição para um outro de maior relevância sociocultural, seja através do ingresso na universidade ou no campo de trabalho. Isso é visto não só na prática escolar, como também na Constituição Federal de 1988, como comprova Gaudêncio Frigotto:

O ensino médio, assim, tem o objetivo fundamental de constituir-se como a base a partir da qual as gerações de jovens podem projetar as opções de continuidade da própria formação, seja ingressando no nível universitário, seja se inserindo no "mundo do trabalho". É sob essa compreensão que o ensino médio foi consagrado, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como a etapa final da educação básica, um direito social e subjetivo universal. E, para ser universal, tem que ser público, gratuito, laico e de qualidade. (Frigotto, 2023, p. 10)

O próprio título de sua obra – “(im) possibilidade histórica” – nos introduz à avaliação crítica desses critérios formativos do Ensino Médio, que foram sendo construídos ao longo dos anos da história política do Brasil. Percebe-se, na pesquisa de Frigotto (2023), que a política e o fazer educacional estão intrinsecamente associados, tanto para atender a demandas de grupos sociais elevados quanto para lutar e garantir os direitos básicos do jovem brasileiro. Isto é, toda construção e mudança desse segmento final sempre esteve – e ainda está – subordinada a um interesse capital, uma vez que “tratava-se de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção do status quo”, segundo Malanchen e Santos (2020).

Ao investigarmos a propedêutica deste ensino no Brasil, remontamos ao final do século XVIII, no qual o ensino secundário destinava-se apenas a famílias abastadas da sociedade brasileira, inaugurando um significativo distintivo social para a população da época, que naquele momento compartilhava seus espaços com a família real portuguesa, recém-chegada ao Brasil. Contudo, a escassez de instituições de ensino que atendessem todos os jovens limitava o acesso ao nível secundário (atual Ensino Médio) apenas às elites

econômicas, o que ocorreu com o imperial Colégio de D. Pedro II, no Rio de Janeiro (COLÉGIO PEDRO II, 2014), um dos poucos institutos escolares da época, fundado em 1837. A partir da Proclamação da República, em 1889, nota-se uma maior expansão de fundações privadas no Brasil. Andando pela história, adentramos nas reformas advindas do século XIX:

A título de síntese sobre as reformas educacionais para o nível de ensino secundário ocorridas no período da “República Velha” (1889 a 1930), destacamos: que a primeira reforma foi chamada de Reforma Benjamim Constant e aconteceu em 1890, estipulando a duração de sete anos para a conclusão do nível secundário, e a última reforma foi nomeada como Reforma João Luis Alves, em 1925, e determinava o prazo de cinco anos de duração do curso. Todas elas com o objetivo oficialmente expresso de preparar o sujeito para o ingresso em curso superior (de Araujo Alves; da Silva; Jucá, 2022, p. 139)

Tal como os autores reforçam, a cada lapso histórico, observamos uma relação meramente avaliativa desse alunado. A preocupação elementar reside em verificar se o estudante possui competências intelectual e cultural para avançar para a etapa seguinte de estudo, que seria, como mencionada acima, o ensino superior. Chamamos a atenção para a falta de uma diligência das instituições de ensino para com as necessidades reais e atuais do jovem que passa pelo Ensino Médio, isto é, o segmento vira um rito de passagem, e não uma fase autônoma e fomentadora de processos psicopedagógicos na vida de cada indivíduo.

As mudanças no ensino sucedidas durante o governo de Getúlio Vargas corroboram os fatos supracitados. A partir da Reforma Francisco Campos, oficializada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o ensino secundário passa por uma reestruturação nacional e adquire seu caráter de curso regular, criando-se, assim, normas que regularizavam a duração de seus ciclos, a distribuição dos conteúdos, bem como a frequência obrigatória desta etapa escolar. Esses preceitos são observados até a contemporaneidade na organização do EM.

Em consonância com a sociedade da época e sua atmosfera industrializante, os anos 1960 compelem novas medidas reformistas para a educação brasileira. Foi, por conseguinte, promulgada, no governo de João Goulart, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que procurou reafirmar a educação no Brasil como um direito social de crianças e adolescentes. Nesse momento, o ensino secundário passa a receber, então, a nomenclatura de Ensino Médio, como consta no Artigo 33: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.” (BRASIL, 1961).

Mesmo com o amplo ensejo do decreto, o período ainda demarcava um paradigma estritamente tecnicista diante do ensino, visto que a mesma perspectiva foi adotada na sanção da nova LDB em 1971. Como consta no Art. 1º, o ensino deveria promover o desenvolvimento intelectual do estudante, assim como “qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (Lei nº 5692/1971, mais uma vez, reiterando a concepção mecanicista dessa etapa fundamental, acrescida de uma breve referência ao exercício da cidadania, sem um aprofundamento nas necessidades reais e nas implicações de se formar um cidadão.

A partir da abertura do país ao capital estrangeiro, durante o contexto do golpe militar de 1964, ocorre uma mudança educacional na tentativa de refletir essa relação histórico-política vivenciada, e, assim, busca-se estabelecer um controle ideológico da população jovem, bem como a instrumentalização desse setor para voltá-lo especialmente às demandas do meio trabalhista.

Com o aumento do ingresso de estudantes no ensino superior, advindos da classe média, e ampliação das vagas de cursos novos, houve uma vigilância intensa do ambiente universitário no período da ditadura, especialmente em relação ao controle de entrada de jovens e de suas atividades político-partidárias. Havia ainda um maior controle ainda maior no acesso gradual da classe trabalhadora à formação secundária, com a instrumentalização do E.M. exclusivamente para a formação técnica, priorizando uma reorganização do Ensino Médio com a “formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (MEC, BRASIL, 2000, p.5), conforme confirmado pelo Ministério da Educação (MEC) posteriormente.

Foram assegurados, enfim, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB nº 9.394/1996, os direitos universais do acesso à educação para todos. Ainda é possível observar, contudo, a inalterabilidade das finalidades desse EM, que visava a “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo [...]” (BRASIL, 1996), moldando as práticas de ensino, mais uma vez, ao imperativo mercadológico.

Quatorze anos depois da LDB, em 2010, o MEC propõe mudanças cruciais no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que trazem impactos até os dias atuais para a preparação educacional desse segmento final. Essa modificação consiste na obrigatoriedade da aplicação desse vestibular para todos os estudantes do EM, adquirindo uma função classificatória para o ingresso no ensino superior. Os impactos dessa avaliação sistêmica

encontram-se estreitamente relacionados ao tipo de ensino que vem sendo oferecido no presente momento pelas escolas brasileiras, muitas, inclusive, sendo chamadas de “cursos preparatórios”, haja vista que “esse fato impactou muito a estruturação dos currículos escolares de nível médio e muitas escolas começaram a perseguir a aprovação no Enem como principal objetivo do EM” (ALVES et Al, 2022, p. 146).

Ao levarmos em conta que apenas em 2018, conforme consignado na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), um ano após a 3ª versão que já englobava o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, temos anunciada a reforma da etapa do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos, pelo curto tempo, como alguns pontos estão naturalmente incipientes ou inacabados nesse documento oficial que deveria, como se propõe, servir de régua para o ensino nas escolas brasileiras, afinal, “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio [...]” (BRASIL, p. 5, 2017). No entanto, a Base, antes mesmo da Reforma proposta, já mostrava seu caráter preambular no que tange ao ensino das Literaturas.

As reformulações pelas quais o EM passou e passa não estão acompanhando a sua respectiva qualidade de transmissão de ensino. Conforme supracitado, em 2017, esse segmento passou por mais uma modificação, agora com a proposta do Novo Ensino Médio, que provocou transformações profundas na LDB, amplamente apoiada por iniciativas privadas. Essas empresas incentivam não só tal mudança, como também a implementação categórica da BNCC, ou seja, a pretensa universalização da educação, cujas normas, muitas vezes, não passam pelo crivo do professor ou de especialistas na área, se concretiza, na verdade, para prever os interesses de uma classe específica da nossa sociedade em todas as esferas, inclusive na educacional.

Tem-se notado paulatinamente uma disputa das classes dominantes na formação das novas gerações, de modo a assentar seus tentáculos nesse campo a partir de “processos de internalização de valores e dos conhecimentos que produzem as relações sociais e de produção dominantes” (Frigotto, 2023, p. 16).

Esse projeto educacional e político se reflete invariavelmente na esfera artística do ensino brasileiro. Nesse contexto, ao enquadrar as Literaturas não mais como textos literários produzidos por um corpo social em dado momento da história, e sim como uma mera disciplina da área de Humanidades, percebemos a defasagem de tratamento investida nessa disciplina quando comparada às demais. Isso porque “a matéria de arte transformou-

se em matéria didática e assim sua apreciação foi transmutada por uma formalização e seleção de conteúdos e métodos de abordagem específicos. Do literário em si passou-se ao ensino de literatura.” (Ipiranga, 2019, p. 107), o que corrobora o caráter transmissivo desses textos, que ocuparão seus lugares tímidos nas escolas e passivos nas aulas de Literatura, isto é, a grande preocupação desse ensino de literatura passa a ser a transferência de noções didáticas sobre as obras e autores estudados. É importante, para essas instituições atuais de ensino, que seja seguida uma cartilha para a educação literária, cartilha essa que contempla as noções básicas sobre as escolas literárias de cada período, a biografia de autores e o nome dos livros produzidos; títulos gravados pelos alunos sem nenhum propósito didático aparente.

Pode-se dizer que a própria tentativa de conhecer a história de vida de cada autor está limitada à memorização de datas e feitos importantes do artista. No lugar de analisar as experiências vividas pelo escritor, compreender a contaminação de sua vida pessoal na sua escrita e no seu modo de olhar e compartilhar o mundo com o leitor, limitamo-nos a reforçar uma sequência cronológica de fatos sobre cada um desses nomes da nossa Literatura. Apesar de sua relevância para contextualização das aulas, é indispensável concebermos que isso não deve balizar a prática do professor, e sim despertá-lo a buscar novas abordagens e perspectivas outras sobre o que é trazido e lido dentro das salas de aula. Todavia, essa abordagem, devido à extensa discussão e à pluralidade de aporte teórico sobre o tema, será melhor explorada em um capítulo posterior, no qual analisaremos o recorte dessas aulas no cotidiano escolar.

Diante da área restrita que a disciplina de Literatura tem disponível para se enraizar nas salas de aulas brasileiras, é fato que a sua relevância está intrinsecamente refletida no escasso destaque destinado a essa em documentos oficiais, por exemplo. Ao analisarmos o material da BNCC, observamos que, das 600 páginas de documento, apenas 4 páginas (páginas 499, 500, 523 e 524) se debruçam sobre o tema e se preocupam em abordar com um maior afinco o ensino de literatura, não o ensino literário, na etapa do Ensino Médio. Ao todo, o termo “Literatura” é citado apenas 48 vezes. Tais números exíguos revelam os óbices que permeiam as condutas que são oferecidas aos docentes desta área. Isso porque o dissenso em defini-la, organizá-la e aplicá-la traduz-se na solidão do professor de Literatura ao tentar fugir dos anacronismos normalmente presentes nessas aulas, que se ocupam de utilizar textos literários com outros pretextos infecundos, muitas vezes.

Tendo em vista que o prazo dado pelo Ministério da Educação, em 2017, durante o governo Temer, era de implementação do Novo Ensino Médio até o ano de 2022, e escrevemos esta pesquisa após 2 anos de sua efetivação, de certa forma, esse fato nos estorva de uma vasta bibliografia sobre essa Reforma, bem como os dados concretos sobre seus sucessos ou insucessos na área educacional. Apesar de tal conjuntura embrionária no Brasil, se faz imperioso avaliar as condições sobre as quais essa Reforma tomou corpo. Essa retomada do histórico educacional, impulsionará as reflexões que pretendemos levantar ao longo dos capítulos desta pesquisa, bem como justificará, em alguma medida, os nossos desejos docentes de modificar olhares sobre práticas que demonstram ser insuficientes.

Ao se deparar com resultados negativos no cenário das escolas estaduais no presente momento, visto que tal mudança teve início a partir de uma Medida Provisória (MPV) nº 746/2016 e não foi contemplada por grandes debates e/ou participação de outros agentes do setor educacional, Ministério da Educação decidiu propor alterações na LDB para elaboração do Novo Ensino Médio. Uma Reforma como essa, capaz de ignorar a comunidade pedagógica - alunos, professores, funcionários e pais - que estava e está no epicentro das decisões didáticas diárias, já demonstra o seu perfil impositivo e verticalizado, cuja tendência é, paulatinamente, excluir do cerne de questões relevantes para o corpo social aqueles que, de fato, vivenciam a educação brasileira e têm capacidade intelectual de ponderar e contribuir com modificações efetivas para a vida escolar, seja para etapas de Anos Iniciais, seja para Ensino Médio.

Dados contraproducentes obtidos a partir do ano de 2016, investigados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), demonstravam que o percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil, entre 2016 e 2019, equivalia a uma média de 3,35%; as taxas de analfabetismo, na faixa etária de 15 anos ou mais, chegava a 7,2% (2016) e a evasão escolar ainda era crescente, por motivos de: necessidade de trabalho e geração de renda, dificuldades de acesso à escola, falta de interesse, entre outros. Diante de números significativos de uma estagnação desses estudantes em relação a seu desenvolvimento escolar, sobretudo dentro do E.M., o MEC lança mão de tal imperativo – a Reforma – com a justificativa de proporcionar maior liberdade de escolha aos jovens brasileiros e, de alguma forma, tornar o ambiente escolar um espaço mais atrativo para esse público com suas necessidades, procurando impedir que o abandono e a falta de formação continuassem a ocorrer. O próprio Ministério da Educação, no Portal MEC (gov.br), admitia sua defasagem, na tentativa pífia de justificar a

aplicação de um Novo Ensino Médio no Brasil: “A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Brasil, 2018)

Observa-se, mais uma vez, as tentativas obstinadas de enquadrar essa etapa final de formação dentro de uma perspectiva formativa e preparatória para o mercado de trabalho, enquanto questões sociais, e até mesmo emocionais, parecem ser apenas um pano de fundo dos processos de ensino-aprendizagem dentro das escolas. Essa noção também é debatida por muitos estudiosos na área, pois, como afirma Ferretti (2018), “tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, [...] vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.” (Ferretti, 2018, p. 26).

Nesse sentido, uma das principais modificações feitas nesse segmento realizou-se no sentido de estender as horas mínimas para formação dos alunos de E.M., alterando, assim, a o Art. 24 da LDB 9.394/96. O que antes estipulava uma carga horária de 800 horas anuais, agora, esse período é ampliado para 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas em todo o Ensino Médio. Contudo, o E.M. foi, a partir de então, dividido em duas partes: uma destinada ao cumprimento da BNCC, em 1800 horas, e outra destinada à oferta dos itinerários formativos, em 1200 horas totais. Esses itinerários formativos caracterizam-se como um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” (Brasil, 2018), entre as possibilidades oferecidas aos estudantes estão cinco áreas para aprofundamento de conhecimentos específicos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissionalizante.

Apesar de oferecer ao aluno um ideário de escolha, confusa em sua própria falsa liberdade, vemos que essas possibilidades de decidir o itinerário que será cursado não consta na vivência real de escolas da rede pública que, em sua maioria, não têm condições estruturais e/ou financeiras de oferecer tais modalidades práticas, seja por falta de professores, seja por falta de espaço disponível para tal. O que, a longo prazo, fez com que o alunado cursasse apenas aquelas poucas disciplinas que estão sendo disponibilizadas pela instituição, e não aquelas que realmente desejaria realizar. Esse recorte se torna

extremamente descompassado e desproporcional quando posto em comparação com a capacidade de ofertas que poderão ser feitas por escolas da rede particular. Logo, esse é um dos primeiros pontos controversos que podemos analisar diante das mudanças impostas na LDB; à medida em que se procura extinguir o abandono escolar e fomentar a participação dos jovens nas atividades escolares, também torna-se dificultoso obter êxito nessa esfera devido à falta de fomento e investimento nessas instituições públicas, que atendem considerável parcela da sociedade brasileira. Tendo isso estabelecido, Gariglio confirma a ameaça a que esse segmento final está subjugado:

Temos aqui um quadro em que a “flexibilização curricular” constitui uma falácia pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta dos sistemas de ensino, oferta esta condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens matriculados no Ensino Médio. (Gariglio et al., 2017, p. 57)

Perante a dificuldade em encontrar dados completos e coerentes sobre o tema recente, já que a Reforma se constitui como uma mudança recente na educação brasileira, buscamos analisar entrevistas feitas com professores da rede pública pelo Brasil a título de comparação com a realidade das redes privadas. Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa conduzida pelo Movimento Pela Base<sup>1</sup>, em colaboração com a consultoria especializada Conhecimento Social – Estratégia e Gestão, em 2022, investigou as percepções de professores das cinco regiões do Brasil sobre o Novo Ensino Médio. Os resultados destacam desafios significativos na implementação das mudanças, especialmente relacionados à falta de infraestrutura nas escolas, à escassez de recursos financeiros e materiais, e à insuficiência de suporte e orientação por parte das secretarias de educação e das próprias instituições de ensino.

Nas entrevistas feitas com 9 professores dessas redes, moradores das 5 grandes regiões do país, constatou-se que a primeira falha quanto à Reforma dizia respeito à falta de instrução e acesso ao conhecimento inédito para esses professores, que, em sua maioria, adquiriam as informações sobre as mudanças por iniciativas próprias, ou seja, sem orientação prévia. Embora tenha sido dada uma autonomia aos estudantes, os professores relataram que isso não está acontecendo na prática, justamente pelos fatos anteriormente mencionados.

---

<sup>1</sup> Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.

Outrossim, a pesquisa também concluiu que “sabe-se sobre o que se propõe, mas não como efetivar a proposta – isso é apontado como um dos principais gargalos.” (Movimento Pela Base, 2022, p. 13), pois os funcionários ainda percebem uma falta de instrução clara sobre essas reais mudanças e sobre como proceder diante desse novo cenário que está sendo desenhado, além, é claro, da falta de um investimento sólido na formação desses docentes, que devem estar preparados para lidar com as atribuições atuais. Contudo, a falta de preparo para lidar com as novidades e a carência de suporte para as interrogações que surgem entre esses docentes são hesitações também presentes nas redes privadas.

A título de contextualização, as escolas particulares nas quais atuo também enfrentam desafios semelhantes para implementação dessa Reforma, o que está diretamente relacionado a uma conduta de desamparo por parte do Poder Público. Isso porque os documentos instauraram as suas mudanças escritas, mas aquelas de ordem prática foram vilipendiadas quanto a sua execução. Embora, muitas vezes, haja uma percepção de que as escolas privadas estão em melhor posição para implementar mudanças, devido a recursos financeiros mais robustos, elas também se deparam com dificuldades em adaptar-se aos objetivos difusos do Novo Ensino Médio. Estas dificuldades incluem a necessidade de capacitar os professores para novas metodologias e currículos, além de integrar as demandas do mercado e da comunidade escolar. Dessa forma, as tensões entre as redes públicas e privadas quanto à implementação das mudanças educacionais revelam uma necessidade comum de suporte mais eficaz e direcionado.

Aparentemente, a mudança na LDB acredita que disponibilizar o acesso fragmentado a diferentes áreas do conhecimento – através dos itinerários formativos, por exemplo – é uma medida eficaz para mitigar os profundos problemas do Ensino Médio no Brasil. Uma alteração curricular dessa proporção, no entanto, acarreta perdas em disciplinas específicas do ensino, aquelas que são frequentemente desvalorizadas sob uma lógica empresarial, como Artes, Filosofia, Sociologia e, nosso foco, as Literaturas. Sob uma lógica empresarial que privilegia conteúdos considerados mais úteis, conteudistas e objetivos para o mercado de trabalho, as Humanidades passam a ser desvalorizadas. Esse descaso é evidente, até mesmo, nos novos materiais didáticos – cujas abordagens serão analisadas em outro capítulo – vendidos para as instituições de ensino, refletindo uma visão utilitarista que compromete a formação integral dos estudantes. Tanto em escolas públicas quanto particulares, a pressão para atender às novas exigências curriculares está levando a uma gradual redução das aulas de literatura, comprometendo a formação integral e crítica dos

estudantes. A respeito disso, Frigotto (2023) expõe esse status perverso assimilado pela Reforma e suas “impossibilidades” no E.M., principalmente no tocante aos estudantes do ensino público brasileiro:

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa a dupla traição aos jovens [...] porque, por um lado, a contrarreforma e seus desdobramentos posteriores liquidam o sentido de educação básica e, portanto, com um currículo que se expressa pelo equilíbrio entre as áreas de conhecimento: ciências da natureza, ciências sociais e humanidades. Na formação básica, literatura, artes, sociologia, geografia são tão importantes quanto física, química, matemática etc. Por outro lado, porque a formação humana e científica minimalista e fragmentada os prepara de forma desigual e em grande desvantagem para os desafios da vida social em geral - incluindo o prosseguimento estudos - e profissional [...] (Frigotto, 2023, p. 209)

No trecho, é interessante observar que o pesquisador utiliza deliberadamente o termo "contrarreforma" para demarcar sua visão crítica sobre a recente reestruturação educacional. Essa escolha terminológica ressalta a percepção de que as mudanças no Novo Ensino Médio não foram concebidas com a participação ativa dos educadores e especialistas que vivenciam e valorizam o processo educativo. Em vez disso, são vistas como uma tentativa do sistema de camuflar uma medida autoritária e controversa, que privilegia uma abordagem superficial e tecnocrática das disciplinas pedagógicas. A “contrarreforma”, segundo o autor, desmantela o equilíbrio necessário entre as diversas áreas do conhecimento – incluindo as humanidades, como Literatura, Artes e Sociologia – em favor de um currículo fragmentado que não prepara adequadamente os jovens para os desafios sociais contemporâneos. Esse ponto de vista sublinha a tensão entre a visão empresarial, que tende a dominar o campo educacional, e a necessidade de uma formação integral e crítica, essencial para a construção dos sujeitos.

Ademais, outro tópico a ser explorado que nos interessa para compreender os problemas na prática escolar das aulas que se referem às Humanidades, é o § 2º do artigo 35-A da Lei 13.415. A ausência do termo "literatura" no documento merece atenção, exigindo-nos uma avaliação detalhada de como disciplinas afins, como Artes, Sociologia e Filosofia, são tratadas. Isso porque o 2º parágrafo oculta: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (Brasil, 2017), chamando-nos a atenção para a expressão “estudos e práticas” nessas áreas, o que não as configura, por assim dizer, como componentes curriculares autônomos que aparecerão na grade escolar de maneira obrigatória, mas sim com sua participação escusa dentro de outras disciplinas, atividades ou projetos na escola, os quais sabemos que encontrarão inúmeras dificuldades de aplicação, seja por falta de professores capacitados, seja por falta de interesse na área.

Adicionalmente, ao citar “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (Brasil, 2017), nos dificulta afirmar com precisão se tal ensino da língua materna abrange também o ensino das Literaturas, pois, embora apareça na BNCC, é interessante pensarmos por que a educação literária não é mencionada nessa Reforma. Questionamo-nos, assim, sobre os reais objetivos e intenções com a qual essas mudanças nascem.

Uma vez estipuladas as modificações no Ensino Médio, seria esperado que o principal instrumento avaliativo e classificatório do desempenho dos estudantes que concluem esse segmento – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – também sofresse as adaptações necessárias para se alinhar ao conjunto de transformações supracitado. O que surpreende a classe docente, no entanto, é que não há qualquer iniciativa de reivindicação para tal ajuste, isto é, o exame permanece inalterado desde a sua reformulação em 2010, ignorando essa recente estrutura dos itinerários formativos introduzida pelo Novo Ensino Médio. Isso pode nos revelar uma incongruência considerável entre a reforma curricular e os mecanismos avaliativos nacionais, gerando uma lacuna para a efetividade dos objetivos propostos. Essa discussão se faz relevante no plano da pesquisa, visto que estamos inseridos no setor dos Colégios Preparatórios, voltados justamente para realização desses vestibulares, convocando-nos a perscrutar os impactos que essa Reforma pode promover na forma como o ensino é visto e planejado pelas instituições, quer públicas, quer privadas.

Invariavelmente, conscientes do espaço que nossa pesquisa ocupa no desigual cenário educacional brasileiro, reconhecemos a importância de levantar as dissonâncias existentes para melhor compreendermos e interpretarmos os privilégios e favorecimentos aos quais a presente pesquisa encontra-se alicerçada, uma vez que estamos atuando no âmbito das escolas particulares do Rio de Janeiro. Mesmo que nosso campo de pesquisa seja considerado um colégio de pequeno alcance, atendendo à demanda de jovens do seu respectivo bairro, não podemos ignorar a ideia de que possuímos um inegável benefício em relação à possibilidade de atuação para as práticas que aqui desejamos explorar e realizar. Esse contexto abastado, característico, comumente, das escolas particulares, contrasta fortemente com as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, por isso, a presente pesquisa deve ser interpretada à luz dessas disparidades, reconhecendo que os resultados obtidos refletem um cenário específico, que não poderá ser generalizado para a realidade mais ampla do E.M. brasileiro.

Logo, na instituição em que a presente pesquisa se realizará, houve uma adequação da matriz curricular para atender as exigências no Novo Ensino Médio, fundamentalmente no que tange à inclusão e à oferta dos seus itinerários formativos, mas sem deixar de vista a formação completa dos estudantes que se encontravam nessa etapa final. Dessa maneira, ocorreu um reajuste exitoso na grade curricular desses discentes, de modo que suas aulas não foram completamente afetadas pela mudança; portanto, as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, Geografia e História continuaram a ser ministradas como matérias obrigatórias, contando com suas respectivas aulas e avaliações. Se por um lado, contudo, houve a escolha acertada da instituição por manter a matriz curricular, por outro, foram encontradas algumas lacunas no livro didático adotado, cuja aquisição é feita externamente. Isso porque o material buscou adaptar-se às novas diretrizes, mas não conseguiu refletir as demandas escolares com a profundidade esperada, sobretudo no que diz respeito às aulas de Literaturas, que perderam espaço na nova organização da grade curricular.

Uma das principais perdas para essa disciplina manifestou-se na redução do tempo destinado às suas aulas; no passado, as aulas eram alocadas em 2 tempos de 50 minutos cada, totalizando 1 hora e 40 minutos, atualmente, no entanto, esse período foi convertido para apenas 1 tempo de 50 minutos, o que, em certa medida, acarretou desvantagens no pleno desenvolvimento dos conteúdos. Essa redução encurtou consideravelmente o nosso tempo hábil para explorar com profundidade e responsabilidade os textos literários selecionados para serem trabalhados em sala de aula, além de manejar nosso tempo para dar conta de cumprir todo o conteúdo programático necessário para as avaliações bimestrais realizadas pelos estudantes e para a preparação para os exames de vestibular.

O exame e a compreensão mais aprofundados acerca do material didático serão abordados em um módulo posterior. Futuramente, exploraremos o conteúdo de Literatura presente nos livros didáticos da 2ª série do Ensino Médio, com o propósito de avaliar a pertinência das abordagens do ensino literário ali presentes e, como nosso foco, a leitura por fruição na sala de aula. No presente momento, buscamos investigar a concretização e as fragilidades desse Novo Ensino Médio, bem como projetar suas repercussões no dia a dia da escola privada. Nosso objetivo, agora, é dar enfoque no trato das aulas da disciplina de Literatura nas escolas, observando sua aparição e sua relevância nos documentos oficiais, que lançam as bases para fundamentar o cenário acadêmico oferecido aos jovens das escolas brasileiras. Consta informar que, até o presente momento da escrita deste

capítulo, modificações e concessões ainda estão sendo feitas a respeito da Reforma, o que também ratifica a incompletude e a imprecisão desse documento tão crucial para a educação e o futuro dos jovens brasileiros.

Para a nossa pesquisa, concomitante à transposição desse disputado panorama histórico e político do Ensino Médio, nos ocupamos de analisar, primordialmente, a abordagem e o papel da Literatura na escola para o público desses anos finais de formação. A principia dificuldade de se definir o que é Literatura – principalmente o que é a Literatura NA escola – nos ajuda a entender as aparições, e até os apagamentos, dessa disciplina no currículo formal e em documentos oficiais, desde o seu surgimento nesses até a atualidade. Indo além daquela função humanizadora despertada pela sensibilidade do texto literário tão difundida por Candido (1995), mencionada na Introdução, também é preciso pensar na função impositiva do texto literário nas salas de aula brasileiras. Encargo esse que, muitas vezes, é turvado pelo tratamento insuficiente de sua abordagem nos documentos que devem gerir as bases da educação brasileira. Por isso, se nossa preocupação é com a formação de leitores, deveríamos nos atentar para os caminhos que estão sendo balizados para tais possibilidades se materializarem.

Partindo-se do principal material disponível para tais pesquisas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), empenhamo-nos em investigar de que maneiras as diretrizes ali dispostas estão contribuindo ou minando os trabalhos realizados pelos professores em suas aulas de ensino literário. Como se propõe a ser uma base, identificamos, aqui, o seu primeiro contrassenso: em um país com dimensões continentais e uma vasta pluralidade de experiências e estruturas escolares, seria inverossímil creditar à educação a estipulação de caminhos os quais ela deve perseguir, isso em todo o Brasil. Nisso, a Base desenha um padrão que desconsidera as especificidades regionais, culturais e até socioeconômicas das diversas comunidades escolares pelo país. Esse formato prescritivo, ao tentar unificar e uniformizar a educação, acaba, muitas vezes, por cingir a autonomia de cada docente dentro de sua própria escola, ademais, confina as particularidades de contextos locais como características estanques.

Paradoxalmente, essa intenção homogeneizante fragiliza práticas pedagógicas no lugar de fortalecê-las; reforça, para o professor, a ideia de que os seus alunos são semelhantes àqueles de outras regiões e, por isso, devem receber a mesma abordagem de conteúdo e o mesmo andamento de aulas dentro do tempo estabelecido. A ausência de uma liberdade de escolha e a falta de adaptação das disciplinas ao contexto dos alunos de uma

determinada turma cumprem o seu papel de afastar os discentes de uma educação preocupada e vigilante com as suas necessidades e os seus gostos pessoais. Essa realidade podada sofre impactos profundos nas aulas de Literatura, que requerem um olhar atento e cuidadoso para as palavras e leituras de mundo de cada sujeito pensante.

Construída com base nas inúmeras competências e habilidades que as instituições devem corresponder, a Base preconiza com afinco: “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 13). Com objetivo primordial de ensinar, esse documento sugere uma visão ampliada sobre as ações que se ocuparão de garantir uma educação integral, ou seja, o desenvolvimento global dos estudantes. No entanto, como marcamos, por ser uma visão ampliada, o diálogo com o docente torna-se, em muitos casos, uma sequência generalista e vaga de informações que deixam esses profissionais desamparados e sem acesso a orientações específicas que guiem, de fato, seus trabalhos em sala de aula. Dessa forma, a própria experiência docente se transforma em um esforço árduo de, por conta própria, se debruçar não só sobre esses materiais disponíveis, mas também de buscar auxílio em outros teóricos para conseguir, enfim, concretizar suas práticas, especialmente nas aulas de Literatura.

Se anteriormente falava-se do estudo literário apenas com uma visão puramente técnica, agora, então, a BNCC vem para impulsionar a disseminação desse conceito tão valioso que será tomada como o nosso foco principal de pesquisa: a fruição. Contudo, com base em nossas aferições empíricas e nas tantas análises feitas desse documento, ao mesmo tempo que lança mão dessa conquista notável para as aulas de Literaturas, o texto não dá clareza sobre como essa fruição deve ocorrer, nem ao menos o que é exatamente esse conceito que, para alguns professores, ainda parece turvo e impreciso. Abaixo, é possível notar como o conceito é explorado de maneira limitada e sem o embasamento de um referencial teórico que sustente a relevância dessa leitura frutiva:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (Brasil, 2018, p. 195)

Em primeira instância, consta indicar que dentro das Linguagens e suas Tecnologias, cuja área do conhecimento abriga mais de um componente curricular, como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, são definidas competências específicas de área (BRASIL, 2018, p. 33), que serão desenvolvidas pelos alunos ao longo dos anos de

escolarização, juntamente com os itinerários formativos das áreas correspondentes. Essas práticas se realizam em determinados campos de atuação, sendo eles: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Nesse sentido, para garantir o desenvolvimento dessas competências, são associadas a elas um conjunto de habilidades que deverão ser exploradas, representando, assim, as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas pela BNCC para todos os estudantes do Ensino Médio, reforçando que será mantida a mesma estrutura utilizada no Ensino Fundamental: “Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.” (Brasil, 2018, p. 33).

Em outro momento, essa contiguidade é repetida sobre a área de Linguagens no E.M.: “[...] lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.” (Brasil, 2018, p. 63).

Nesta presente pesquisa, nosso olhar estará voltado para o excerto que orienta os trabalhos conduzidos para com o segmento do Ensino Médio. Não obstante, também nos chama atenção a quantidade de vezes que o termo é mencionado ao longo do documento (BRASIL, 2018): do total de 20 menções à “fruição”, 14 delas aparecem referentes ao segmento do Ensino Fundamental, sendo uma dessas na área da Matemática, como se pode ver em: “perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).” (Brasil, 2018, p. 266).

Essa discrepância nos adverte para também buscar os possíveis motivos do abandono da fruição literária à proporção que esses alunos vão se formando, afinal, se o Ensino Médio busca firmar um trabalho contínuo e coeso com o que já estava sendo desenvolvido ao longo de todos os anos de Ensino Fundamental, consideramos alarmante a perda da abordagem frutiva no ensino literário para segmentos mais avançados, favorecendo um certo descuido desse documento injuntivo para a disciplina e os seus respectivos estudantes.

Ademais, nota-se uma preferência pela abordagem linguística no material, em contrapartida, o ensino literário faz aparições tênues nesse. Isso pode ser comprovado no fragmento a seguir, que busca frisar a centralidade dos textos nas aulas de Língua

Portuguesa, bem como o conhecimento sobre os gêneros textuais, porém sem, efetivamente, protagonizar o deleite e apreciação estética dessas manifestações:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens (Brasil, 2018, p. 67)

Adequando-se também ao novo cenário tecnológico que os jovens, nativos digitais, estão cada vez mais imersos, o texto sugere práticas que percorram entendimentos sobre “produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.” (Brasil, 2018, p. 68), como se esta fosse a realidade da grande maioria dos estudantes brasileiros, em um país tão extenso e desigual em suas oportunidades.

Embora essa modernização do currículo seja muito bem aceita e apreciada, tanto por professores quanto por jovens, julgamos importante que as práticas da sala de aula também estejam associadas a momentos analógicos, uma vez que nossos alunos estão a maior parte de seu tempo conectados e absortos em seus aparelhos celulares, restando à escola ser um dos poucos espaços nos quais esse jovem ainda pode construir vivências desconectado, tecendo relações com seus pares e com a realidade palpável que o cerca. Essa experiência faz-se extremamente valorosa para as aulas de Literatura, na qual é possível explorar o objeto livro, tocar no texto, observar e trocar com colegas as intenções do que está sendo trabalhado.

Retomando os debates acerca da leitura por fruição que ensejamos encontrar nesse principal documento norteador do ensino nas escolas brasileiras, nossas pesquisas apontam para muitos caminhos contrastantes. Ao começar pelo fato de o capítulo destinado ao Ensino Médio introduzir suas diretrizes afirmando que devemos compreender os jovens como seres múltiplos, respeitando suas singularidades e a sua formação integral; tal fato vai de encontro ao que se propõe ao estabelecer uma Base Nacional, com tantas habilidades e competências a serem atendidas, não sobrando espaço ou tempo para efetivamente conhecermos cada um desses alunos distintos em suas expectativas.

Mais uma vez, a preocupação recai para as tentativas de adequar as “juventudes” para o mundo corporativo. Quando se afirma “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;” (BRASIL, 2018, p. 464), é urgente repensar o lugar da Literatura por fruição em um ambiente que aspira ao preparo, ao labor e à obrigação; os textos literários também podem promover reflexões importantes em relação a essas questões, mas é irrefutável que seu trabalho mais enriquecedor está assentado em deleitamento, apreciação estética, prazer ou desprazer pelo que esta forma de arte pode proporcionar ao ser humano.

Constantemente, é reforçada a “prática de leitura e fruição” nas habilidades desenvolvidas pela área de Linguagens, entretanto, não existe uma cautela em indicar como essa medida deve ou pode ser efetivada. O docente fica desamparado e suscetível a aderir metodologias que adquiriu pelos seus anos de experiência e, mesmo com o desejo de promover ações que explorem essa fruição da leitura, não sabe como ou por onde iniciar.

Percebe-se a colocação exígua desse conceito literário tão caro para nossa pesquisa no Eixo que trata da leitura no E.M., cujo aglomerado de exemplos dificulta o discernimento do professor para o que deve ser elegido como prioridade em suas práticas “sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo [...]” (Brasil, 2018, p. 71). Ademais, como dever dos estudantes, o documento postula: “Adesão às práticas de leitura: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (Brasil, 2018, p. 74), mostrando uma falta de unidade no que diz respeito à escolha dos textos que serão abordados em sala de aula, indo do texto literário ao texto não literário, apenas pelo dever de promover a leitura, sem frisar a sua qualidade.

Logo, posto que a primeira versão da BNCC foi lançada em 2015 e suas habilidades e competências organizadas por área visavam ao desenvolvimento integral dos estudantes e à formação de leitores críticos, os dados desfavoráveis a respeito da atual atividade de leitura do povo brasileiro evidenciam que essa Base ainda precisa ser lida com ponderação e aplicada com responsabilidade por docentes que atuam na educação básica, seja ela em qualquer faixa etária.

Conforme a amostra da 6ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2024, a penetração de livros dos brasileiros participantes da pesquisa nos últimos 3 meses foi menor se comparada a do ano de 2019; 100,1 milhões em 2019 em contrapartida aos 93,4 milhões em 2024 (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2024, p. 16). Indo

além, ao avaliar a leitura de livros inteiros por estudantes das mais variadas escolaridades, a média de 2024 foi de 0,82 livros inteiros lidos, enquanto em 2019 a média foi de 1,05 livros lidos inteiros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2024, p. 25). Dessa amostragem, entre todos os entrevistados, a média de livros lidos de literatura quando indicados pela escola foi de 0,23 livros nos últimos 3 meses da pesquisa (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2024, p. 25), o que escancara os óbices que as instituições de ensino ainda não conseguiram sanar.

Portanto, se ainda há intenção de formar leitores entre os jovens brasileiros, é irrevogável reavaliarmos nossas práticas pedagógicas e nossas ambições para com aulas de Literatura, que, em sua forma atual, apresentam-se pouco atrativas. As diretrizes da BNCC e as metodologias de ensino precisam ser repensadas para fomentar um ambiente que desperte o verdadeiro interesse e o prazer pela leitura literária, contribuindo para a melhoria dos índices de leitores no Brasil.

Após nossa tentativa de traçar um breve cenário sobre o percurso e a construção do Ensino Médio até os dias contemporâneos, constatamos como a educação ainda está refém dos discursos políticos conservadores e interesses econômicos para esse setor da sociedade. Na análise minuciosa do documento oficial que rege as diretrizes da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, aferimos que as aulas de Literatura ainda possuem uma participação tímida nas salas de aula e, nosso foco de pesquisa, as leituras de fruição estão sofrendo um apagamento velado, não pela ausência de menção no documento, mas pela falta de isonomia e entendimento sobre o tema por professores e estudantes, contribuindo para uma desestruturação do Ensino Médio como um todo.

#### **4 A BREVE PARTICIPAÇÃO DAS LEITURAS DE DELEITE NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO**

Uma das heranças mais significativas deixadas em minha trajetória docente foram os anos trabalhando ativamente como professora de Produção Textual em turmas de Ensino Fundamental. Pela experiência ali galgada, mesmo com toda a dificuldade natural oferecida pela sala de aula com numerosos alunos e pelo espaço reduzido de ambientes de leitura nos colégios onde atuei, pude construir com aquelas crianças um vínculo ostensivo entre as histórias encontradas nos livros e a rotina propiciada pelo círculo escolar. Durante essa etapa inicial, o contato com o livro não foi apenas o esperado, mas foi, inclusive, exigido pelas escolas: existe uma liberdade maior no sentido de estimular que a leitura seja parte simbiótica do exercício escolar, com escolhas de livros paradidáticos para cada bimestre do ano letivo, bem como as contações espontâneas de histórias, que já fazem parte do imaginário popular - como os contos de fadas.

Sabemos que muitas das análises aqui feitas restringem-se, neste caso, à minha vivência enquanto professora de uma escola particular; muitas crianças crescem rodeadas por um contexto hostil de violência e privações econômicas e, nessas situações, a leitura, que já era escassa, perde sobremaneira parte do seu vínculo no cotidiano desse estudante.

Por entender a infância como um estágio social e cognitivo cercado de fantasias e fabulações, não apenas por interesse, mas principalmente por necessidade, os adultos - aqui no papel de professores ou mediadores de leitura - procuram fortalecer ainda mais essa aliança já existente, encontrando nos livros um aliado comprometido com a edificação desse pacto ficcional tão caro para essa fase. Conforme nos demonstra Petit (2009), os livros podem oferecer às crianças um espaço simbólico de proteção e liberdade, funcionando como um refúgio para compreender a sociedade e criar sentido para suas vivências como seres que precisam buscar resoluções e explicações para interpretar melhor o mundo em que recém habitam. Por essa razão, o deleite com a leitura dessas obras literárias é buscada com o objetivo de desenvolver e engajar verdadeiramente esses estudantes.

Os materiais voltados para as práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são vastos e contam com uma gama imensa de possibilidades para a sua aplicação. No decorrer dessa etapa educacional, observa-se uma variedade considerável de recursos disponíveis que auxiliam o professor a planejar e implementar atividades voltadas à leitura de fruição em suas aulas, proporcionando um suporte valioso para o trabalho

docente. Embora tortuoso, existe uma nítida tentativa, que merece ser reconhecida, dos profissionais da educação e dos pesquisadores na área de atualizar e revisitar o papel dos livros nesse primeiro segmento. Sabendo que a infância é um momento marcado pelo aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, nós, educadores, admitimos que o contato com os livros, nessa fase, deve ultrapassar a mera leitura instrumental; alguns estudiosos reafirmam isso de modo veemente “[...] se deve proporcionar aos mais novos um contacto precoce e sistemático com livros de qualidade, sobretudo para desenvolver a fruição, a sensibilidade estética, a imaginação, o pensamento divergente e a compreensão leitora.” (Mendes, 2015, p. 1), assim como demonstra-se um “[...] interesse em enraizar a leitura como fruição no cotidiano da Educação Infantil, para que futuramente o objeto livro e a prática de leitura, não sejam elementos estranhos às crianças e jovens em uma sociedade carregada por esses signos e instrumentos culturais.” (Mendonça, 2017, p. 88-89).

Essa série de reflexões reitera o lugar de destaque que é dado, mesmo que não seja cumprido de modo eficiente em todas as instituições de ensino brasileiras, ao texto literário para que a escola seja capaz de criar futuros leitores em uma sociedade. Por outro lado, ao optar por trabalhar com as obras de maneira equivocada no decorrer dos anos finais do EF e em segmentos subsequentes, vemos o afastamento desses estudantes, agora jovens, de tais práticas que antes surtiam efeitos positivos.

É possível encontrar evidências dos fatos acima discutidos a partir da leitura de alguns documentos e estudos educacionais, como a própria BNCC, cujo material expõe, nas Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que os alunos devem “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais [...]” (Brasil, p. 87). O documento afirma que as crianças dentro das escolas devem reconhecer “a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, p. 55), mais uma vez substanciando o lado lúdico concedido pelos textos literários. Nesse quesito, existe uma atenção em formar leitores durante o EF, dando sequência ao que já vinha sendo trabalhado na educação infantil, o que se observa em:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas

múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, p. 139)

Embora, no contexto brasileiro, a promoção da leitura e a formação de leitores ainda enfrentem desafios significativos — evidenciados pelos dados atualizados que refletem os baixos índices de leitura no país —, é coerente dizer que existe uma intenção declarada, por parte dos docentes e das pesquisas voltadas para essa faixa etária, em atender as habilidades previstas nos documentos oficiais. Entretanto, na prática, percebe-se um descompasso entre as metas educacionais e os resultados efetivamente alcançados. Isso porque, apesar de o Ensino Médio ser concebido como a etapa que deve consolidar o trabalho de formação leitora iniciado no Ensino Fundamental, essa integração não se realiza de forma plena. Tal lacuna reflete diretamente no baixo índice de leitura no Brasil, posicionando o país em níveis insatisfatórios em *rankings* globais de leitores e, concomitantemente, demonstrando a necessidade de maior articulação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e o incentivo à fruição literária em todas as etapas da educação básica, não apenas nos anos iniciais de escolarização.

Nossa preocupação, enquanto pesquisadoras e docentes de Linguagens, concentra-se no fato de que, no Ensino Médio, a leitura orientada pela fruição tem cedido espaço considerável à leitura de caráter informativo. Esse deslocamento pode ser atribuído, em parte, às demandas dos exames vestibulares, que frequentemente privilegiam o uso de questões de múltipla escolha baseada em uma interpretação unicamente técnica e em uma análise objetiva dos repertórios abordados nessas provas. Ainda que a BNCC oriente o deleite com os livros também para esse segmento, nota-se, efetivamente no trabalho em sala de aula, uma ênfase crescente na escolha de textos que priorizem o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, deixando de lado seus possíveis resquícios de subjetividade.

Percebe-se, na rotina da sala de aula e nas exigências das próprias instituições e documentos oficiais, que a abordagem da leitura literária, a partir do EM, seja conduzida e trabalhada sob perspectivas crítica e contextualizada, de modo que sejam favorecidos pontos, como eventos históricos, questões sociais, políticas e culturais. Reconhecemos a relevância crucial dessas leituras para a formação de jovens nessa etapa, considerando que ela amplia sua compreensão do mundo e desenvolve competências fundamentais para a vida em sociedade, contudo, ressaltamos que essa não deve ser a única experiência leitora promovida pelas escolas. É essencial que as práticas pedagógicas mantenham espaço para a fruição literária, possibilitando aos estudantes um encontro mais íntimo e prazeroso com

os textos, resgatando o encantamento e o envolvimento subjetivo que a literatura pode proporcionar. Essa conduta de afastamento pode ser vista algumas vezes, ao longo do documento, em habilidades de Língua Portuguesa mencionadas na BNCC:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (Brasil, p. 507)

Um exame que também pode ser feito a respeito das diferentes formas de abordar a leitura na escola refere-se à organização curricular nos segmentos de ensino. O fato de Literatura não aparecer como uma disciplina obrigatória, sujeita a avaliações formais e validação por meio de notas, parece contribuir significativamente para o trabalho frutivo com os textos escolhidos e lidos em sala de aula. Nessa configuração, os alunos são capazes de associar o momento da leitura a um espaço de abstração, imaginação, lazer, desvinculado da pressão por desempenho acadêmico ou da sensação de ansiedade frequentemente associada a provas e avaliações.

Por outro lado, o tempo de aula reduzido destinado à aula de Literatura também é fator determinante para os estorvos que surgem nesse campo, quanto a isso, a professora Neide Luzia de Rezende afirma: “Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade [...] a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de Língua Portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo.” (Rezende, 2013, p. 11). Nas escolas do Estado do Rio, por exemplo, com a retirada da disciplina de Literatura do currículo, e sua inclusão em Língua Portuguesa, acabou eliminando-a do Ensino Médio estadual.

Na instituição de ensino onde a presente pesquisa foi conduzida, houve uma redução expressiva na carga horária total das aulas de Literatura devido à mudança de material didático ocorrida entre o ano de 2023 e o ano de 2024. Nestas apostilas pedagógicas, o espaço sugerido para as aulas dessa disciplina era de apenas 1 tempo (50 minutos) semanal, o que impede notoriamente o potencial dessas aulas para a realização de atividades frutivas e a promoção de práticas de leitura coletiva. Sabemos que o mesmo ocorre em outras escolas, que encaram tal disciplina como menos relevante e, como consequência, essa é cada vez menos abordada e aprofundada de modo efetivo. O projeto conseguiu ter um bom resultado, pois também atuo como professora de Língua Portuguesa dessa mesma turma de

2º ano do Ensino Médio, assim, na ausência de tempo para ministrar oficinas mais elaboradas nas aulas de Literatura, buscávamos equilibrar essa oferta literária também nas aulas de língua materna.

Esse tipo de abordagem mencionado anteriormente possibilita aos estudantes vivenciarem a leitura de maneira mais leve e significativa, promovendo um ambiente no qual o foco está na interação e na troca de interpretações entre os participantes. A professora argentina Cecilia Bajour elucida essa postura ao afirmar: “Livros dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto” (2012, p. 31); reforçando a importância da leitura nessa etapa. Durante práticas como rodas de leitura, conduzidas pelas professoras, o ato de ler passa a ser uma experiência coletiva e dialógica, centrada na socialização dos significados atribuídos às obras. Essa perspectiva reforça a nossa ideia de que a leitura, quando dissociada de instrumentos avaliativos tradicionais, pode ter um maior potencial de fomentar o prazer e o engajamento dos alunos. Isso é confirmado por outros estudiosos da área, como a pesquisadora espanhola Teresa Colomer, que afirma sobre a leitura compartilhada:

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

Uma outra política pública que vale ser analisada é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as escolhas das obras adotadas para as instituições de ensino. Entendemos que esse programa é voltado para escolas públicas e nossa pesquisa está centrada em práticas dentro da escola particular, no entanto, consideramos que as orientações ditadas por esse reverberam, em alguma medida, na educação brasileira como um todo, devido à sua importância para a educação. Assim, ao avaliar, por exemplo, as obras literárias aprovadas nos últimos anos para o Ensino Médio, vemos uma vasta preocupação com a valorização - quase que exclusivamente - do cânone não só da literatura brasileira, como também da literatura estrangeira, bem como uma expressiva escolha pelo gênero romance; enquanto, para o Ensino Fundamental, existe um certo equilíbrio quanto à escolha de livros que, além dos clássicos, também exploram autores contemporâneos contemporaneidade e temas mais lúdicos, visto que há uma preocupação maior com a diversidade de gêneros, como contos, poemas e histórias em quadrinhos.

É imprescindível reconhecer o valor das obras canônicas para o desenvolvimento cultural, intelectual e social dos jovens, uma vez que esses textos oferecem uma base rica em referências históricas, estéticas e filosóficas que dialogam com diferentes tempos e contextos. Contudo, a efetividade desse processo educativo depende, em grande medida, da mediação docente, que precisa ser qualificada e respaldada por materiais de apoio que auxiliem na condução das práticas de leitura em sala de aula. Nesse sentido, recursos didáticos disponibilizados por editoras, como a Companhia das Letras, desempenham um papel de destaque, fornecendo subsídios para que o professor promova uma experiência leitora mais significativa. É por meio desses materiais, que frequentemente incluem guias de leitura, atividades interativas e propostas de contextualização das obras, que se torna possível articular a complexidade das produções canônicas com a realidade dos estudantes, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. Essas obras são suplementos de leitura de livros paradidáticos que são vendidos para as escolas que adotam as obras da editora, nele, estão contidas algumas sugestões de uso do material para sala de aula, de acordo com a BNCC, e orientações de leituras a serem realizadas com os alunos.

Parece-nos que, no Ensino Médio, as possibilidades de escolha textual tendem a ser restringidas, e as ações pedagógicas com esses textos frequentemente se limitam a um campo tradicional e canônico, muitas vezes, sendo trabalhados de maneira superficial e, conseqüentemente, ineficaz. Nesta pesquisa, assim como no Produto Educacional elaborado, optamos por também beneficiar e explorar, pois sabemos da sua importância para o aporte social e cultural dos jovens que entram e saem da escola, afinal, são Textos Patrimônios de uma sociedade e de um povo; compreendemos que, para muitos estudantes, a escola representa a única oportunidade de contato com esse tipo de literatura, reforçando sua relevância no currículo. Entretanto, por escolher abraçar os benefícios e desafios de se trabalhar com essas obras, nossa abordagem não se restringe a um conservadorismo ancorado em um tempo remoto, na verdade, buscamos estabelecer conexões entre essas leituras clássicas e eventos contemporâneos, além de explorar os sentimentos universais que emergem dos próprios alunos durante o processo de fruição da leitura.

Limitar a análise de textos importantes apenas ao seu contexto histórico específico inviabiliza trabalhos mais enriquecedores na sala de aula e não é capaz de promover a aproximação que tanto desejamos dos nossos alunos com essas leituras. Por isso, nossa proposta pedagógica visa desconstruir a percepção de que essas leituras são difíceis ou inacessíveis, promovendo uma relação significativa e estimulante entre os alunos e a

literatura, de forma a integrá-los a um diálogo literário mais amplo e, em certa medida, atemporal.

Essa dificuldade encontrada pelo professor de construir relações tangíveis entre esses diferentes mundos de nossos estudantes: o clássico e o contemporâneo, aparece, regularmente, acompanhada do pensamento de que devemos, no papel de mediadores da leitura, facilitar e, até em alguns casos, infantilizar o trabalho a ser realizado com uma obra considerada “desafiadora”. Por outra perspectiva, nós, docentes, devemos estar dispostos a mostrar para os nossos estudantes que, assim como outros contextos de nossas vidas, a literatura também reivindicará esforço e trabalho por parte de quem escreve e, principalmente, de quem a lê. Presumir que toda leitura será sempre um ato passivo, cujo leitor poderá sair ileso do que encontrará nas páginas a seguir, refreia uma participação legítima dos estudantes para construção de sua leitura de mundo. De acordo com a reflexão do professor Percival de Leme Britto, o prazer proporcionado pela fruição literária não se limita a uma interação passiva ou casual, mas surge como resultado de um processo cumulativo de aprendizado e experiência. Assim, a ideia de que o prazer está necessariamente vinculado à ausência de esforço ou que a obrigatoriedade elimina a satisfação é equivocada para o autor. Pelo contrário, o prazer pode ser encontrado na conquista, no compromisso e na superação que a leitura proporciona (Britto, 2007, p. 9)

Diante de tudo que foi supracitado, nós, professores de literatura, esquecemo-nos que a aptidão antes mencionada, aptidão à fantasia, não se finda na infância, ao contrário, durante toda nossa vida continuamos a nos deparar incessantemente com a sensibilidade do imaginar, do criar histórias e da memória cultural preservada no compromisso de passá-las adiante. Como reflete Candido (1995), a literatura desempenha o papel crucial de organizar e expressar a vida, funcionando, em certa medida, como um mediador entre o indivíduo e a sua realidade. Por meio dela, é possível não apenas compreender o mundo que nos cerca, mas também enfrentar as complexidades e contradições da experiência humana, oferecendo instrumentos simbólicos para lidar com emoções, desafios e transformações. A professora Neide Luzia de Rezende também reflete sobre essas condições do ensino da literatura no Brasil e seu aspecto descontínuo nas escolas:

um aluno de 6º ano, que, saindo do universo da literatura infantil, é introduzido no universo literário de obras juvenis e adultas, com muita probabilidade será chamado a conhecer o verso decassílabo heroico de Camões em vez de mergulhar no universo semântico da poesia deste ou de qualquer outro poeta para, assim, quem sabe, apreciar e fruir a literatura, como se espera dessa etapa do ensino - a "formação do gosto" revela-se um jargão, já que o professor, não tendo sido ele próprio

ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior; o aluno do ensino médio, por sua vez, confronta a linha do tempo e todos os seus representantes literários, sem contato efetivo com as obras listadas. (Rezende, 2004, p. 11)

Tendo em vista essa característica intrínseca da condição humana, profundamente vinculada à nossa demanda por fabulação, seria equivocada definir que a exploração e o aprofundamento desses sentimentos deveriam se restringir apenas à etapa inicial da vida estudantil. Isso se justifica pelo fato de que muitos jovens também demonstram suas inquietações e fragilidades ao longo do ano letivo, seja na posição de alunos ou de indivíduos e cidadãos postos no mundo. Portanto, suspender o processo de ensino-aprendizagem coerente com as abordagens literárias desenvolvidas em anos anteriores, afasta, ainda mais, os estudantes do ato de leitura.

O momento em que os estudantes começam a sofrer maior intimidação pelo contexto da aprovação nos vestibulares a qualquer custo, como uma imposição adiantada do futuro no ramo laboral e pressões externas da escola ou até mesmo da família, é também o período em que a escola e os docentes acabam por não levar em consideração aspectos essenciais: privar a literatura desses jovens também significa penalizá-los em um estágio tão - primordial e urgente de suas vidas. Reconheço, portanto, a importância da literatura enquanto prática que transcende o puro entretenimento, mas também para a mobilização de emoções que justifiquem sua existência e atribuam sentido para as experiências humanas. Por isso, acredito na premência de encarar a fruição como o elemento central das aulas de literatura, pois é a partir dela que poderemos, enquanto professores de linguagens, resgatar a escuta, a interpretação coletiva e o senso de pertencimento entre esses jovens estudantes.

Nesse sentido, nos aprofundando sobre as possíveis definições de “fruição” que encontramos na literatura para pensar no ato de leitura e a sua relevância no contexto educacional, buscamos nos embasar nas contribuições daqueles autores que vivem a educação e que, principalmente, entendem o destaque que a leitura merece ter no cotidiano dos indivíduos. Entre essas elaborações, as ideias da professora Cecilia Bajour prefiguram a discussão que oferece bases para se pensar e repensar todo nosso ensino de literatura:

Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas.

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro. (Bajour, 2012, p. 26)

Mesmo sem utilizar o termo “fruição”, o excerto nos ajuda a elucidar esse procedimento tão caro para nossa pesquisa e para nossas posturas diante do objeto livro. Bajour enfatiza aquilo que acreditamos - ou deveríamos - ao atravessar todos os dias as portas das nossas salas de aula: a leitura literária não se resume a uma decodificação técnica de palavras ou a uma análise estrutural dos textos, a literatura é um mundo em que leitor e obra se reconhecem, e emoções, imaginação e experiências pessoais se entrelaçam. Conforme defendido anteriormente, a Literatura, enquanto disciplina, deve levantar e problematizar questões que fazem parte da moral e ética em sociedade, mas ela não poderá se resumir a isso se deseja atravessar a vida de jovens estudantes que saem das escolas abandonando o ato de ler. Aproximar-se do prazer estético e do envolvimento emocional, seja ele prazeroso ou doloroso, proporcionado pelos livros é justamente aquilo que a leitura por fruição preconiza. Tal experiência, por tocar em dimensões humanas, está sempre transcendendo a sala de aula, são essas práticas de leitura que fidelizam leitores para além do curto espaço escolar e garantem que o estudante não encare a Literatura como mais uma disciplina, mas sim como lugar de encontro, de diálogo, de acolhimento e de arte.

É irrefutável que a aquisição do conhecimento dos nossos alunos do século XXI foi diretamente afetada pelo impacto das novas tecnologias, principalmente devido ao aumento patente do uso das redes sociais no dia a dia e no espaço escolar, e da velocidade e quantidade de informações e dificuldade de processamento a que estão submetidos a cada segundo, o que reflete a realidade de uma geração que já é considerada de nativos digitais. É importante também delimitar em que medida, mais do que um costume ou uma necessidade pontual, as novas tecnologias se tornaram um vício para os mais jovens, a ponto de prejudicar seu aprendizado e de dividir, de forma não equilibrada, a atenção deles em sala de aula.

Diante desses novos desafios, em 2025, foi sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 15.100/2025 que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nos estabelecimentos de ensino público e privado, com a intenção de melhorar a qualidade de vida dos estudantes. A ideia principal seria favorecer a criação de um ambiente mais

saudável e equilibrado, especialmente dentro das escolas, tentando amenizar a disputa cada vez mais evidente entre a atenção que os alunos davam ao celular e aos conteúdos das aulas. Essa norma surge com objetivo de beneficiar o desenvolvimento mental e intelectual dos estudantes, auxiliando, concomitantemente, o trabalho pedagógico que é feito pelo corpo docente, especialmente o que trabalha com os livros, esse objeto analógico que, muitas vezes, está ausente da vida de nossos alunos.

Esse marco regulatório possui implicações significativas para o professor, que enfrenta obstáculos cada vez mais desalentadores para captar a atenção dos estudantes e lutar contra a distração oferecida pelas telas e pelo universo infinito de conteúdos e mídias oferecido no meio virtual, por isso somos confrontados com falas recorrentes sobre “os livros me causam tédio”, “ler é demorado”. Por vivermos em uma sociedade heterogênea, pautada no dissenso, compreendemos que esses posicionamentos ilustram não só a resistência dos alunos, mas também a necessidade de renovação na forma como trabalhamos com as práticas de leitura como um todo. Portanto, a limitação do uso de dispositivos eletrônicos não garante a resolução dos conflitos iniciados no convívio de sala de aula, apenas se esse vier acompanhado de iniciativas que estimulem o desenvolvimento de uma relação prazerosa e crítica com os livros.

Diferente das práticas que são frequentemente priorizadas nas instituições de ensino, aquelas centradas na abordagem excessivamente analítica de esmiuçamento do texto, até que não sobre mais nenhuma abertura para o diálogo e para o desacordo entre professores e alunos ou, até mesmo, entre os próprios alunos, é crucial que os professores de Literatura optem pela leitura por outras vias, como aquelas que defendemos aqui, feitas pelo fruir do texto e pelo encontro polifônico de significados que podem ser explorados por docentes e discentes em conjunto. Acreditamos que essa maneira não-fruitiva e monológica de manejar o texto, embora bem-intencionada em seu objetivo de aprofundar a compreensão teórica, torna-se contraproducente ao impedir o potencial estético e emocional que as obras lidas podem suscitar. Quando a leitura é reduzida a um exercício de dissecação metódica, as possibilidades de fruição literária — como o prazer, a contemplação e a conexão subjetiva com a obra — são frequentemente negligenciadas.

Bajour ratifica: “A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos.” (Bajour, 2012, 41), ou seja, oferecer demasiadas informações técnicas e estanques sobre o que está sendo lido pode acabar por balizar a interpretação dos alunos que, além de não

conseguirem compreender o texto de forma multifacetada, tornam-se dependentes das leituras oferecidas pelos professores que monopolizam a palavra e sugerem visões uniformes e, no ponto de vista do estudante, superiores ao que o restante da turma sabe ou é capaz de acompanhar.

Por essa razão, exploramos e pautamos parte da nossa pesquisa nas perspectivas de Cecília Bajour, visto que a professora valoriza o lugar da escuta ativa do professor nesses momentos cruciais das práticas de leitura. Para ela, impor uma única voz ao que está sendo lido em sala de aula vai contra o processo da fruição literária, isso porque tal postura elimina a vivência e a bagagem cultural de todos os indivíduos ali presentes em prol de uma análise restrita e pessoal. Concordamos com essa abordagem, pois entendemos que a fruição literária só é construída a partir de um ambiente aberto à pluralidade de percepções, afinal, apropriação e fruição devem sempre caminhar juntas.

Especialmente no Ensino Médio, o engajamento dos estudantes se demonstra muito frágil, uma vez que aquela empolgação inicial da infância, vista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de compartilhar e relatar acontecimentos vai sendo substituída pela vergonha e pelo medo do julgamento de seus outros colegas de turma. Se o professor não estiver apto a tornar a experiência escolar mais significativa e acolhedora, os desafios inerentes à nossa prática docente se tornarão ainda mais complexos e difíceis de superar. Ao demonstrar interesse pela interpretação de nossos estudantes, aprendemos novas formas de encarar as palavras e, além disso, mostramos ao estudante que suas percepções não são de todo inadequadas ou inferiores. Dessa maneira, não tecemos um texto, mas sim homogeneizamos aquilo que todos os nossos alunos são capazes de sentir.

Os dados atuais sobre os hábitos de leitura no Brasil acabam por corroborar a tese de que devemos, o quanto antes, revisar as metodologias que estamos adotando em sala de aula e, não obstante, em sociedade. O estudo “Retratos da Leitura no Brasil”, pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com Ibope, é conduzido periodicamente e busca entender a relação dos brasileiros com os livros, como e por que as pessoas leem, os desafios enfrentados para o incentivo à leitura e a importância dos livros na vida cotidiana. Por ser uma das principais fontes de dados que temos disponíveis para guiar políticas públicas no país e pensar em estratégias de incentivo à leitura dentro das escolas, levamos em consideração, como pesquisadoras da área de ensino de literatura, o prognóstico levantado pela pesquisa publicada para, a partir disso, pensarmos na relevância da fruição

para, possivelmente, modificarmos esses hábitos leitores dentro do nosso campo de pesquisa.

A 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2023) revelou certa preocupação e urgência ao abordar o tema da leitura no Brasil. Isso porque, segundo as estatísticas levantadas, chegou-se à conclusão de que, atualmente, mais da metade da população brasileira não lê. De acordo com os dados, tendo como base a população brasileira com 5 anos ou mais (amostra de 201 milhões de participantes), 53% dos entrevistados não se consideram leitores. Pela definição adotada na pesquisa, é considerado leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses.” (2025, p. 14); entre os entrevistados, mais da metade não atende a esse critério, evidenciando desafios estruturais e culturais. Esses índices refletem, em parte, as profundas desigualdades sociais às quais o povo está submetido, visto que limitam o seu acesso ao livro, seja pela falta de tempo para atividades de lazer, seja pela indisponibilidade de recursos financeiros para aquisição de obras ou frequência em bibliotecas. Ademais, tais dados levantam questionamentos sobre a eficácia das práticas pedagógicas hodiernas, uma vez que as metodologias vigentes, apesar de seu potencial de formar leitores, não estão dando conta de despertar o interesse dos estudantes pela leitura ou promover sua continuidade para além dos muros da escola.

Comparado aos anos anteriores, podemos afirmar que os dados apresentados na pesquisa realizada em 2024 revelam um cenário bem inferior e desfavorável às metas de formação de leitores esperadas para educação no Brasil. Esse panorama antagônico reitera a uma certa fragilidade estrutural no sistema escolar, que parece ser incapaz de cumprir o compromisso de transformar alunos em leitores assíduos, dentro e fora das escolas. Isto é, limitar-se à seleção de listas de obras literárias consideradas obrigatórias para leitura ao longo do ano letivo não é suficiente para alcançar o objetivo de formar leitores no presente, nem mesmo a aplicação de exames periódicos com perguntas superficiais e, na maior parte dos casos, genéricas sobre a narrativa, que muitas vezes não foi lida nem pelo professor nem pelos estudantes em sala de aula. Essas abordagens, embora importantes no contexto curricular e na composição de notas, frequentemente ignoram a necessidade de engajamento genuíno dos estudantes com os livros e confinam os entendimentos dos textos ao seu contexto histórico, ano de publicação, biografia do autor e escola literária da qual a obra faz parte.

Ao levar em consideração a “Penetração de leitura de livros nos últimos 3 meses” no Brasil, feitas entre abril e julho de 2024, notamos contrastes que chamam a atenção para as escolhas de leituras feitas pela população da amostra estudada. Os percentuais indicam uma clara predileção pela modalidade de leitura feita “por vontade própria” em oposição aos dados oferecidos pela “leitura de livros indicados pela escola”. Na primeira categoria, nota-se um percentual de 43% de leitores, enquanto naquela há uma queda significativa para apenas 12% de leitores, ou seja, tais porcentagens nos mostram, mais uma vez, como a negligência curricular do sistema de ensino quanto à formação de leitores pode impactar consideravelmente nos momentos de leitura, visto que menos da metade desses participantes demonstra desinteresse por aquilo que lhes é apresentado - ou imposto - nos ambientes de ensino. A imposição de leituras obrigatórias, sem uma mediação adequada que estimule o engajamento e a fruição, parece afastar os alunos do prazer de ler, refletindo diretamente na baixa adesão a essas obras no contexto educacional, e fora dele. Nesse contexto, a principal motivação para ler um livro, segundo os participantes da pesquisa, está centrada em dois fatores substanciais: o gosto (24%) e a distração oferecida pelas obras (15%), enquanto para exigência escolar ou da faculdade os percentuais caem para 6%, confirmando o papel de destaque das leituras por fruição - realizadas por preferências pessoais e de maneiras espontâneas - até entre os leitores menos expressivos. Assim, “não é possível afirmar genericamente que eles não leem, mas sim que geralmente resistem a ler o que a escola quer que eles leiam” (Rezende, 2013, p. 10)

Ademais, investigando o balanço feito sobre os gêneros textuais mais lidos entre os estudantes da pesquisa, destacam-se, no topo, a Bíblia, com 25% de leitores, em seguida, respectivamente por: contos (32%), romances (19%), poesias (16%). Essas médias expressam o anseio do corpo discente por gêneros mais curtos e dinâmicos - característica composicional do gênero conto -, o que foi cuidadosamente pensado na concepção das oficinas propostas pelo meu Produto Educacional. A escolha pelos contos, em particular, justifica-se por sua natureza instigante e versátil, permitindo um aproveitamento eficaz no contexto de leitura dentro do tempo reduzido destinado à disciplina de Literatura nos colégios. Essa abordagem se mostrou especialmente pertinente no contexto das instituições de ensino da rede privada, que constituíram o foco desta pesquisa.

Quanto ao local de preferência para realização das leituras, nota-se uma atenuação do espaço da sala de aula à medida que os participantes avançam em idade. Essa tendência é evidente ao compararmos a frequência de leitura entre as crianças de 5 a 10 anos e os

jovens de 14 a 17 anos. Enquanto 63% dos alunos dos anos iniciais relatam praticar o ato de ler no ambiente escolar, esse percentual cai para 47% entre os estudantes do Ensino Médio. Pensar nas razões pelas quais esse decréscimo ocorre é fundamental para rever a adoção de estratégias que resgatem, ou ao menos mantenham, esses níveis de leitura, mesmo com o progresso da faixa etária.

Portanto, ainda perseguindo a discussão promovida por Bajour, vemos a autoridade da escola para procurar amenizar as problemáticas referidas ao baixo índice de leitores e, principalmente, pela participação irrisória dos livros ao longo das aulas:

A escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos. A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros. (Bajour, 2012, p. 26-27)

Nós, professores, somos constantemente contemplados com estudos e atualizações que nos alertam sobre práticas inadequadas ou poucos eficazes do ensino de literatura. Contudo, apesar de sabermos identificar, de forma autocrítica, o que está sendo executado de modo equivocado em nossos procedimentos pedagógicos, o processo de encontrar caminhos sobre “como” progredir e desenvolver resultados mais prósperos nos parece, na maioria das vezes, obscuro; tratado de modo nebuloso e complexo. Essa realidade, portanto, não exige apenas a vontade de ler dos nossos alunos, visto que, como comprovado, esta não surgirá a partir do nada, mas, pelo contrário, a formação dos leitores precede a formação de professores que também e, principalmente, sejam leitores de literatura.

Para compartilhar os saberes literários, compreendendo as intimidades e desejos dos que participam do ato conjunto de leitura, o professor deve estar munido de aparatos também teóricos e conhecimentos prévios que, possivelmente, não partirão de nossos estudantes que estão adentrando o universo das letras. Além de os materiais formativos não darem conta de fornecer o auxílio necessários para a prática desse docente, a carga horária do professor também é responsável por extinguir o leitor que ele deveria ser. O tempo que poderia ser destinado à construção de subsídios para leituras pessoais é, na realidade, substituído por horário de planejamento, correções de prova e planos de aula. Dessa forma, ao não construir professores apaixonados pelo ato de ler, o ímpeto da leitura dificilmente poderá ser repassado para suas turmas.

Nesse sentido, a fruição resgata a ideia de que a literatura não é um discurso como outro qualquer, a literatura não visa a efeitos práticos e estritamente técnicos como os vestibulares optam por transparecer. Afinal, não se lê para fazer alguma coisa no mundo externo, os benefícios da literatura têm - e devem ter - efeitos demorados, prolongados, que podem reverberar para sempre tanto nos professores quanto nos alunos. Isso pois o encontro com a literatura não traz uma resposta imediata, diferente do que nossos estudantes acreditam. A leitura compartilhada em sala de aula é importante formadora de opiniões, emoções e impressões sobre o mundo, por isso, em nossas aulas, precisamos promover leituras que sejam capazes de despertar sentidos plurais, estimulando interpretações diversas e um envolvimento profundo com o texto.

O letramento literário do estudante, como elaborado até o presente momento da pesquisa, passa por momentos cruciais de deleite da leitura. Essa experiência estética, que deve ser estimulada nos estudantes durante a apreensão dos textos lidos na escola, transforma-se, sob certo aspecto, em uma importante ferramenta para assegurar a formação de leitores. Por outro lado, conforme a análise de outro documento oficial em busca de definições mais precisas para o nosso objeto de estudo, confirmamos a dificuldade e a complexidade de conceituar a leitura por fruição em contextos tão diversos e, por vezes, contraditórios como os ambientes escolares. Assim, utilizando as ideias expostas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

Dada a dificuldade, mas também a necessidade de utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (Brasil, 2006, p. 59-60)

Ao optarmos por tomar esse documento histórico como outro ponto de partida para refletirmos e configurarmos nossas aplicações de leitura na escola, agora com maior intencionalidade e consciência desse processo, é pertinente examinar o próprio título dado ao documento: orientação. Tal termo remete à ideia de um direcionamento flexível, não a um conjunto de regras ou imposições rígidas ao docente. Esse documento se propõe a oferecer subsídios e apoios à adoção práticas pedagógicas mais eficazes e integradas ao escopo do professor do ensino básico.

O OCEM, reiteradamente, se detém a preservar a ideia de leitura como experimentação dotada de polissemia e coletividade. Como ilustram as orientações, a

fruição individual do texto, característica da leitura literária realizada fora do ambiente escolar, constitui uma prática social autêntica que, em geral, o professor encontra dificuldade em mensurar. Essa percepção torna-se mais viável apenas quando o docente está verdadeiramente próximo de seus alunos, atento às especificidades da comunidade escolar e ao perfil de sua turma, ações que são, ostensivamente, aplicadas em minhas aulas de Literatura e, conseqüentemente, aconselhados no Produto Educacional associado à nossa pesquisa.

Assim, a partir das orientações do OCEM e da reflexão sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola, fica evidente que a leitura literária deve ser entendida como um processo dinâmico e plural, onde a fruição individual se entrelaça com a experiência social. O papel do professor, nesse contexto, é essencial para proporcionar um ambiente que favoreça essa interação entre o aluno e o texto, criando espaços para que as múltiplas interpretações floresçam.

Ao longo deste capítulo, portanto, exploramos a relevância da fruição literária no contexto escolar, salientando a necessidade de promover uma leitura que vá além da simples decodificação de textos e que envolva o aluno de forma estética, crítica e emocional. A fruição, como processo de apropriação ativa do texto, exige uma postura pedagógica que considere as especificidades de cada aluno, suas experiências e o contexto social em que estão inseridos. A análise dos documentos oficiais demonstrou que a leitura literária deve ser entendida como uma prática que transcenda os muros da escola e que, quando realizada de forma genuína, possa enriquecer a formação dos estudantes. No entanto, é necessário reconhecer que a efetiva implementação desse modelo de leitura depende, em grande medida, da capacidade do docente de se aproximar de seus alunos, entender suas necessidades e desafios, e criar um ambiente que favoreça o encontro do aluno com a literatura de maneira profunda e significativa. A partir dessas reflexões, é possível perceber que a formação de leitores críticos e autônomos está intimamente ligada a posturas que privilegiam a fruição literária, sendo essa uma das saídas para que a literatura cumpra seu papel formador e transformador na vida dos estudantes.

## **5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: BASTIDORES DE UM FAZER POÉTICO**

Para realização desse projeto de pesquisa, organizamos este capítulo de modo a esclarecer as etapas essenciais do processo utilizado neste trabalho, como: a metodologia, o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, e a sua respectiva análise, que foram utilizadas. Logo, a partir do material gerado, adotamos os pressupostos teóricos que serão apresentados ao longo desta seção. Isso pois a busca por promover uma sala de aula mais dialógica e horizontal, ou seja, disposta a acessar os estudantes em suas singularidades e necessidades, aberta ao que cada um acrescenta a partir de suas críticas e interpretações, foi responsável por mover todo o ofício aqui empregado.

Em busca de transformar a percepção dos estudantes sobre as aulas de Literatura, bem como transmutar, de fato, o uso do texto literário dentro da escola, a concretização desta pesquisa se deu por meio da elaboração de um Produto Educacional (PE), construído em forma de portfólio com oficinas para sugerir possíveis ações que professores(as) de literaturas do 2º ano do Ensino Médio poderão adotar em suas práticas de sala de aula ou agregar àquelas que já estão sendo feitas por esses docentes. Esse Produto, devido à sua natureza artística e flexível, foi continuamente ajustado e aprimorado a partir das contribuições e falas trazidas por cada aluno durante nosso período de aulas; reforçamos, dessa maneira, a tentativa consciente de obter um material distante de uma perspectiva unilateral. Tal esclarecimento se faz fundamental, visto que nossos objetivos são, justamente, mostrar para docentes a viabilidade de adaptar o ensino de Literatura de forma alinhada com os sentidos, e até mesmo sentimentos, demandados por cada turma. Em distintos contextos educacionais, esse instrumento de suporte possibilita a ressignificação das práticas pedagógicas já aplicadas ou ainda nunca exploradas.

Sabemos que, por muitos momentos, os professores, assoberbados em suas inúmeras funções dentro e fora da escola, empenham-se em criar momentos de verdadeira fruição da leitura em sala de aula, mas, por razões adversas, encontram dificuldades, assim como também fomos acometidas no meio desse processo, para sua concretização plena; seja por falta de apoio da própria instituição onde trabalha, seja por desconhecimento da aplicação satisfatória dessas práticas. Por isso, pensando nos professores que entremeiam práticas de deleite do texto (verbal ou não), construímos nosso PE de modo que informemos a esse docente recomendações de como é possível proceder nas aulas, que tipos de textos

literários poderão utilizar para o melhor proveito da atividade, além de dinâmicas que possam criar entusiasmo nos alunos para, também, continuarem buscando suas próximas leituras por conta própria.

Para materialização desse processo aqui exposto, durante o ano de 2024, por um período de aproximadamente seis semanas, em sala de aula, a amostra de alunos participantes da pesquisa foi convidada a participar de três oficinas literárias organizadas ao longo do ano letivo, com diferentes atividades de interpretação, fomentadoras de sentido para o indivíduo-aluno e para a turma, leitura dos textos, compartilhamentos pessoais e, assim, por fim, a fruição. Esses encontros foram feitos uma vez por semana e tiveram a duração de 50 minutos, tempo destinado à disciplina de Literatura. As práticas, como rodas de leitura, diálogos, apresentações e registros pessoais dos alunos e da professora totalizaram três das cinco oficinas propostas pelo material. Apesar de ter sido dividida em apenas seis semanas de ano letivo, é fulcral avaliar a totalidade do trabalho feito com essa turma, uma vez que nosso projeto de pesquisa não se iniciou apenas no momento em que trazíamos novas atividades para sala de aula, mas sim no agrupamento de dias com o grupo, das conversas para além do conteúdo e do olhar atento à personalidade e gosto desses estudantes.

Levando em consideração essa relação participativa descrita acima, nosso estudo adota características da pesquisa-ação, pois, preocupadas em identificar os óbices do nosso campo de atuação, compreendemos que essa metodologia é a mais adequada para atender às demandas da realidade leitora de nossos alunos envolvidos. Se encararmos nossa pesquisa assim como ensinamos nossos alunos a encararem o universo literário, precisamos reconhecer a relevância da construção mútua de saberes dentro do ambiente escolar. Isto é, sem a troca contínua oferecida durante todo o projeto de pesquisa por parte dos alunos, não teria sido possível finalizar este trabalho, tampouco elaborar um Produto tão rico, significativo e adaptado para a turma em questão. Da mesma forma que a literatura nos convida a reinventar novos formatos de mundo e de seres humanos, este trabalho se fundamenta na interação e na coautoria. Por essa lógica esboçada, a pesquisa social aplicada encara a cooperação do pesquisador e dos pesquisados como uma relação intrínseca para busca de amenização de problemas coletivos ou, possivelmente, a tomada de ações para modificar tal cenário adverso.

### **5.1 Tipo de pesquisa**

Conforme dito anteriormente, a escolha para o tipo de pesquisa adequado para o presente trabalho deu-se a partir da inspiração de elementos da Pesquisa-Ação, de acordo

com as definições propostas por Michel Thiollent (1985), procurando aliar teoria e prática. Demos preferência para tal formato devido à aspiração de se alcançar um resultado mais colaborativo, baseado na realidade concreta daqueles com os quais trabalhamos e, conseqüentemente, atingi-los positivamente com o nosso trabalho. Parafraseando o teórico, podemos compreender a Pesquisa-Ação como uma metodologia na qual o pesquisador compreende o âmbito prático da pesquisa de maneira intrínseca ao objeto que se pretende estudar, buscando, assim, solucionar as adversidades encontradas ao longo desta ação. Em suas palavras, deve possuir uma “[...] base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (Thiollent, 1985, p. 14). Como nossa pesquisa está inserida na área da educação, fomos em busca de colocar à disposição nossos esforços para incluir os problemas e as necessidades do campo em busca de superá-los levando sempre em consideração a cultura local, não apenas as bases teóricas descoladas do viés prático que a escola exige veementemente.

Como acreditamos na Literatura como um objeto de construção contínua e mútua entre os sujeitos que a leem, o tipo e a abordagem de pesquisa escolhidos foram os que mais se alinharam aos nossos propósitos. A pesquisa-ação oferece uma maior proximidade entre o pesquisador e os atores envolvidos na pesquisa, uma vez que essa flexibilidade insere o colaborador não só no lugar de atuante na identificação e resolução de problemas, mas também no de participante disposto a ressignificar as dinâmicas exploradas e considerar o que o campo tem a propor. Sobre tal construção de um conhecimento compartilhado, explana O’Leary (2019) :

[...] a premissa é que você aprende, faz, reflete, aprende como fazer, faz melhor, aprende com isso, faz ainda melhor e assim por diante. Você aplica uma série de ciclos de aperfeiçoamento contínuo que converge em direção a uma melhor compreensão da situação e uma ação melhorada. [...] A meta é refinar métodos, dados e interpretação continuamente, levando e conta a compreensão desenvolvida nos ciclos anteriores. (O’Leary, 2019, p. 246 e 247).

Pelas razões definidas, também foi tida como uma pesquisa de caráter exploratório, com ênfase na análise qualitativa dos dados, visto que nos valem de textos narrativos em nossa categorização de dados, como a análise do discurso produzido pelos alunos participantes. Nosso objetivo está distante de analisar imparcialmente os dados estatísticos e quantitativos que poderiam ser recolhidos com esta pesquisa, do contrário, optamos por uma abordagem que compreende a realidade profissional vivenciada por docentes e suas respectivas turmas, partindo do pressuposto que a observação e a intervenção nesse campo

se fazem cruciais. O viés qualitativo considera todo o processo social, cultural e cognitivo gerado desde a entrada até a saída do campo. Essa perspectiva foi amplificada pelo fato de este estudo ter sido dirigido e desenvolvido em meu próprio ambiente profissional, possibilitando uma experiência imersiva e estreita, na qual a proximidade com os participantes favoreceu uma análise mais contextualizada e significativa das práticas leitoras em sala de aula.

Em etapa posterior, priorizamos a análise dos materiais oficiais voltados ao ensino literário, com o desígnio de investigar em que medida esses suportes pedagógicos estão promovendo a leitura pelo viés da fruição, em detrimento de uma lista de características que devem ser memorizadas pelos alunos.

## **5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo**

A pesquisa foi realizada em um colégio de rede privada do Rio de Janeiro, localizado na zona norte da cidade, bairro Méier. Esse campo recebe estudantes que moram tanto na região quanto os que habitam próximo ao bairro em questão; atende, comumente, famílias de classe média, como também alunos bolsistas que chegam de contextos sociais diferentes. São alunos do 2º ano do Ensino Médio na faixa etária dos 16 e 17 anos, acompanhando corretamente o segmento do qual fazem parte. Nota-se que os estudantes desse recorte específico possuem poder aquisitivo necessário para ter acesso mínimo a espaços culturais e de lazer, o que incentiva o contato maior com ambientes como museus, bibliotecas e livrarias. Não obstante, também é importante sinalizar o acesso facilitado desses estudantes à internet, cuja relevância é irrefutável em um mundo com cada vez mais leitores digitais, uma vez que ela entrega uma infinda disponibilidade de textos em PDF e/ou outras mídias, como é o caso dos aparelhos eletrônicos para leitura. Apesar de termos consciência de que este não é o padrão de realidade da maioria dos indivíduos que estão dentro das escolas brasileiras atualmente, sabemos que essa, por outro lado, também é uma grande oportunidade de saber se: mesmo com as condições mínimas de aproximação com o objeto livro, essa leitura está decerto sendo realizada.

Com a autorização prévia pelo Comitê de Ética de Pesquisa, avançamos com os estudos e apresentamos o projeto para a coordenação pedagógica do colégio em que atuo como professora nas turmas de Ensino Médio. Uma vez assinada a carta de anuência pela instituição, realizamos uma breve reunião com os responsáveis pedagógicos para explicar sobre o projeto de pesquisa e tirar possíveis dúvidas sobre o processo, neste momento foram apresentadas a pesquisa, explicando como se dava a participação dos alunos, o porquê de

estar sendo realizada com as turmas de Ensino Médio, evidenciando a confidencialidade de todo o processo. Isso com o propósito de obter a assinatura desses, caso quisessem, concordassem e permitissem, para o termo de consentimento no qual demonstraram estar cientes de que seus filhos participariam do presente projeto, o que permitiu, enfim, nosso ingresso em campo para iniciar a pesquisa com as turmas de Ensino Médio.

Detalhadamente, foi realizada uma roda de conversa durante a aula para apresentação do projeto de pesquisa aos alunos. Previamente às explicações, realizamos um diálogo sobre o que esses estudantes entendiam por literatura, como era a interação desses com os livros e o que a turma esperava de nossas aulas ao longo do ano de 2024. Após essa abertura, os estudantes tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa, das etapas, dos riscos e benefícios, e a justificativa para sua realização. Aqueles que manifestaram interesse em participar, como foi o caso da totalidade dos alunos da turma, receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para ser assinado. Após recolher todas as assinaturas dos documentos referidos, tanto dos pais como dos estudantes, a minha pesquisa e a realização das atividades puderam ser, de fato, iniciadas.

### **5.3 População e amostra**

Os sujeitos da pesquisa são compostos por estudantes de 2º ano do Ensino Médio da turma de 2024, com uma média de 17 anos de idade, matriculados no colégio de rede privada em que trabalho. A escolha por esta turma se deu pelo fato de já ser, naturalmente, a professora que ministrava a disciplina de Literatura para as turmas que entram no 2º ano do EM. Além disso, havíamos estabelecido uma conexão prévia devido ao ano anterior (de 2023) lecionando para esses mesmos jovens, podendo já conhecê-los enquanto pessoas e enquanto estudantes carregados de suas potências e dificuldades. Desde o ingresso desses alunos para o Ensino Médio, acompanhei-os em seus progressos e em seus estorvos, no meio desse caminho, novos alunos se uniram à turma e, em conjunto, foram responsáveis por uma grande integração e acolhimento. Nesse caso, havia um otimismo anteposto de minha parte para trabalhar temas tão relevantes da literatura com uma turma que sempre se mostrou aberta à escuta e à honestidade com seus pares.

Ademais, outra razão determinante na escolha da população da pesquisa foi a grande flexibilidade que os anos finais poderiam nos proporcionar. Essa etapa expande as possibilidades de trabalhar com os mais variados temas, fato alinhado aos interesses da nossa pesquisa. Enquanto investigadoras e pesquisadoras de narrativas de mundo, proporcionar uma abordagem mais ampla e atenta é de grande estima para nós.

### 5.3.1 Critérios de inclusão

Consideramos os seguintes critérios de inclusão para realização das ações propostas nessa pesquisa: a) ser aluno das turmas de 2º ano do Ensino Médio; b) estar matriculado regularmente na instituição em que trabalho; c) ter interesse em participar do projeto de pesquisa; d) ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado pelos responsáveis, consentindo pelos menores de idade; e) ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, mostrando que deseja participar da pesquisa e está ciente do estudo que será realizado;

### 5.3.2 Critérios de exclusão

Para os critérios de exclusão de participação na pesquisa, devemos considerar os seguintes aspectos listados: a) não ser aluno do 2º ano do Ensino Médio; b) não estar matriculado na escola em que atuo; c) não ter desejo em participar da pesquisa; d) não ter o TALE assinado, bem como o TCLE assinado pelo responsável legal do estudante

Os alunos que optassem por não participar ou aqueles que não assinassem a documentação necessária teriam outra atividade a ser realizada durante esse tempo de aula usado para as oficinas literárias. Nenhum estudante ficaria afastado do processo de leitura, pois todos teriam a possibilidade de desfrutar de um momento de fruição literária.

Contudo, a aplicação das estratégias listadas anteriormente não se fez necessária, uma vez que todos os sujeitos da pesquisa consentiram em integrar o presente estudo, demonstrando muita disposição e ânimo em contribuir para a pesquisa.

### 5.3.3 Riscos

Sabendo que toda pesquisa possui riscos, em nosso caso, identificamos poucas possibilidades. Nesse contexto, a pesquisa poderia oferecer certo constrangimento em participar das atividades de leitura propostas durante as aulas. Cansaço ao responder as perguntas do questionário realizado. Possibilidade de constrangimento ou desconforto durante o preenchimento de coleta de dados por medo de não saber responder.

No entanto, com o intuito de minimizar esses riscos, ao aluno foi oferecida a opção de não participar da ação sugerida ou desistir a qualquer momento do processo de aplicação do projeto para com a turma. Além disso, durante todas as aplicações de atividades das oficinas literárias, estive auxiliando os alunos e os encorajando para amenizar possíveis

situações de introversão. Em casos de leitura ou de compartilhamento de impressões individuais, determinados jovens preferiram não se manifestar devido à timidez e deixei-os livres para escolher quando falar e quando ouvir. Nos momentos em que parecia muito complexo ou intimidador para o estudante, buscava reformular perguntas mais sucintas.

Por outro lado, devido à forte unidade formada pela proximidade desse grupo, mesmo os alunos mais introvertidos e silenciosos ousaram expor e falar sobre seus sentimentos, compartilhando momentos valiosos com a turma e sendo respeitados na mesma medida.

#### 5.3.4 Benefícios

Em contrapartida dos riscos supracitado, nos esforçamos para que, com essa pesquisa, os estudantes do Ensino Médio fossem beneficiados com momentos cruciais para o desenvolvimento cognitivo e até mesmo emocional, uma vez que as atividades foram orientadas com o fito de promover o maior encantamento ou mera aproximação do aluno com o campo das Literaturas. Ao final das atividades, pudemos observar algumas mudanças de perspectiva a respeito da leitura, dados que analisaremos no decorrer do capítulo. Com o incentivo à leitura dentro de sala de aula, guiamos os estudantes a analisar os textos de maneira a mudar sua perspectiva a respeito da leitura

Mesmo que deixemos os acompanhar após a finalização da escola, esperamos que tais jovens tenham sido favorecidos com esse fomento feito durante nossas oficinas, buscando, cada vez mais, realizar leituras de modo a explorar seu caráter estético. Esse trabalho mostrou para esses estudantes que era possível ser convidado pelo texto, em suas inúmeras provocações, a se compreender como sujeito do mundo e cidadão crítico, dotado de seus próprios gostos e identidade.

#### 5.4 Instrumento de coleta de dados

Como forma de gerar materiais a serem analisados para iniciarmos nossa pesquisa, optamos por aqueles que nos forneceram uma base empírica e segura com a qual pudemos trabalhar. Afinal, nosso trabalho envolveu em seu cerne os sujeitos participantes da pesquisa, no caso, os estudantes de Ensino Médio; todas as nossas diretrizes e provocações tecidas foram com o intuito de desfazer algumas lacunas que consideramos prejudiciais tanto para a escola quanto para a vida. Dessa forma, os instrumentos que nos auxiliaram a colher informações cruciais para o estudo foram: 1) observação participante; 2) questionários para conhecer os hábitos de leitura de nossos alunos; 3) diário de bordo do

docente; 4) participação dos jovens em oficinas literárias e rodas de conversas durante as aulas da disciplina de Literatura.

Tendo em vista que nossa pesquisa ambicionava a sua realização a partir de um envolvimento em conjunto de professor e aluno, encaramos o uso de questionários como o instrumento mais relevante para encabeçar a orientação de nossos estudos. Nesse sentido, Antônio Carlos Gil comenta a respeito do uso de questionários ou entrevistas: “Qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados.” (Gil, 2002, p. 115), isto é, tal etapa à qual os alunos foram expostos esteve em comunhão com os objetivos da referente pesquisa ao fornecer informações sobre o que cada aluno sente, pensa ou deseja sobre a leitura de textos literários, nosso foco de estudo.

Em primeira instância, desenvolvemos a pesquisa por meio da aplicação de questionários apresentados de modo digital (Google Forms), a fim de gerar os dados necessários para fomentar o estudo em questão. De acordo com os estudos de Parasuraman (1991), o questionário consiste em um conjunto de questões ou reflexões destinadas a um determinado grupo com o intuito de gerar os dados necessários para os objetivos do projeto, sendo, dessa forma, muito relevante para a pesquisa científica, principalmente aquelas realizadas com um grande público. Sentíamos que, em vez de privilegiar exclusivamente o aporte teórico e as estatísticas genéricas já consolidadas e coletadas, nossa melhor escolha seria partir de dentro do nosso próprio campo de atuação, pois, assim, encarávamos diretamente os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Poderíamos propor soluções que, de fato, correspondessem aos problemas reais que sempre nos compelem ao decorrer dos anos letivos e que, de alguns anos para cá, foram se agravando; como as taxas de leitores no país nos indicam.

As respostas semiestruturadas planejadas para os questionários aplicados ao corpo discente foram coletadas de forma anônima, garantindo a confidencialidade dos participantes e evitando qualquer constrangimento das partes. Por isso, não foi inserido um campo destinado à identificação pessoal dos alunos, garantindo confiança no processo e maior liberdade para que respondessem nossas perguntas com autenticidade, sem receio de serem afetados por algum juízo de valor. Acreditamos que esse ponto garantiu uma fidedignidade dos dados recolhidos, visto que as respostas refletiram aquilo que já era observado no trato diário com os estudantes. Caso contrário, havia o risco desses fornecerem respostas socialmente desejáveis, distorcendo a realidade de seus hábitos de

leitura visivelmente escassos, como apontado na pesquisa, por medo de eventuais julgamentos negativos.

Sabendo que não existe uma metodologia padrão para realização do questionário, elaboramos perguntas que consideramos importantes e decisivas para a continuidade do processo. Tomamos todos os cuidados necessários para que as perguntas fossem didáticas e diretas, não havendo possibilidade para respostas ambíguas, o que dificultaria nosso estudo para futuros resultados. As perguntas tiveram o objetivo de compreender melhor a relação dos discentes com as produções literárias e o fruir de suas leituras, além de uma etapa inicial para traçar mais precisamente o perfil desse público, mesmo que de forma anônima. Levando em consideração o diálogo inicial com a turma em roda de conversa, as orientações e instruções fornecidas e o, enfim, cumprimento da etapa descrita, o tempo aproximado de preenchimento das respostas do questionário foi de 40 minutos, feito em um tempo de aula. As perguntas e etapas de aplicação do questionário encontram-se no apêndice deste trabalho, especificamente em ANEXO A.

A etapa anteriormente descrita foi decisiva para a continuação da nossa pesquisa, isso porque foi a partir do uso desses questionários que obtivemos respostas valiosas sobre os percursos que o projeto deveria seguir. Podemos afirmar que a apropriação dessa base de dados nos serviu de roteiro para o desenvolvimento das oficinas propostas e a interrupção de potenciais hiatos deixados pelo ensino de literatura. Todos os estágios pelos quais nosso Produto Educacional passou estão intrinsecamente ligados às informações demandadas pelos próprios alunos, a todo momento da estruturação do produto, recorremos ao que nosso próprio campo estava reivindicando silenciosamente.

Além do citado, buscamos examinar os resultados obtidos com a aplicação das oficinas literárias a partir da construção de um diário de bordo docente. Esse instrumento foi de grande utilidade para os atores do processo, visto que serviu de registro das atividades realizadas, das reflexões levantadas depois de cada oficina literária, o debate com a turma, entre outras observações que foram sendo geradas pelo processo orgânico das descobertas feitas com as leituras. As informações, concentradas dessa forma em um material pessoal, foram facilmente acessadas e deixaram mais organizada a nossa posterior avaliação geral da pesquisa. Nesse diário, adicionei não só ponderações feitas a respeito de cada oficina literária que desenvolvida em sala de aula, como também os relatos, recolhidos de maneira oral e gravados por recursos eletrônicos de gravação de áudios, de cada aluno participante. Ao considerarmos que o projeto é vivo e mutável ao longo do processo, entendemos que o

diário de bordo permitiu maior flexibilidade e adaptação tanto para o docente como para os alunos envolvidos, disponibilizando uma visão mais aprofundada sobre as estratégias utilizadas e reduzindo a grande quantidade de dados fornecidos para apenas aqueles que realmente deveriam receber o devido destaque de nosso olhar minucioso.

O diário reuniu 4 principais narrativas concernentes aos encontros para aplicação do questionário e das oficinas literárias. Contudo, como eu estava no encargo de professora da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, era possível avolumar as discussões registradas com aquelas outras observações que me eram permitidas de serem feitas em momentos que não se restringiam apenas à execução da oficina. Isso posto, ao longo dos registros feitos no diário, pude acrescentar minha autoavaliação sobre os fatos transcorridos em sala de aula, a sistematização das experiências vividas no contato com os alunos e na interação entre eles próprios, além dos sentimentos despertados pelas leituras de alguns textos levados para sala no decorrer deste estudo. Por fim, o diário de bordo revelou-se uma ferramenta essencial não apenas para a construção do Produto Educacional, mas também como um instrumento de análise qualitativa, fornecendo indícios significativos sobre a recepção dos textos pelos alunos e o grau de engajamento e aceitação das práticas de leitura promovidas ao longo das oficinas.

A observação participante constituiu um outro instrumento determinante como gerador de dados para a nossa pesquisa. Esse método vai ao encontro do que procuramos com o projeto literário, uma vez que, aqui, participei, em minha figura de pessoa pesquisadora, das atividades realizadas com o grupo de estudantes e pude não apenas registrar, mas também observar seus hábitos de leitura, seus gostos pessoais e suas impressões de mundo a partir de cada texto. Essa imersão ocorreu tanto por meio da análise dos questionários aplicados quanto pelas impressões e manifestações espontâneas deixadas ao final de cada oficina. Nessa dinâmica investigativa e participativa, os casos eram concomitantemente vivenciados e interpretados por todos os participantes ali presentes, oportunizando uma compreensão mais acurada da realidade de cada aluno e sua respectiva relação com a leitura de textos literários em seu cotidiano. Podemos dizer que a eficácia desse método foi facilitada pela realização de rodas de conversa conduzidas com as turmas antes e durante algumas atividades. Oferecer a oportunidade de horizontalizar as relações de professor-aluno em um mesmo espaço dialógico, distante da concepção de se subir em um tablado para lecionar de modo centralizador, nivelou as experiências de ambas as partes de forma autêntica e espontânea.

## 6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para os relatos recolhidos via questionário e interações em sala de aula, adotamos uma abordagem metodológica que permitisse a sistematização e a organização de tais dados para nossa melhor interpretação dessas múltiplas fontes. As informações obtidas em uma pesquisa de natureza qualitativa são essenciais para a identificação de padrões, tendências de respostas e significados pressupostos nos discursos investigados; tais fatores refletem de modo mais aprofundado e sistematizado os conteúdos emergentes a partir dos dados complexos obtidos. A análise dos fatos aqui neste trabalho pôde ser continuamente investigada ao longo do período de aplicação, que se estendeu de abril de 2024 até setembro do mesmo ano, devido ao caráter flexível da pesquisa-ação.

A fim de analisar detalhadamente os dados gerados pelos discentes nos instrumentos de coleta acima descritos, ponderamos que a particularidade dos significados veiculados por cada estudante deveria ser levada em consideração, dado que toda a proposta literária do projeto e as decorrências dele requisitavam mais abertura e diligência aos comentários aludidos no transcorrer do trabalho como um todo. Assim, procuramos nos apropriar do recurso conhecido como Análise do Discurso (AD) que, conforme delineado por Eni Orlandi (2013), compreende a relevância do sujeito, carregado de suas ideologias, na propagação de determinados discursos. Essa abordagem se preocupa em analisar a linguagem em seu uso pleno, vista como uma prática social construída pelo sujeito de forma espontânea. Afinal, todo discurso vem revestido de certo nível de identidade e ideologia, por isso, tal técnica é um excelente instrumento para demonstração das bagagens sociais e culturais de nossos alunos leitores, bem como suas percepções sobre a atividade leitora que foram desempenhadas a partir de leitura de obras literárias selecionadas ao longo da pesquisa.

De acordo com essa lógica, a de que cada manifestação linguística está correlacionada a um meio social determinado, nossos afazeres relativos ao projeto sempre estiveram pormenorizados nos relatos interpretados antes e durante a aplicação da pesquisa com este grupo anteriormente detalhado. Assim, essa “palavra em movimento”, também proporcionada por contextos de leitura, é definida por Orlandi:

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim

palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2013, p. 15)

Mesmo que isso transpasse outros campos do conhecimento, como a Sociologia e a Psicologia, preocupamo-nos em compreender as sobreposições das ideologias em cada discurso, focalizando, para além disso, as expressões implícitas no texto. Por esse motivo, Eni Orlandi enfatiza como cada analista será responsável por mobilizar questões que outros pesquisadores, por exemplo, não visariam. Esses recortes conceituais sugeridos são capazes de gerar, em cada estudo, novos dados e novas possibilidades de se repensar, no caso deste trabalho, o ensino de literatura no ensino médio brasileiro.

Outrossim, optamos por seguir estágios ordenados de investigação deste extenso material. Inicialmente, realizamos uma leitura global de todo o conteúdo gravado a fim de buscarmos possíveis padrões e correspondências entre os discursos do diário e as respostas fornecidas pelos estudantes no questionário. Em seguida, a partir da análise conjunta desses dois instrumentos de coleta, nos concentramos em investigar a articulação desses enunciados, destacando aqueles sentidos que se repetiam, se transformavam ou se contradiziam em diferentes contextos de aplicação da pesquisa. Isso porque o questionário foi aplicado no início do ano de 2024, enquanto os registros no diário foram colhidos ao longo de todo o ano. A partir desse agrupamento semântico, facilitamos a organização e visualização das informações que considerávamos mais pertinentes, descartando aquelas que se mostravam menos relevantes para a investigação proposta. Por essa razão, nem todos os dados inicialmente previstos na pesquisa foram explorados e analisados nas etapas subsequentes.

### **6.1 Abertura do ciclo de oficinas: investigando a leitura no cotidiano**

Em primeira instância, a fim de garantir coerência nos encaminhamentos da pesquisa, o desencadeamento do trabalho fez-se pela escuta daqueles que são os protagonistas de nossas análises. O intuito primordial era conhecer os hábitos leitores dos estudantes ali presentes e reconhecer em que medidas as aulas de literatura poderiam contribuir ou não para o aumento - ou a atenuação - dessas práticas.

Após a roda de conversa suprarreferida, passamos para a etapa de geração dos dados necessários para nos contextualizar em nosso problema de pesquisa, sabendo exatamente o itinerário que precisaríamos nos pautar. Dessa forma, delinearei a seguir as etapas seguidas para esse primeiro momento de geração de dados. Contudo, é importante reforçar que, ainda que cada etapa fosse estruturada com um objetivo central, todas elas contaram com a

participação concomitante das anotações no diário de bordo construído por mim ao longo desse processo. Todos os relatos reproduzidos aqui aparecerão de forma que garanta o anonimato desses discentes que optaram por participar da pesquisa, portanto, escolhemos identificá-los apenas por suas iniciais fictícias, facilitando a organização e interpretação das manifestações levantadas durante todo o trabalho realizado.

Assim, nessa amostra recolhida via questionário semiestruturado no *Google Forms* (Apêndices C e D), conseguimos esboçar algumas semelhanças e algumas diferenças nas falas de nossos alunos à luz da Análise do Discurso. Em primeiro momento, o perfil apresentado pela população pesquisada era relativamente homogêneo e equilibrado, visto que todos esses alunos do 2º ano do Ensino Médio regulam a idade de 16 anos e a divisão de gêneros entre masculino e feminino é praticamente a mesma nesta turma. Acreditamos que essa equiparação favoreceu a pesquisa de modo que nossas propostas de atividade pudessem atender a todos de maneira mais enfática; do contrário, havendo uma diferença considerável entre gênero ou idade neste ambiente, a pesquisa precisaria adotar novas estratégias de abordagem e, principalmente, de análise.

Antes de adentrarmos, de fato, nas questões específicas direcionadas a cada aluno, procuramos inicialmente compreender a percepção desses próprios leitores em formação sobre o conceito de “indivíduo leitor”. Para isso, a primeira pergunta do questionário (Apêndice A) intencionava perceber quais características, na visão dos discentes, definem alguém como um verdadeiro leitor. Essa incitação nos permitiria saber os critérios que eles associavam às práticas de leitura, além de identificar se os próprios alunos se identificavam nesse perfil. Isso porque, pelo senso comum, o status de leitor parece sempre distante da realidade que esses jovens encaram. Nesse contexto, as respostas fornecidas foram muito elucidativas para que entendêssemos o julgamento dos alunos perante a literatura com suas definições unívocas, afinal, o que nossos alunos consideram literatura? O que faz deles um leitor?

Em outras palavras, tem-se, na sociedade, uma visão muito consolidada e quase fascinante a respeito dos livros e de quem os consome. Desde a concepção do termo, entende-se socialmente que a literatura está e estará sempre voltada para o proveito de uma classe privilegiada; a cultura parece voltar-se para o deleite de um grupo muito seleto de pessoas que utilizam dessas aquisições de conhecimento como forma de lazer. Essa alegoria está bem exemplificada na fala de alguns alunos sobre a pergunta “Para você, o que faz com que uma pessoa seja considerada leitora?”. Esclarecemos que, no caso da análise do

questionário digital, devido à ausência de possibilidade de campo de identificação, utilizaremos as letras A seguida de um número cardinal para identificar as respostas dadas. Seleccionamos, abaixo, formulações que nos chamaram a atenção feitas por alguns estudantes da turma:

A. 1: “Ela precisa ler qualquer livro, com uma certa frequência, nem que seja uma página por semana”

A. 2: “Ler livros escritos e não quadrinhos.”

A. 3: “Uma pessoa que sente prazer em ficar horas lendo”

A. 4: “Uma pessoa que gosta de ler livros e pratica o ato de ler também, não só como educação mas como hobby.”

A. 5: “A pessoa gosta de ler, independente da quantidade de livros lidos”

A. 6: “Se ela lê histórias literárias por prazer”

A. 7: “O gosto pela leitura, ler sem obrigação”

A. 8: “Uma pessoa que lê por espontânea vontade e de forma frequente.”

Utilizando as bases teóricas já esquadrinhadas ao longo deste capítulo, seleccionamos tais discursos com a preocupação de nos isentar de qualquer juízo de valor que poderia ser feito por um professor nesta posição. Dessa maneira, a recorrência de palavras imperativas nos convoca a refletir sobre como a leitura e a presença do objeto livro está sofrendo um efeito negativo entre os jovens na escola, embora seja espinhoso darmos conta dessa falha no ensino literário. Ao afirmar o que um leitor “precisa ler”, sugerir como ele deve ler e definir a quantidade/frequência com a qual isso deve ocorrer, nossos estudantes estão tentando nos mostrar como ainda existe a figura beatificada do indivíduo-leitor intrincada em nossas ideologias. Parece-nos que os próprios alunos recriminam até mesmo aquelas leituras consideradas mais fáceis, como os textos imagéticos, por não os considerarem textos propriamente ditos. Isso porque, ao progredir para o Ensino Médio, esse tipo de literatura, como as histórias em quadrinhos, não é mais apresentado e retomado com os alunos, limitando-se apenas ao deleite do Ensino Fundamental.

Essas mesmas caracterizações podem ser vistas na obra *Por que Estudar Literatura?* (2012), de Vincent Jouve, cuja introdução reflete sobre a etimologia do termo “literatura” e suas modificações ao longo da história.

[...] No século XVI, a "literatura" designa, então, a "cultura" e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. "Ter literatura" é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a *literatura* supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o "grupo das

peças de letras". Falar-se-á, por exemplo, dos "senhores da literatura". (Jouve, 2012, p. 29)

Persiste na mentalidade, não só desses alunos que se encontram em uma certa posição de privilégio financeiro em um colégio particular, mas também de toda a comunidade discente, a idealização de que leitura está correlacionada com o erudito. É notório que essa objeção causa um distanciamento considerável entre os adolescentes e o universo literário, visto que esse parece tornar-se, corroborado pela escola, um lugar inadequado e inacessível para esses alunos que ainda parecem estar procurando formar sua predileção e seu gosto leitor, ou nos casos que também serão apresentados, simplesmente abandonando a tentativa de construir tal hábito. Esses mesmos relatos foram encontrados em meu diário de bordo, no qual um aluno menciona durante a roda de conversa inicial:

Durante a conversa, um dos alunos pergunta quando teremos aula de literatura “de verdade” no colégio. Depois da minha surpresa inicial à pergunta, explico que já possuímos Literatura como uma disciplina na grade curricular do Ensino Médio. No entanto, o aluno insiste em afirmar que, para ele, a aula de Literatura seria feita com os livros que eles leem agora, em suas palavras “mais adolescentes e que não te fazem pensar tanto.” (Diário de bordo da pesquisadora, Parte I)

Reforçamos que, para as transcrições de áudio feitas e passadas posteriormente para o diário de bordo, optamos por registrá-las aqui com as iniciais fictícias dos nomes dos alunos participantes.

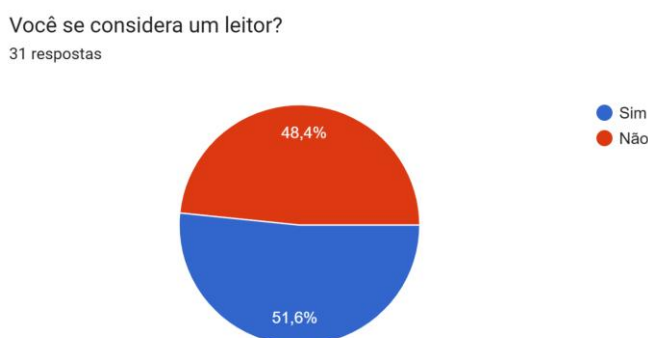
A partir do diálogo e das informações levantadas com a primeira pergunta do questionário, percebemos como os alunos realizam uma certa segmentação das obras literárias em sua rotina: as literaturas feitas para o colégio e as literaturas feitas para se divertir e, conforme dito acima, abstrair de questões mais delicadas ou, ao ver dos estudantes, mais complexas. É como se a escola, desde a chegada desse alunado ao Ensino Médio, reproduzisse a ideia de que, a partir deste marco, a literatura não tivesse mais a necessidade de se aproximar desses jovens, servindo apenas de um instrumento para cobranças escolares, como se pode ver quando os alunos dizem que a leitura deve ser realizada “não só como educação mas como hobby” (A.4).

Apesar disso, nas falas retiradas do questionário, surgem, com uma aparição tímida, palavras que indicam um desejo de reconectar a leitura à experiência de deleite, como “prazer”. Nessa primeira etapa do projeto, não havíamos ainda mencionado o termo fruição para os nossos alunos, mas, mesmo assim, foi surpreendente ver essa percepção espontânea surgindo em suas respostas para definição de leitor. Isso nos demonstra que os jovens compreendem a importância de ler textos que realmente gostem e que gerem, em alguma

medida, uma forma de prazer. Novamente, esses estudantes precisam praticar o ato de ler sem que esse esteja ligado a uma obrigação prática do currículo, mas sim de forma autêntica.

Adiante, dentro desses modelos construídos pelos próprios alunos acerca do que faz um indivíduo ser considerado um verdadeiro leitor, eles foram instruídos a uma autorreflexão agora sobre suas próprias práticas de leitura. No gráfico abaixo, é possível observar que existe um equilíbrio na turma entre aqueles que se consideram leitores (51,6%) e aqueles que não se consideram (48,4%); o que, a princípio, nos inquietou perante o que escutávamos recorrentemente dos alunos e aquilo que foi evidenciado na pesquisa. Justifico isso porque, no mesmo dia do cumprimento do questionário, uma das frases que repercutiram em minhas ponderações e foram marcadas no diário de bordo ia de encontro àquilo que foi respondido pela turma. No diálogo introdutório da pesquisa, ao questionar a turma sobre o último livro que haviam lido, o unísono de retornos revelou que a maioria dos alunos não se lembrava da leitura de alguma obra mais recente que realizaram, visto que não liam, a não ser aquelas leituras feitas por imposição da escola para realização de alguma prova. Portanto, há uma antítese de informações recolhidas que pode sugerir que, para a maioria desses alunos, a identidade de “ser leitor” está mais associada a uma construção idealizada e normativa do que a uma vivência concreta e da leitura no cotidiano. Essa predominância da leitura escolar na memória dos estudantes pode ser mais tarde explicada pela Pergunta 7 a respeito das leituras por fruição feitas pela turma.

**Gráfico 1 - Leitores da turma do 2º ano do Ensino Médio**



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 2), 2024

Na conversa introdutória a respeito da pesquisa e dos próximos passos de nossas oficinas, algumas falas registradas no diário de bordo demonstravam um estado de inimizade por parte de um grupo de alunos da turma para com a literatura. Não era possível observar com tanta assiduidade os estudantes levando seus livros de casa para realizar, por exemplo, leituras durante os intervalos, diferente de outras turmas de Ensino Médio da mesma escola, nas quais presenciávamos esse cenário em sala de aula. Diante disso, algumas manifestações já nos alertavam:

Assim que distribuo o texto, um dos alunos se manifesta, afirmando que, quando o texto passava de 5 linhas, ele já não se interessava mais em realizar a leitura. Essa mesma fala é rotineira em outras turmas do colégio, ainda que em dias e contextos diferentes. Enquanto professora de literatura, sempre me afeto com essas declarações, porém, enquanto pesquisadora, continuo instigada para procurar entender a raiz daquele dilema. O estudante, então, sugere que os textos passados pelos professores sejam menores, para despertar o interesse do alunado. (Diário de bordo da pesquisadora, Parte II)

A ideia acima registrada também é debatida por Stella Maris Bortoni-Ricardo, cuja base teórica explica que “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta.” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58). Aqui, a pesquisadora não destaca tal fato como negativo, mas demonstra que ao longo de qualquer pesquisa científica, o repertório cultural do pesquisador estará presente no processo, deixando suas marcas.

Devido às razões anteriormente vistas, o resultado do gráfico nos sobressalta com agrado, uma vez que esperávamos uma declaração menor de leitores nesta turma. Dessa forma, as respostas anteriores dos alunos a respeito do que consideravam como essa figura da entidade leitora e a subsequente autorreflexão sobre suas próprias práticas de leitura revelam uma tensão discursiva manifestada nas diferentes construções de sentido acerca do que significa ser “um verdadeiro leitor”.

Ao considerarmos os discursos dos alunos sobre o que faz alguém ser considerado um leitor, notamos, à luz dos conhecimentos da AD sobre o papel da ideologia na linguagem, as marcas de uma concepção consideravelmente elitizada sobre as noções de leitura. Uma análise mais detalhada nos propicia ver que, ao responder a Pergunta 2, os estudantes não estavam verdadeiramente refletindo sobre sua identidade leitora e suas experiências pessoais, mas estavam, na realidade, internalizando um discurso que circunscreve a leitura a uma prática culta, associada à escolarização formal e ao prazer erudito, imagem essa corroborada pela escola e pela sociedade. Fato que expõe uma

verdadeira tensão ideológica acerca do ato de ler. Portanto, uma vez que a AD busca desvendar como o discurso é constituído ao longo de um processo ativo de produção de sentidos, o resultado do gráfico, mesmo que aparentemente contraditório, revela a natureza do interdiscurso discutida por Orlandi (2013):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas "nossas" palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (Orlandi, 2013, p. 30)

Para tanto, algumas ponderações podem ser tecidas diante dessas estatísticas apresentadas. Aqueles estudantes que não se identificam como leitores podem estar ancorando suas percepções pessoais em dois vieses: ou esses estão desafiando um modelo consolidado de leitor, aquele ser culto que realiza leituras complexas com frequência, e, por isso, não se identificam como, visto que realizam leituras consideradas, por eles mesmos, inferiores, como quadrinhos, fanfics, mangás etc., ou, em outra linha analítica, permanecem emparelhados àquelas ideias rígidas sobre como um leitor deve se comportar, o quanto deve ler e, principalmente, o que deve ler. Ou seja, a confluência das perguntas 1 e 2 ressalta um conflito para além das salas de aula, uma vez que propor essa definição para os alunos evidenciou a fragilidade do termo, que reflete expectativas maiores que suas vivências reais com a leitura, impostas, na maioria das vezes, pela escola e pela sociedade.

A próxima pergunta (Pergunta 3) buscava explorar o âmago desses hábitos leitores gerados em nossos estudantes. Apesar de situarmos nossa pesquisa em âmbito escolar, sabemos da grande responsabilidade que o meio familiar dispõe sobre nossos alunos, ditando, muitas vezes, sua aptidão ou não para as práticas de fruição que desejamos empregar. O primeiro contato dos indivíduos com o texto, quando não propiciado pela literacia familiar, deve ser, invariavelmente, apresentado pela escola. Sabemos que apenas o encontro com o livro já é suficiente para gerar indícios de curiosidade, uma vez que esse contato já introduz o sujeito em uma relação mais próxima com a palavra escrita.

No entanto, quando os jovens já chegam na escola com essa praxe consolidada dentro de sua casa, os esforços são muito menores no sentido de tentar persistir com o ato de ler em sua vida. Nesse sentido, os dados gerados pela pergunta “Seus familiares costumam/gostam de ler?” nos mostraram que apenas 35,5% da turma possui familiares em casa com hábitos leitores.

Sobre esse fato, uma de nossas autoras utilizadas como referencial teórico, ao expor o fato de que muitas crianças e jovens não têm oportunidade de cultivar a prática de leitura

dentro de suas casas, reforça também o papel das instituições escolares para isso. Contudo, muitas vezes, é justamente a educação, que teria atribuição basilar nessas ocasiões de exiguidade, a responsável pela repressão desses hábitos entre o corpo discente:

Muitas vezes, nesses ambientes, as raras oportunidades de contato com os livros se deram na escola, e isso pode trazer más recordações, de fracasso ou de humilhação. Muitas pessoas se sentem incompetentes ou envergonhadas diante de um livro; têm a impressão de que esse privilégio pertence aos outros, aos que têm recursos. (Petit, 2013, p. 24)

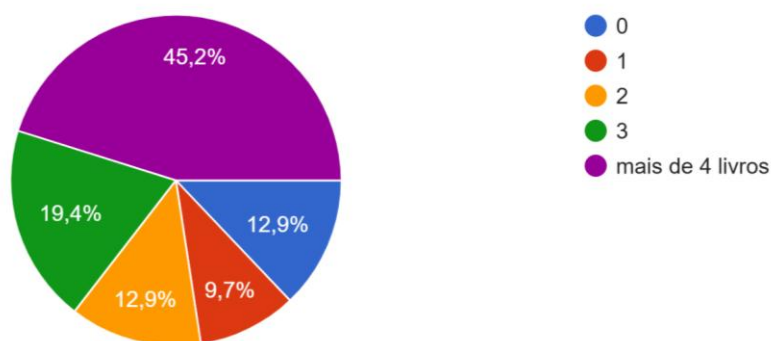
O descrito se equipara àquilo que venho debatendo ao longo de todo o presente trabalho. Em algumas conjunturas, com a intenção de avultar o número de leitores em nosso país, a educação brasileira, no nosso caso, recorre a medidas ineficientes de compromisso com a leitura, confundindo, por vezes, o ato de ler com a obrigação de produzir. Isto é, desejamos aumentar o quantitativo de indivíduos que leem no Brasil, mas, para isso, aplicamos uma política de demanda, na qual o aluno deve prestar contas, por meio das provas, daquilo que leu e daquilo que interpretou sobre o texto lido por conta própria.

Os próximos gráficos podem ser avaliados em confluência, haja vista que apontam para direções análogas acerca das motivações por trás das leituras que estão sendo realizadas. A seguir, apresento os dados que consideramos mais úteis para conjecturar a nossa pesquisa:

### Gráfico 2 - Livros lidos em 2023

Quantos livros você leu em 2023?

31 respostas

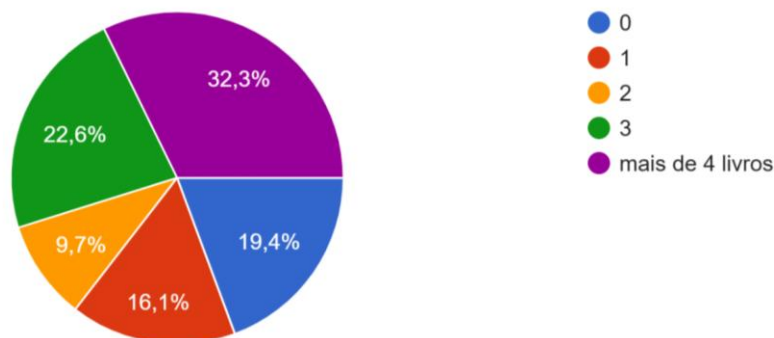


Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 6), 2024

### Gráfico 3 - Leituras feitas de modo espontâneo em 2023

Quantos livros você leu em 2023 apenas por prazer? Tente pensar naquelas leituras que foram feitas por sua própria escolha.

31 respostas



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 7), 2024

É importante frisar que, em consonância com o que defendemos e reforçamos nesta pesquisa, o termo *fruição*, para nós, não estará impreterivelmente atrelado ao prazer que a leitura deve promover na vida de cada estudante. Pelo contrário, entendemos que a “fruição” literária também é feita em meio aos desencantamentos com o texto, ao estranhamento ou ao simples caso de rejeição de determinadas obras. Todas essas probabilidades foram levadas em conta por nós, enquanto pesquisadoras da área, e são relevantes, cada uma à sua proporção. *Fruição* seria, verdadeiramente, uma imersão na leitura, a ponto de despertar todo o tipo de sentimento no leitor, sejam os de natureza positiva ou negativa, de modo a revelar o envolvimento do indivíduo com a matéria lida, seu senso de rejeição ou pertencimento, sua relação mais profunda com os sentidos do texto.

Quanto à Pergunta 6, é preciso contemplar, apesar de dados positivos, especialmente aquela parcela de alunos (12,9%) que afirmou não ter lido nenhum livro ao longo de todo o ano, bem como os alunos que confidenciaram não ter lido mais do que 3 livros. Isso porque, se considerarmos esse conjunto de 54,9% dos alunos (todos aqueles que leram menos do que 4 livros), tais estatísticas nos revelam que esses jovens não realizaram nem mesmo aquelas leituras consideradas obrigatórias para realização das provas escolares.

Em nosso campo de pesquisa, a editora escolhida para adoção do material didático nos fornece uma lista pré-definida de quatro obras literárias que serão adotadas ao longo do ano, sendo uma por bimestre. Não é possível, diante disso, que os professores da disciplina daquela turma decidam as leituras que serão feitas, uma vez que elas devem seguir o que a

própria editora nos recomenda. Então, o colégio realiza uma avaliação bimestral de Língua Portuguesa e, nesta, devemos acrescentar questões dos conteúdos de gramática, literatura, interpretação e, por fim, seis questões específicas sobre o livro indicado no período.

Devido ao tempo reduzido para as aulas de Literatura (1 tempo de 50 minutos semanais), não é possível dar conta de ensinar todo o conteúdo previsto e, ainda, realizar a leitura da obra na íntegra em conjunto com nossas turmas. Tendo isso em mente, os alunos devem realizar essas leituras individualmente, porém os dados nos mostram o contrário. De 2023 para 2024, apenas quatro novos alunos ingressaram na turma, isto é, a maioria dos estudantes já fazia parte da escola e, portanto, deveria, em teoria, ter cumprido o currículo exigido pela coordenação para, assim, conquistar sua aprovação naquela série, porém não é essa realidade que o gráfico indica.

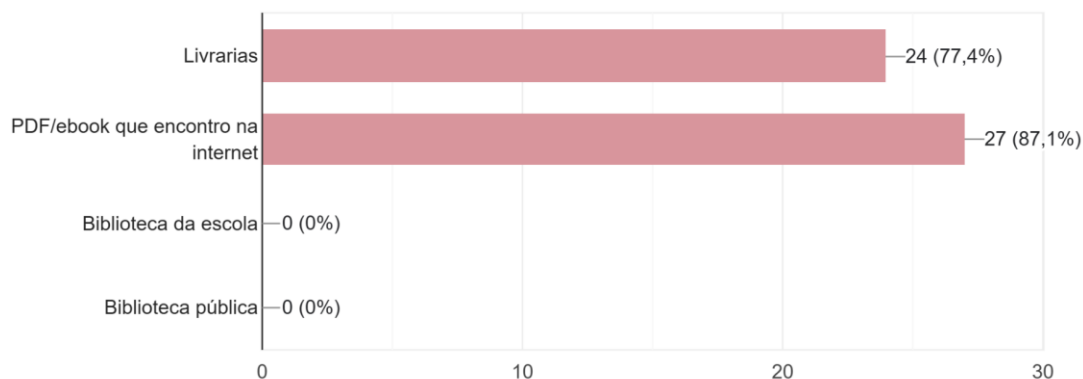
À primeira vista, a resposta à Pergunta 6 nos traz certa euforia e parece aliviar as problemáticas quanto à efetivação do ato de ler dentro da escola. Por outro lado, uma análise mais atenta, a partir dos princípios da AD, aos números demonstra que a leitura relativamente alta de livros não significa, necessariamente, que essa foi realizada por prazer ou iniciativa própria do estudante. Se pensarmos que no gráfico 2, 45,2% da turma afirmou ter lido mais de quatro livros, a queda para 32,3% no gráfico 3 sugere que a leitura ainda é encarada pelos discentes majoritariamente como uma obrigação acadêmica. Esse discurso desenhado nos gráficos alude à ideia de que, para eles, a legitimação da leitura só se forma quando vinculada ao desempenho escolar, o que os distancia da subjetividade proporcionada pela fruição que tanto desejamos resgatar. Logo, o volume de leitura, embora aparentemente alto, não reflete o envolvimento dos jovens com a leitura literária que também precisa ser realizada de forma espontânea.

No próximo setor, na Pergunta 8, observamos como o ambiente de leitura proporcionado pelo nosso campo de pesquisa não está sendo significativo para estimular a busca dos estudantes pelos livros. Tendo a escola o dever de promover acesso às obras literárias, notamos que, nesse caso, estamos indo na contramão do nosso dever. Como visto abaixo:

#### Gráfico 4 - Acesso às leituras feitas

Como você tem acesso as histórias que lê?

31 respostas



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 8), 2024

Na pergunta acima, os estudantes tinham a opção de votar em mais de uma categoria e, mesmo assim, a biblioteca da escola não foi votada por nenhum deles. Isso assevera como, muitas vezes, as instituições de ensino também devem repensar a criação de ambientes, procurando construir salas e espaços de leitura que entusiasmem e incentivem o corpo discente a procurar o livro e, concomitantemente, a ser convidado para a leitura. Espaços organizados, lúdicos, diversificados e convidativos parecem ser uma saída para despertar a busca pela fruição literária nos alunos de forma autônoma, fortalecendo vínculos para além das leituras compulsórias. Tal empenho não traria uma solução para todos os problemas que enfrentamos com a leitura entre os jovens, mas, assim como elucida o linguista João Wanderley Geraldi, “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio - o prazer - me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura.” (Geraldi, 2011, p.98).

Perante a realidade do campo, é estimulante voltar aos registros feitos em nosso diário de bordo e confirmar como os próprios estudantes revelam um desejo de estarem mais conectados a esse espaço destinado aos livros em nossa escola. Em algumas conversas durante as oficinas, pergunto-lhes por que passam tanto tempo do intervalo aglomerados naquela sala repleta de livros, embora não os estejam lendo necessariamente, então, rebatem:

E.G.: Parece que aquele espaço é mais acolhedor pra conversar e gastar o tempo com os outros. (Diário de bordo da pesquisadora, Parte I)

Esse discurso pode desvelar que estar cercado de livros pelos estudantes não é uma experiência negativa, pelo contrário, sentem-se tão protegidos por esses objetos que optam por passar todo o tempo do seu recreio naquela sala, deixando muitas vezes de realizar outras atividades oferecidas pelo colégio, como totó, ping pong, xadrez, jogos de tabuleiro etc. Curiosamente, em nenhum de nossos registros os alunos se referem a esse ambiente como “biblioteca”, chamam-no sempre de “sala de estudos”. Mais uma vez, essa marca em seus discursos nos evidencia que até mesmo o setor mais literário e convidativo da escola não é traduzido pelos alunos como uma oportunidade de descontração ou lazer, mas sim como o peso velado da exigência acadêmica proporcionada pela atmosfera escolar. Nesse mesmo bate-papo, outro aluno faz uma interrupção na fala da colega e exprime sua vontade de organizar aquele ambiente:

P. G.: Bruna, podíamos organizar aquela sala e colocar os livros que a gente gosta como sugestão pra outros alunos, né? Fala com a coordenação! (Diário de bordo da pesquisadora, Parte I)

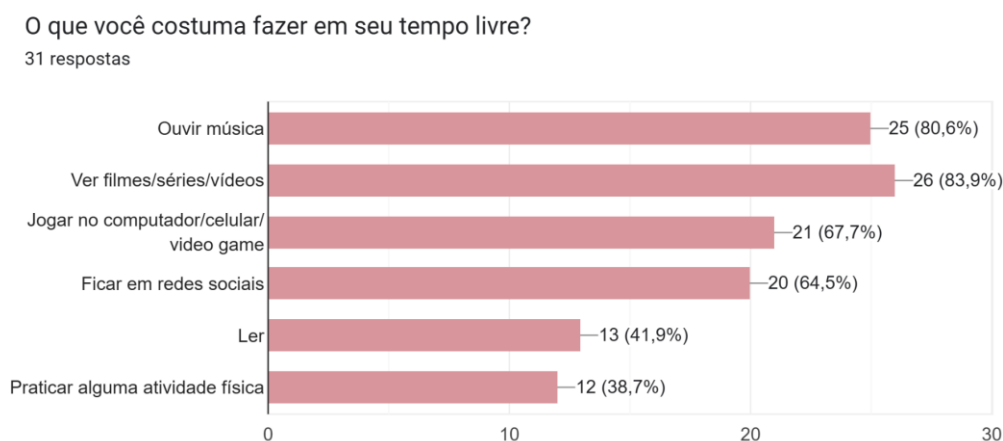
Até o presente momento de escrita da pesquisa, ainda não foi possível realizar esse projeto recomendado, com muita alegria, por um de nossos estudantes, visto que essa ação requer uma autorização prévia da direção do colégio, bem como uma maior disponibilidade de tempo livre para convocar os alunos e desempenhar, de fato, essa missão. Contudo, ainda está em nossos planos futuros, como continuidade dessa pesquisa, e a própria direção do colégio se demonstrou aberta à possibilidade.

As porcentagens obtidas nos gráficos dos questionários nos sugerem cautela para suas respectivas análises. Acreditamos que os estudantes tenham sido honestos em suas respostas, especialmente por saberem do anonimato garantido pelo questionário, porém, assim como também já foi levantado anteriormente, não descartamos a possibilidade de que alguns discursos tenham sido influenciados por uma expectativa social e ideológica implícita. É possível que os alunos tenham fornecido respostas que lhes eram, em sua percepção, mais “esperadas” deles, o que evitaria, ainda que inconscientemente, uma possível retaliação ou julgamento de minha parte enquanto professora-pesquisadora.

Julgamos que, em alguma proporção, as respostas dos alunos também revelavam seus temores diante daquilo que é imposto sobre a vida estudantil deles, como a expectativa de leitura de um maior número de livros. Abrimos tal parênteses por julgar que, a aparente inconsistência nos dados não compromete sua validade, mas, na verdade, adiciona uma camada interpretativa imprescindível à pesquisa que se utiliza da AD.

Tendo isso em vista, o gráfico abaixo ilustra o cenário que procuramos defender:

**Gráfico 5 - Atividades realizadas no tempo livre**



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 9), 2024

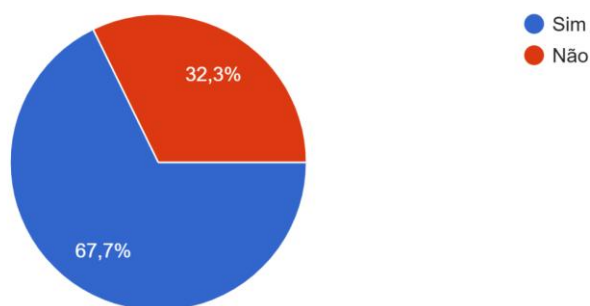
É por esse motivo que o Gráfico 5 procurava compreender que atividades de lazer a turma costumava realizar em seu tempo ocioso após a escola; pretendíamos confirmar, em uma escala de hierarquias, o que lhes era mais convidativo durante esses momentos livres. Conforme visto no gráfico superior, os discentes possuíam a opção de votar em mais de uma categoria de atividades e, mesmo com essa conjectura, o ato de ler conseguiu conquistar a penúltima posição na escala proposta.

Sabemos que estar imerso em um contexto de colégio preparatório para os vestibulares tira, em alguns aspectos, a possibilidade dos alunos quanto ao uso do tempo livre, que frequentemente é direcionado ao estudo e à preparação para os exames de ingresso nas universidades públicas. Contudo, o gráfico abaixo representa um contraponto, uma vez que os alunos assumem dispor de tempo para leitura, mas, mesmo assim, essa atividade não é priorizada:

### Gráfico 6 - Atividades realizadas no tempo livre

Você tem tempo para ler textos literários no seu dia a dia?

31 respostas



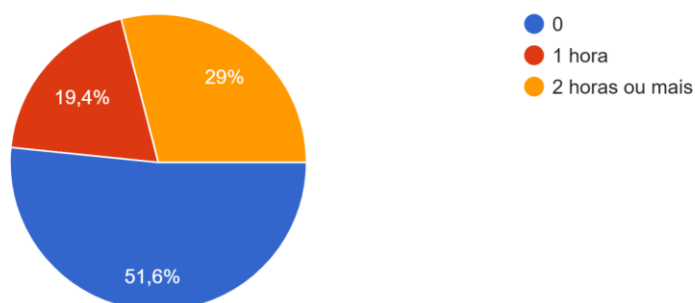
Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 11), 2024

Essa noção foi expandida pela obtenção do gráfico seguinte, o qual perguntava, diante do tempo livre que dispunham, quanto dele se destinava verdadeiramente ao encontro com a leitura. A partir disso, confirmamos que, mesmo tendo tempo disponível, os alunos não optam por dedicar esse período às leituras, pois, como será observado, 51,9% da turma não reserva sequer uma única hora semanal para essa atividade.

### Gráfico 7 - Tempo semanal dedicado à leitura

Em média, quanto tempo você acha dedica à leitura literária semanalmente?

31 respostas

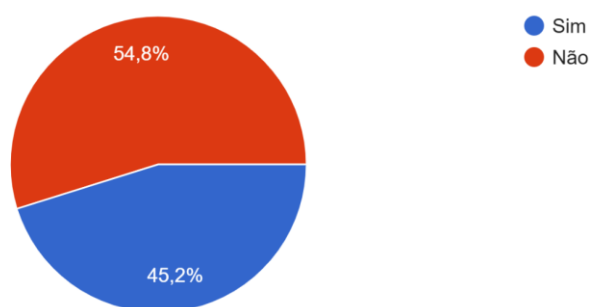


Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 12), 2024

Analisando o próximo gráfico do questionário, juntamente com as respostas livres da Pergunta 13, fomos capazes de recolher elementos valiosos para repensar as direções de nossa pesquisa de forma mais ampla. Nesse contexto, convidamos os estudantes a refletirem sobre as aulas de Literatura que tiveram ao longo de sua trajetória, não só no colégio onde estudam atualmente, mas também em instituições anteriores. Questionamentos se essa disciplina havia despertado neles alguma curiosidade para adentrar o universo literário, porém os retornos foram predominantemente desanimadores, vide abaixo:

### Gráfico 8 - Interesse despertado pelas aulas de literatura

Acredita que as aulas de Literatura da sua escola aumentaram o seu interesse pelo universo dos livros?  
31 respostas



Fonte: extraído do questionário produzido pela pesquisadora (Pergunta 10), 2024

A cada progresso de nossas análises, parecia que chegávamos a conclusões tão difundidas por outros professores-pesquisadores da área: a escola, em seu formato contemporâneo, enfrenta muitos óbices para atender às demandas dos alunos que nela ingressam e egressam. O mesmo pode ser dito sobre o ensino de literatura, que está sobremaneira ancorado em metodologias mecânicas e pouco convidativas de uso dos textos dentro da sala de aula. Os resultados oriundos da Pergunta 10 confirmam, por meio da fala de mais da metade da turma do 2º ano, os ecos dessa inadequação do ensino quanto à abordagem do texto literário no contexto escolar. Neide Luzia de Rezende (2013) corrobora essa dimensão rigorosamente técnica ao alertar as falhas desse modelo de disciplina ainda muito restrito à linearidade da história da literatura e ao padrão rígido de interpretações dos gêneros literários na educação.

Ademais, Michéle Petit (2013) é outra teórica que também pode nos ajudar a fomentar a discussão ao imputar ao controle excessivo dos adultos - esses na figura de professores, mediadores, pais ou responsáveis - a falta do desejo (a fruição) de nossos estudantes. Suprimindo a vontade do estudante, resta apenas o discurso do domínio e da imposição despejada nesse jovem, assim, “Estamos em uma situação de obrigação, segundo a qual deveriam ler para satisfazer aos adultos.” (Petit, 2013, p. 22). A necessidade de falar, de pensar, de ler, de produzir é igualmente criticada pela autora e entendida, também por nós, como uma forma de regular o livre fruir dos textos. Oferecemos os materiais necessários, mas não os ensinamos como usá-los.

Se, até o momento, os outros gráficos trouxeram uma modesta esperança quanto ao futuro da leitura nas escolas, a Pergunta 13 alerta para os desafios que ainda persistem. Representada agora de modo discursivo, nesta seção, os alunos declararam suas concepções sobre o impacto da escola na formação do interesse pela leitura dos livros lidos até o presente momento de sua vida estudantil, respondendo ao seguinte questionamento: “Os livros lidos na escola despertam seu interesse para leitura? Sinta-se à vontade para explicar sua resposta”. A partir de todos os dados, selecionamos apenas aqueles que melhor respondiam às nossas inquietações a respeito do tema:

*A. 1: "Impor a leitura de livros como Machado de Assis sob uma população jovem onde maior parte possui 0 de interesse na literatura não é uma atitude esperta. Acredito ser mais lógico forçar-nos a ler livros que os jovens achem legal."*

*A. 2: "Não, afinal eu sou simplesmente obrigado a ler sem justificativa. Só leio pra passar de ano mesmo."*

*A. 3: "Os livros da escola são muito 'sérios' e chatos e somos obrigados a ler algo que não temos o mínimo interesse. Nenhum adolescente tem interesse nesses livros, tipo pega um livro do booktok, são tão mais legais ou até mangás."*

*A. 4: "Atualmente não, porque são livros mais antigos e de difícil entendimento, mas antigamente, eu tive que ler o livro A Droga do Amor e eu achei muito legal, e com certeza me despertou interesse em continuar lendo livros do mesmo gênero."*

*A. 5: "Não, sinceramente eu não curto livros mais cultos assim. Eu quero algo mentiroso e descarado só pra rir e me divertir, não quero gastar neurônio pra entender subtexto, e geralmente os livros da escola são assim."*

*A. 6: "Não. Porque sinto que não me identifico ou me interessa pelos tipos de assuntos que os livros abordam e a linguagem formal demais da maioria deles dificulta o meu entendimento sobre a história."*

Com esse recorte das respostas mais pertinentes ao nosso estudo, imprimimos um panorama geral sobre a crise enfrentada na fruição literária dentro das salas de aula. Embora as respostas a Perguntas 2 e 6 apresentem uma possível participação da leitura no cotidiano desses alunos, a Pergunta 13 evidencia que em nenhum dos casos anteriormente citados no questionário a escola teve alguma participação para a execução dessa atividade, pelo menos não de modo voluntário. Traçando um levantamento das palavras e expressões amiúdes em todas as respostas dadas, destacamos: “Não interessa”; “Difícil”; “Antigo”; “Formal”; “Chato”; “Obriga”; “Interesse”; “Imposição”. Essa nuvem de palavras nos ajuda a refletir sobre a crítica dos alunos à imposição da leitura, à falta de identificação com os livros propostos e às suas dificuldades com a linguagem e os temas abordados.

Escancarando a questão da imposição e do desinteresse generalizado, os discursos acima dialogam com nossos referenciais teóricos aqui propostos, uma vez que ambos sublinham a falta de diálogo da escola com as demandas e os gostos juvenis. Esse conflito entre a juventude e o cânone literário, visto por eles com certa complexidade, parece estar em consonância com o que Bortoni-Ricardo explicita quando diz que “o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58). É irrefutável que nossas visões, enquanto docentes, são culturalmente incorporadas ao processo da pesquisa e é por essa razão que entendemos nosso papel de sermos a figura centralizadora que dará a oportunidade do aluno de conhecer as obras clássicas da nossa literatura, apesar de percebermos uma falta de entendimento dos próprios diante da importância desse contato.

É possível ver como, em alguns momentos, os próprios alunos, em resposta aos discursos do seu inconsciente, admitem que o ato de ler, para eles, está intrinsecamente ligado a uma recompensa. Esse retorno esperado de uma atividade que deveria priorizar o desfrute do texto é, se pudermos assim afirmar, uma atitude muito consolidada não só pelas práticas escolares, como também pelas provas aplicadas por vestibulares nacionais. No entanto, essa exigência que fabricamos dentro das escolas só mantém a extinção do desejo do alunado e sabemos que “[...] não se deve confundir desejo e necessidade, reduzir o desejo a uma necessidade, porque desse modo fabricaremos anoréxicos.” (Petit, 2013, p. 26)

Essa mentalidade difundida gera uma relação deturpada do corpo discente para com as habilidades que ele deve buscar desenvolver, visto que estará sempre visando a um objetivo imediato quando encontra o texto, e não a pura experiência estética que ele pode proporcionar. Jouve argumenta sobre essa degeneração dentro do campo literário que “[...] se deve muito ao modo como a ideia de ‘literatura’ se construiu ao longo da história. A forma jamais é percebida como limitada ao plano estético: o leitor também espera de sua leitura um lucro intelectual.” (Jouve, 2012, p. 36)

Sintetizando as negativas dadas, reparamos críticas e posicionamentos afins dos estudantes a respeito do ensino de literatura. O ponto, aparentemente, mais desafiador a ser transposto é a barreira linguística proporcionada pela leitura dos cânones, isso porque os jovens consideram que essa complexidade dos textos impostos acaba por afugentá-los ao invés de aproximá-los dos livros. Contudo, entendemos que a comunhão com essa linguagem, considerada por eles como extremamente culta e formal, é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo e lexical. Em contraponto, compreendemos que a falta de mediação no momento da leitura, ou até mesmo uma leitura em conjunto, compromete a experiência que aquele aluno poderia ter com outros tipos de literaturas. Por essas razões, os professores devem ser aqueles que constroem pontes para renovados saberes e, a partir dessas novas conexões, permitem aos alunos que edifiquem as suas próprias.

Em outro ponto a ser destacado, vemos que um aluno não nega completamente a leitura, mas, na realidade, reforça seu desejo de ter contato com outras obras dentro da escola, com textos que fujam do caráter excessivamente formal e analítico. Ele enfatiza, como um aspecto essencial da experiência literária na escola, a presença de textos que provoquem riso e sejam mais fantasiosos, explorando a abstração e o entretenimento. Essa incitação propõe a ampliação do repertório de leituras no ambiente estudantil, contemplando obras que estimulem uma fruição mais lúdica e subjetiva; algo que é possível de ser feito também com o aproveitamento de textos clássicos, mas com o suporte necessário para que essa vivência seja positiva para o coletivo.

Da análise de 31 respostas, apenas 3 delas indicavam que a escola teve uma parcela de contribuição para criação de um interesse literário. Contudo, é intrigante notar como, mesmo quando há um interesse por parte do alunado, a rotina escolar e o trato com os textos acabam por cooperar para que a leitura perca esse espaço que já é escasso. Como pode ser visto em:

*A. 7: "Sim, muitos livros vistos no colégio me despertam interesses, mas devido ao pouco tempo que dedico à leitura desses livros, acabo vendo vídeo-aulas e perdendo o interesse pelo livro."*

Na Pergunta seguinte do questionário, após responderem aquilo que não acham profícuo no ensino de literatura, os estudantes, então, tiveram a oportunidade de elucidar que tipo de livro, então, eles esperavam ler na escola. Dois pontos foram observados por nós: mesmo explicando previamente que deveriam responder aquilo que eles verdadeiramente desejavam ler, alguns estudantes, pelo que foi analisado, manifestaram-se a respeito de obras que, ao seu ver, serão invariavelmente vistas no colégio, como “clássicos”, sendo do seu gosto ou não. Por isso, algumas respostas flutuavam entre:

*A. 1: “Clássicos, como Machado de Assis”*

*A. 2: “Didático”*

*A. 3: “Espero o que acontece: livros sérios e com pouca fantasia”*

*A. 4: “Livro de autores importantes que fazem parte da história”*

*A. 5: “Gostaria que fosse nenhum”*

*A. 6: “Machado de Assis, livros entediante”*

Entretanto, pela perspectiva daqueles que escolheram as obras que realmente gostariam de ter um contato maior dentro da escola, as tendências observadas na Pergunta 13 agora se invertem. Os estudantes, transformando as críticas em reivindicações, reclamam por textos “mais atuais”, com uma “escrita menos rebuscada” e que dialoguem com seus interesses, destacando-se uma fala recorrente de preferência por gêneros como suspense e mistério. A ficção, aproximando-se do que Antonio Candido (1995) acreditava sobre o direito à literatura, aparece como manifestação da vontade de muitos desses alunos. Ademais, outras respostas também nos expandiram possibilidades para montagem do Produto Educacional:

*A. 1: “Livros clássicos ou inspiradores, que aumente nosso empenho para um bom futuro.*

*A. 2: “livros que façam as pessoas saírem da bolha”*

*A. 3: “contos literários, com fatos modernos e fácil leitura”*

*A. 4: “Livros que tenham conhecimentos importantes para o convívio em sociedade, mas que ensinem de uma forma leve”*

*A. 5: “algum que fale sobre as nossas vivências ou livros que façam criar senso crítico”*

Ainda percebemos, mesmo no campo do desejo, os resquícios de uma cobrança extraliterária nesses discursos, buscando por uma literatura que provoque o ensino de valores para além dos significados sensíveis que aquele texto pode mobilizar. Esse uso aplicacionista das obras literárias descartam o fator estético, como se não pudesse haver uma experiência de gratuidade naquilo que se lê. O “empenho” comentado pode estar ligado ao requisito atual de algumas provas de vestibular, como o exame de qualificação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cuja banca seleciona obras literárias que deverão ser lidas para, assim, realizar a prova. Esgotar o entendimento e os sentidos evocados por essas obras para concluir a prova com êxito, garantiria um “bom futuro” para esses adolescentes que sonham em ingressar no ensino superior.

Dessas opções, destacamos a competência ímpar do gênero contos para atender as demandas de nossa pesquisa. Consideramos que a Pergunta 14, portanto, foi de extrema valia para repensar formas de como prosseguir com o estudo, principalmente com a elaboração do PE. Isso porque, devido à natureza curta e dinâmica desses textos, poderíamos conquistar, minimamente, a atenção e curiosidade dos alunos; além de nos ajudar com o tempo limitado que dispúnhamos para as aulas de Literatura.

Por fim, na pergunta que encerra o questionário, optamos por destinar um espaço, ainda maior, para que esses estudantes pudessem se sentir ouvidos. Em muitos momentos, notamos uma insegurança e inibição por parte desses quando invertemos a estrutura hierárquica prototípica da escola. Ao receberem voz para manifestar aquilo que gostavam e que não gostavam ou ao perceberem que era viável sugerir novas metodologias e novos formatos para a sala de aula, esses jovens foram criando mais autoconfiança para participar das atividades propostas. Dessa forma, a partir da provocação “Quais sugestões você daria à escola ou à sua professora para incentivar o hábito de leitura dos estudantes do 2º ano do E.M?”, recebemos retornos que nos conduziram por caminhos que, sozinhas, com nossos olhares docentes enviesados, não conseguiríamos traçar.

Os estudantes se colocaram no papel de professores e entregaram alguns elementos de referência que assumem suas preferências e suas motivações veladas. A turma aspirava por uma democracia a respeito da escolha dessas obras, muitos indicavam uma “votação” para decidir entre alunos e professores o livro que seria adotado naquele bimestre letivo.

Contudo, dentre as inúmeras respostas dadas, algumas nos sobressaltam devido ao caráter frutivo que simbolizavam; iremos elencá-las a seguir:

- A. 1: *“Eu acho que se eu fosse aumentar o interesse de alunos da minha idade com a leitura eu faria clubes do livro como aula facultativa”*
- A. 2: *“trazer sugestões de livros, colocar livros mais atuais na biblioteca.”*
- A. 3: *“Acho que, dedicar um tempo para ler um pouco do livro, e discutir sobre as partes mais interessantes.”*
- A. 4: *“Atividades que façam os alunos se perguntarem que tipo de leitura os agradam, assim despertando esse gosto.”*
- A. 5: *“ter uma aula mais dinâmica”*
- A. 6: *“fazer uma pré-apresentação do livro para despertar interesse.”*
- A. 7: *“propor passeios que passem por bibliotecas, feiras literárias, etc.”*
- A. 8: *“leitura de sinopses de livros que a prof recomendar para dar um interesse ao aluno”*
- A. 9: *“uma leitura coletiva ou até escolher os livros de acordo com os gostos do alunos”*
- A. 10: *“Primeiro incentivar os alunos a lerem livros de seu interesse e ir incentivando aos poucos sair um pouco das suas áreas de interesse, abrindo mais as suas mentes ao novo.”*
- A. 11: *“acho que seria interessante ter um tempo de aula reservado para leitura pessoal ajudaria muito, ou a elaboração de um “clube do livro” onde a cada mês analisamos um livro votado pela turma”*

Entendemos, assim, que não se tratava-se de reinventar metodologias e criar aulas mais performáticas, mas respeitar essa orquestra de palavras; não aquela que, como sinaliza Bajour (2023), prejudica a sinfonia com a mistura de muitas vozes concomitantes, e sim a que media esses improvisos para que a prática da leitura seja experienciada numa construção mútua de saberes. Conforme nos conforta um aluno, apenas “Ler mais livros em sala” já seria o suficiente para tentar despertar essa curiosidade pelo mundo literário, uma postura simplória, mas que, muitas vezes, o professor de Literatura se esquece de tomar, seja pela falta de tempo, seja pela tentativa de apresentar recortes do máximo de obras consideradas importantes por este. A escolha pela palavra “dedicar” nos acalenta pela demonstração de respeito e afeto com o texto literário, pois, para esse estudante, devotar/consagrar o tempo de nossas aulas para realização de leituras, também é uma forma de interesse e de fomento. Discutir as “partes interessantes” de uma obra parece ser uma

necessidade urgente desses jovens que se encontram perdidos quanto ao rumo de suas leituras dentro da escola.

Não nos surpreendeu, também, pedidos por atualizações e acréscimo no acervo de livros à biblioteca da escola, conforme considerações que já tecemos antecipadamente sobre este ambiente. Da mesma forma, as propostas variadas para elaboração de um “clube do livro” nos estimulam a efetivamente levantar projetos que promovam encontros coletivos com o livro, uma vez que, embora tenhamos feito atividades de roda de leitura em nossas oficinas, reconhecemos que estar dissociado do lugar da cobrança da disciplina de Literatura, com testes, provas e um determinado conteúdo programático a ser dado, nos garantiria um engajamento genuíno dos discentes.

Essa capacidade analítica dos estudantes de questionar as práticas feitas até então, bem como as suas buscas por maior autonomia literária nos equiparam ao debate que Cecília Bajour desenvolve em seus estudos acerca das práticas de leitura no ambiente escolar. A autora confirma o caráter individual e, diversas vezes, impessoal da leitura que os docentes promovem dentro de sala e, conseqüentemente, da postura passiva que os discentes adotam diante desse cenário já consolidado em nossa educação de uma maneira global:

[...] as práticas de leitura literária mais habituais na escola ainda são bastante "monológicas", na medida em que os alunos aguardam que o professor faça sua leitura e o grau de participação dos leitores fica reduzido a uma escuta muitas vezes passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos de antemão. (Bajour, 2023, p. 62)

Portanto, ao fim desses procedimentos de pesquisa e análise, nossos alunos notaram que suas contribuições foram consideradas por mim e por seus pares à medida em que viam suas ideias transformadas em práticas da rotina escolar. Cada interpretação e cada interrupção com devaneios, construtivos ou não para o desenvolvimento da leitura, foram construindo um Produto Educacional coletivo e aberto à alteridade, assim como à mudança. Era como se, a cada passo, esperássemos pelo inesperado, pois era ele quem guiava as nossas discussões e nossas emoções literárias. Petit (2013) também comenta sobre a importância de deixar o acaso agir quando diz: “Propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem.” (Petit, 2013, p. 29). Essa horizontalidade do processo proporcionadas pelas circunstâncias de aplicação das etapas do projeto provocou uma aproximação entre todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa. Logo, podemos afirmar que conseguimos, de alguma maneira, “pessoalizar” a nossa sala de aula e marcar a experiência escolar daqueles alunos do 2º ano do Ensino Médio. Ambicionamos agora que, para além do nosso estudo, esta dissertação possibilite a criação de

um espaço para o desenvolvimento de práticas de fruição literária em turmas do segmento final durante as aulas de literatura.

## 7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como culminância desta presente dissertação, desenvolvemos o Produto Educacional, intitulado “Palavras que Fluem: Práticas de Fruição da Leitura no Ensino Médio”, parte integrante do meu trabalho final de curso. Esta etapa constitui-se como pré-requisito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, segundo o Conselho de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para obtenção do título de mestre. Este estágio da dissertação busca articular teoria e prática da atuação docente e nos colocar no lugar de pesquisadores de nossas práxis promovidas dentro da escola.

### 7.1 Elaboração das Oficinas Literárias: pensando em uma sala de aula mais frutiva

O título escolhido para o PE já indica seu caráter pedagógico e, em alguma medida, instrucional, visando à compilação organizada de todos os trabalhos que foram desenvolvidos ao longo desse processo de estudo, mas sem cometer o equívoco de impor modelos engessados e prontos para os que desejarem, assim, acessar o material. Além disso, a escolha da junção dos termos *fluir* e *fruir* não é aleatória, mas intencional, estabelecendo um jogo linguístico que representa o âmago do material. A relação entre os termos reflete uma dúvida recorrente entre aqueles que, ao longo da nossa pesquisa, questionaram o uso da palavra *fruição*, considerando o termo incorreto e propondo, no lugar, a *fluição* da literatura. Os dois significantes trazem pesos primordiais para nosso trabalho, por isso, consideramos que a fluição e a fruição do texto poderiam - ou deveriam - fazer parte de nosso documento final.

Esse produto foi pensado e elaborado na forma de um Portfólio, uma vez que essa estrutura garantiria um melhor compartilhamento de nossas ações e reflexões alçadas. Além disso, o Portfólio permite o trabalho em diferentes áreas do conhecimento, principalmente aquelas que se interessam em promover um ensino mais sensível e dotado de sentidos práticos para o Ensino Médio, sendo flexível para adaptação de cada cenário, de cada escola e de cada professor. Dessa forma, organizamos essa ferramenta didática descrevendo quatro oficinas literárias desenvolvidas para e com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, passando por transformações antes, durante e depois de sua devida aplicação, haja vista que tal produto foi produzido a partir de muitas mãos. Contudo, as descrições aqui feitas tratam-

se da versão final do Produto Educacional, sem levar em conta as alterações sucedidas no decorrer da sua produção e do seu uso prático.

O portfólio não se resume a uma transcrição imparcial das atividades aplicadas em sala de aula, na qual esses dados serão armazenados e nunca mais revisitados pelo próprio professor ou por outrem. Do contrário, ele representa uma rica fonte da seleção crítica e cuidadosa dos trabalhos elaborados. Esse procedimento permite a retomada aos progressos feitos e o ajuste às lacunas deixadas. Gostamos de pensar neste material bem como descreve a pedagoga Villas Boas (2015):

Originariamente, o portfólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores. Essa rica fonte de informação permite aos críticos e aos próprios artistas iniciantes compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem sua continuidade. Seu uso na escola significa assumir o entendimento de que o trabalho do aluno e o do professor não merecem menos do que isso. (Boas, 2019, p. 38)

Inspiradas em sugestões de Maira Vasselai (2021) acerca da estruturação de um portfólio de ensino, utilizamos, em nosso produto, algumas das etapas descritas pela autora, pois achamos que, dessa maneira, conseguiríamos partir de pontos sólidos para embasar nossa pesquisa. Logo, o material ilustra atividades de: representação, caracterizados por aqueles “trabalhos que habitualmente não se recolhem em sala de aula, produzidos de forma espontânea pelo estudante” (Vasselai, 2011, p. 12), nesse sentido, ponderamos não apenas aquelas produções em formatos tradicionais discursivos trabalhados na escola, mas qualquer manifestação criativa produzida ao longo das oficinas; anotações que, em nosso caso, estão concentradas na forma de diário de bordo, complementando com considerações pessoais e analíticas as práticas de leitura feitas em sala de aula; reflexões que, de certa forma, estão diluídas ao longo de toda a feitura do PE, sendo também uma forma de autoavaliação docente; e, por fim, as produções de fato, que foram as atividades finais pensadas para serem executadas em sala dentro de cada oficina.

Assim, apresentaremos em nosso trabalho final de curso quatro propostas de oficinas literárias que foram implementadas em turmas de 2º ano do Ensino Médio; exemplificando detidamente a aplicação de uma delas neste presente capítulo. No entanto, conforme assinalado previamente, tais atividades poderão ser ajustadas de acordo com diferentes séries e, principalmente, com o enfoque desejado por cada professor. Por essa natureza adaptável do produto, assinalamos algumas sugestões de atuações literárias

docentes que podem ser exploradas em outros ambientes escolares e em outros contextos de estudo.

Tendo como objetivo principal pensar na reformulação de práticas de leitura no Ensino Médio, aspirando ao estímulo de uma postura mais fruitiva no decorrer dessas ações literárias, o documento foi aprimorado a partir de diversas referências teóricas e embasamentos empíricos, proporcionados pelas nossas pretéritas e atuais vivências escolares. Dessa forma, a partir dos dados inicialmente coletados pelo questionário, os relatos colhidos e analisados por meio do meu fomento ao diário de bordo e dos estudos dedicados aos campos da leitura e das literaturas, pudemos, enfim, construir este portfólio.

*Figura 1 – Capa do Portfólio Educacional*



*Fonte: acervo da autora*

Nosso tema norteador da pesquisa exigia uma certa organização prévia quanto às metodologias que seriam adotadas a fim de que pudéssemos promover as leituras por fruição que tanto desejávamos com nossos estudantes. Embora o fruir, pelo seu próprio sentido denotativo, exija para si o desfrute e o gozo das ações que propúnhamos, sabíamos que isso não poderia simbolizar, para nós e para nossos alunos, desorganização. Até os momentos de apreciação devem ser planejados com esmero. Portanto, debruçadas sobre as ideias difundidas por autoras e autores relevantes na área, como Michèle Petit, Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende, idealizamos o PE aqui divulgado.

Ainda que os autores não definam estágios fixos de uma aplicação metodológica voltada para o estímulo à leitura dentro da escola - especialmente a leitura por fruição - usamos as ideias transmitidas pelos pensadores para estruturar as etapas que acreditávamos necessárias e satisfatórias para alcançar o nosso objetivo final com o produto. Por isso, setorizamos, como uma espécie de sequência didática pessoal e natural, a construção do material em: seleção das obras e gêneros textuais que seriam privilegiados, imersão da sala de aula, interação frutiva das professoras e dos alunos com o texto em questão. Bajour explicita seu posicionamento sobre essas fórmulas que dificultam o trabalho docente de fluir e fruir:

Portanto, a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta. Por isso, não existe uma fórmula única para penetrar nos textos. [...] Se ela for feita mecanicamente com todos os textos, pode se converter em uma prescrição vazia [...] (Bajour, 2023, p. 63)

A **seleção** predita foi a base para alçar os planos que adotávamos em cada oficina literária idealizada. A escolha de cada texto foi o arcabouço para, a partir do que seria decodificado, apresentar, para os alunos, novas possibilidades de absorção de cada linha escrita, atentar para as escolhas e os acasos que o texto produz para si mesmo e para quem o lê. Escoradas pelas respostas fornecidas no questionário inicial, no qual os estudantes demonstravam interesse por ocuparem-se de textos mais atuais e dinâmicos, optamos por trabalhar com gêneros textuais que nos oferecessem uma estrutura mais concisa e, concomitantemente, viabilizassem aberturas para mobilizar sentimentos de mundo para nossa sala de aula. Além disso, a limitação do tempo disponível imposta pelo cronograma para as aulas de Literatura constituiu um dos critérios determinantes para a escolha dos textos, privilegiando-se aqueles que pudessem ser analisados em um ou, no máximo, dois tempos de aula.

Por esse parâmetro, selecionamos obras que fizessem parte do cânone de nossa literatura brasileira, almejando ressignificar a visão, por vezes, intimidadora e engessada que os alunos demonstram ter diante dessas produções. Essa escolha repleta de intencionalidades também se pauta em determinadas condições para sua realização, como aquela proposta por pesquisadores relevantes do meio:

[...] a "leitura literária" questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos. Isso não significa, contudo, eliminar da escola as obras

"canônicas", mas sua presença estaria condicionada a uma leitura efetiva [...] (Rouxel, Rezende, Langlade, 2013, p. 13)

Entretanto, cabe, neste ponto, um parêntese necessário para explicar a importância de repensar e discutir o lugar do cânone no escopo deste projeto. Inicialmente, acreditávamos que o ideal seria acolher aos pedidos discentes que nos encojaram a explorar novos tipos de leitura para a escola, com livros mais contemporâneos e ainda pouco discutidos quanto a sua relevância. Contudo, foi inevitável problematizar os rumos que o estudo levaria caso tal ação fosse assumida.

Ao considerar as respostas obtidas por meio do bate-papo introdutório com a turma, analisadas aqui neste presente trabalho, vimos que os alunos precisavam, sim, trazer contribuições para o que gostariam de ler, compartilhando conosco suas preferências. Entretanto, é imperioso reconhecer que, em grande parte, nossos estudantes do Ensino Médio, ainda que possuam suas predileções, ainda não possuem um vasto repertório leitor consolidado, é complexo afirmar que seus gostos já estão propriamente formados, uma vez que eles sempre darão preferência para aquelas leituras que se alinham a uma leitura já familiar e que se encaixa em alguma zona de conforto desse jovem. Isso sem considerar os jovens que nem ao menos possuem alguma forma de contato com a leitura, seja ela qual for. Ponderando esse cenário, entendemos, portanto, que cabe ao professor mediador apresentar as múltiplas ferramentas literárias disponíveis, conduzindo seus alunos a experiências que dificilmente seriam acessadas por iniciativa própria.

Sem a escola, os jovens encontrariam certa dificuldade para, de maneira autônoma, encontrar os caminhos para penetrar outras literaturas. Esses sujeitos já demonstram, quando dada tal liberdade, clareza sobre o que desejam ler, fato apurado nas respostas ao questionário sobre seus hábitos leitores, e isso deve sempre ser respeitado pelo docente, até nas obras que podemos considerar de menor valor. Por isso, a professora Bajour, a respeito da seleção das obras a serem trabalhadas na escola, media sua decisão no equilíbrio entre a escuta e o conhecimento do professor:

[...] ou seja, nem na tendência dos mediadores ou das instituições a arrogar-se, unilateralmente, o controle do que se escolhe, nem na decisão de deixar as crianças ou jovens sozinhos na hora da escolha, sem nenhuma intervenção por parte do mediador. As duas posturas extremas tiram o corpo fora da ideia de seleção como um momento-chave na transmissão dialógica de saberes. (Bajour, 2023, p. 56-57)

Infelizmente, devido ao tempo escasso da pesquisa, não tínhamos condições de ler as obras indicadas pelos alunos para, assim, trabalhar com elas de maneira aprofundada e dotada de sentido para a fruição que gostaríamos de ver aplicada. Por isso, buscamos unir

temáticas que eram mais requisitadas por eles, como amor, família, amizade, sentimentos de maneira geral, com as obras que já tínhamos conhecimento.

Dessa forma, acreditamos que esses jovens podem encontrar mais facilmente sua identidade leitora, definida aqui como o momento conquistado de maior identificação com si e com o texto que encontra. De acordo com Geraldi, essa “É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos.” (GERALDI, 2011, p. 91, grifo do autor), por esse motivo, é razoável que o docente seja aquele que apresente um leque de opções para esse estudante se encontrar e se perder durante suas diferentes formas de leitura: encontrar-se para saber aquilo que deseja ler e procurar por mais, e perder-se para identificar os pontos que menos gosta em uma obra ou aqueles que tocam em questões difíceis e complexas para si.

Portanto, é fundamental que haja o momento de acolhimento do que é indicado pelo professor por parte do aluno, confiando nas direções dadas pela escola, sem o medo do novo, sem a intimidação com a linguagem da obra, sem o preconceito criado diante do que é chamado de clássico. Construir essa relação é fastidioso, porém decisório. Por essa razão, selecionamos bem os poemas que seriam usados e os temas que seriam abordados, assim, escolhemos os poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Antonio Cicero; para as crônicas, optamos por Clarice Lispector e Marina Colasanti. Esses textos e autores serão melhor explorados ao longo deste capítulo e do próprio Produto Educacional em sua versão final.

Embora seja desafiador propor a leitura coletiva de poesia, sabemos identificar as potências emergidas por essa proposta literária. Nas oficinas, parece que os poemas foram os textos que mobilizaram mais intensamente nossos alunos do Ensino Médio. Nosso olhar para a leitura em conjunto com as ideias que surgiam nas conversas partilhadas levou à construção coletiva dos sentidos que pretendíamos alcançar. Ainda que curtos, os poemas possuem polissemias que, quando bem exploradas, podem levar a situações dialógicas que dificilmente conseguiríamos traçar em aulas mais tradicionais.

Sobre essa entrega, a escritora portuguesa Filipa Leal afirma, em entrevista ao *Diário de Notícias*, que “A poesia, felizmente, não é obrigatória [...] manter a tradição da leitura em voz alta, e da cumplicidade desses encontros e dessa partilha, talvez ajude a descomplicar a ideia que muitos leitores ainda têm da poesia como uma coisa afastada da vida e da compreensão” (Leal, 2025). Baseadas nessa liberdade, insistimos em trabalhar com Drummond e outros poemas que nos mobilizariam sentimentos diversos.

A escolha de Clarice Lispector e Marina Colasanti parte da minha preferência não só como professora, mas também enquanto leitora de autoras mulheres. Minha proximidade e meu gosto pelos textos dessas grandes autoras podem ser traduzidos naquilo que Bajour e suas companheiras de classe acreditam sobre as seleções que fazemos para nossas salas de aula e que não estão isentas daquilo que nos moldou ao longo de nossa vida:

Estávamos convencidas de que para "fazer chegar" essas obras aos alunos era fundamental que nós mesmas estivéssemos autenticamente envolvidas com elas. Agradavam-nos não só por sua leitura prazerosa, mas também por sua leitura geradora de tensões. Não pretendíamos "torná-la fácil" nem para eles nem para nós. (Bajour, 2023, p. 30)

Gostaríamos de saber o que mais poderíamos descobrir de obras que já nos agradavam previamente. Estávamos, assim, munidas de um olhar teórico para potencializar os significados que poderiam ser gerados em sala e alimentadas do desejo de fazer o texto funcionar para eles assim como funcionou para nós em algum momento de nossa existência leitora. Nossa postura era de predisposição às surpresas que possivelmente nos capturariam pelo caminho, pois “as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão” (Bajour, 2023, p. 60) e nós não detínhamos todas as respostas corretas, diferente do que os discentes imaginavam sobre nós. Considero essa última a postura mais frutiva que nós, enquanto mediadores de leituras, poderíamos adotar; isso mostra ao aluno que estamos construindo os saberes juntos, que eles também podem me ensinar muitas coisas sobre o mundo durante esse processo.

Ao trabalhar com Clarice Lispector, por exemplo, houve uma intervenção curiosa por parte de uma aluna durante a oficina. A discente M.F. comentou: “[...] eu sei tudo sobre Clarice, pode me perguntar... o aniversário, o nome dos filhos. No outro colégio, nossa prova era sobre a vida dela.” (Diário de bordo da pesquisadora, Parte III). Tal observação nos demonstrou uma certa ojeriza da aluna perante a autora brasileira, antes mesmo de realizarmos a leitura da crônica *Medo da Eternidade*<sup>1</sup>. Isso porque sua leitura foi comprometida pela redução de Clarice Lispector a um recorte da sua história de vida, e não à apreciação de sua vasta produção literária e suas intenções estéticas. Essa abordagem formalista é muito criticada por Rezende (2013), a autora explana que essa postura tecnicista “está profundamente encravada na tradição do ensino de literatura. A exclusão do leitor nos estudos literários não é de hoje. Muitos foram os fatores que levaram a abordar

---

<sup>1</sup> Disponível em: LISPECTOR, Clarice. Medo da eternidade. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fron, 2017. (Referência ABNT deve vir nas referências bibliográficas no final)

os textos literários como objetos analisáveis em si mesmos e para eles mesmos. (Rouxel, Rezende, Langlade, 2013, p. 22).

Essas contradições do currículo nos levam à segunda etapa: a **imersão**. Possivelmente, trata-se do momento mais delicado e complexo do PE, uma vez que exige competência teórica por parte do docente mediador da leitura, bem como certa habilidade emocional para trabalhar com temáticas que podem gerar conflitos e desconfortos na turma. Por isso, nomeamos afetuosamente essa etapa como sensibilização ou ativação das memórias, visto que é o período de encontro dos indivíduos com tudo aquilo que o texto pode suscitar com seus encantamentos, emoções e reflexões. A cada oficina, nunca sabíamos o que poderíamos encontrar no desenrolar dos diálogos significativos com as obras, era como um novelo que se desmanchava sozinho à nossa frente, agregando muitas cores e texturas ao trabalho que ia se desenhando.

Assim como também propõe Bajour (2023), o papel da escuta ativa durante o trabalho com as obras foi pensado como o pilar de nossas propostas. Afinal, sem o entendimento e acolhimento do outro, esse projeto perderia sua coerência e seu propósito educativo, virando apenas mais uma diretriz curricular que é imposta aos estudantes e aos docentes. A respeito disso, esse compartilhamento de ideias coletivas no ato de ler é ressaltado da seguinte maneira:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura, nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos aquilo que lemos (Bajour, 2023, p. 23)

Toda a ambientação da sala também teve seu encargo no aprimoramento das ações literárias. Dispor os alunos em rodas ou simplesmente ajustar as cadeiras para que pudessem se sentar em pequenos grupos e discutir sobre o que liam já provocava efeitos estimados nos discentes. Parecia que, tão esquecidos em meio aos livros e às provas de vestibular exigidas a partir do ingresso no Ensino Médio, esses estudantes, e a própria escola, esqueceram-se de que ainda era possível estimular o sentir na sala de aula. Além desses recursos espaciais, também tivemos a sorte de contar com alguns materiais impressos que pudemos disponibilizar para que os alunos pudessem tocar nos textos e lê-los com seus corpos, e recursos de projeção de imagem para ilustrar e descrever cenários ou autores, quando necessário. É impossível sair de um texto ileso a ele, como se vê em:

[...] tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita con-centração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais. (Rouxel; Rezende; Langlade, 2013, p. 20)

Por essas habilidades e liberdades exploradas, nossos alunos saíam das aulas como se redescobrissem formas de olhar para o mundo. Em um dos relatos captados no nosso diário de bordo, a última oficina gerou uma decepção nos estudantes que se empolgaram e se envolveram ativamente ao longo do processo, uma dessas manifestações registradas ouvimos do aluno M.L. “não acredito que minhas terapias de toda quarta-feira vão acabar” (Diário de bordo da pesquisadora, Parte IV). Isto é, os próprios jovens parecem que começaram a encarar essas aulas de Literatura como uma conjuntura de autoanálise e confronto com questões socioemocionais relevantes para a vida em sociedade. Mesmo sem perceber, nos tocávamos com as palavras que fruía das linhas.

Por fim, as etapas de **leitura** e **interação fruitiva** formavam uma sinfonia no desabrochar das oficinas que orquestramos. Esses eram os momentos nos quais, após a seleção das obras e ativação das memórias de nossos estudantes, partíamos para o deleite dos textos, compartilhando coletividades de saberes e impressões que, se não fosse pela sala de aula, se perderiam em muitos ecos longínquos. Observávamos que, mesmo aqueles alunos mais tímidos, tinham contribuições a fazer. Tais propostas nos mostraram o poder que os livros desenvolvem para os alunos que desejam escutar e para os professores que desejam verdadeiramente se deixar envolver.

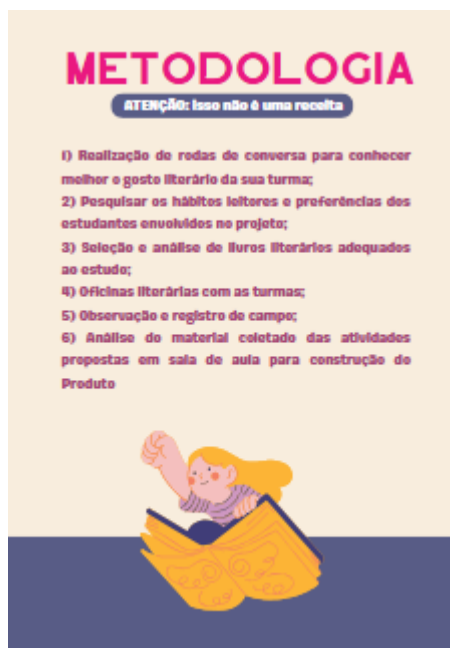
## **7.2 Uma fruição organizada: disposição das oficinas no material**

Todo o material que criamos está organizado seguindo os princípios básicos que descrevemos anteriormente: seleção das obras, imersão, leitura e interação fruitiva. Acreditamos que essa disposição das ideias facilita o trabalho dos docentes que assim precisarem adaptar para suas rotinas escolares, isso permite uma reinvenção literária que apenas cada sala de aula é capaz de exigir com suas preferências e personalidades leitoras.

O texto de abertura “Bem-vindo ao Portfólio Literário” foi pensado como uma forma de aproximar a pesquisadora dos leitores que encontrarem este material. Nele, apresento minhas motivações para ter elaborado tais oficinas e minhas justificativas para ter criado tal formato, desenvolvo o fundamento teórico também esboçado neste capítulo e

procuro defender o resgate das leituras por fruição dentro das escolas. Como trata-se de um portfólio, estamos longe de instituir um modelo fixo a ser seguido por outros docentes, no lugar, buscamos compartilhar nossas experiências com imagens e trabalhos realizados por nossos discentes nessas oficinas.

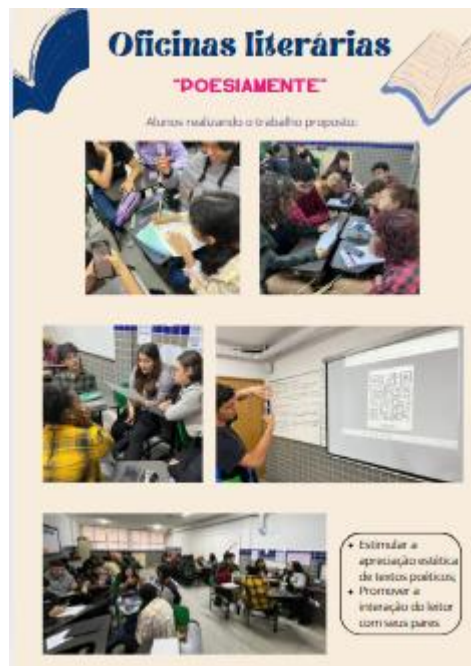
*Figura 2 - Metodologia: isso não é uma receita*



*Fonte: acervo da autora*

A todo momento, salientamos a flexibilidade oferecida pelo acesso ao material. Por essa motivação, nosso Produto configura-se como um Portfólio, no qual nosso maior esforço foi em compilar os registros feitos, e não apenas criar diretrizes descontextualizadas. Logo, será visto que a base do acervo é composta por muitas fotos e recortes discursivos, retirados do meu diário de bordo pessoal, que formarão as atividades pensadas.

Figura 3 - Oficina I “Poesiamente”



Fonte: acervo da autora

- **Oficina I - Poesiamente:** proposta de abertura do Produto Educacional que trabalha com interartes. Isto é, a partir da visualização do audiovisual *Divertidamente*<sup>1</sup> os alunos, em aulas seguintes, foram convidados a explorar a confluência da poesia com o mundo que nos circunscreve. Poesias de Carlos Drummond de Andrade e Affonso Romano de Sant’Anna foram sorteadas para os estudantes, que estavam dispostos em grupos pela sala. Após uma leitura em seus núcleos, os jovens escreviam suas percepções sobre a leitura, relacionando-as aos personagens do filme, representados pelas emoções do corpo humano, como ansiedade, inveja, tristeza, alegria, medo, nojo, raiva e tédio.

<sup>1</sup> DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter; Ronnie Del Carmen. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2015. Filme (1h34min). Disponível em: Disney+. Acesso em: 14 mar. 2025.

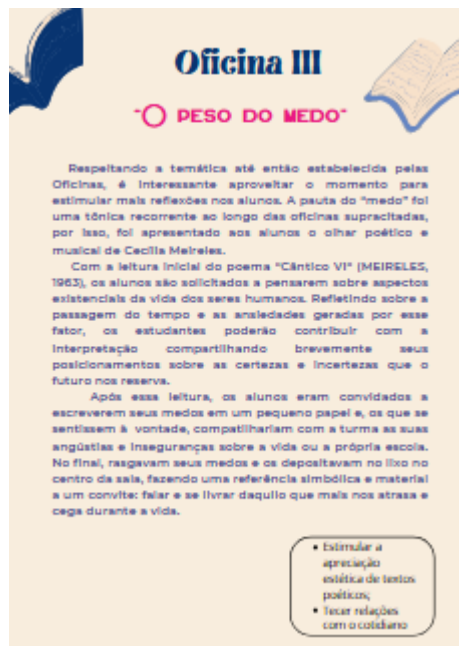
Figura 4 - Oficina II “Mastigar o instante”



Fonte: acervo da autora

- **Oficina II – Mastigar o instante:** nesta oficina, em primeiro estágio, foi distribuído, a cada aluno, uma goma de mascar para que fossem degustando antes mesmo de falarmos sobre a proposta da aula. A partir dessa ativação inicial da memória afetiva, foi realizada a leitura completa da crônica “Medo da Eternidade” (1970), de Clarice Lispector. Essa exploração do texto gerou um profundo debate sobre os medos que sentimos e como eles podem se transmutar ao longo de nosso crescimento e de nossa existência. Tal tônica foi tão latente que sentimos a necessidade de perdurá-la pela oficina seguinte, na qual exploramos também a temática do medo.
- **Oficina III - O peso do medo:** essa proposta engendrou algumas necessidades manifestadas pelos próprios estudantes, que sugeriram tal atividade. Após a leitura coletiva do poema de Cecília Meireles, debatemos sobre nossas angústias enquanto seres humanos que sofrem com as pressões sociais impostas. Enquanto adolescentes, achei importante estimular essa forma de desabafo deles, uma vez que, ainda que silenciem, esses alunos vivem muitas histórias de perda e incertezas sobre si. Com isso, após um diálogo oral, os estudantes foram convidados a escrever em um papel aquilo que gostariam de deixar para trás simbolicamente e rasgar fisicamente. Aqueles que se sentiam à vontade, foram à frente da turma para compartilhar o que haviam escrito.

Figura 5 - Oficina III “O peso do medo”



Fonte: acervo da autora

Figura 6 - Oficina IV “Aquilo que permanece...”



Fonte: acervo da autora

- **Oficina IV - Aquilo que permanece:** foi uma das oficinas mais complexas e delicadas que realizamos. Os estudantes, por intermédio da poesia de Drummond e Antonio Cicero, foram estimulados a rememorar suas vidas. No dia combinado, cada jovem trouxe um objeto de valor afetivo para si e, sentados em roda, lemos juntos alguns versos

dos poetas citados. Depois dessa discussão sobre memória, lembrança e apagamento, cada um explicou sobre o afeto por trás daquele objeto escolhido. Essa ação literária proposta mobilizou diversos sentimentos difíceis, provocando choros na turma e uma profunda atitude de empatia pelos outros colegas que compartilhavam suas histórias. Por fim, como forma de eternizar o que vivemos juntos ao longo do ano, a turma criou uma playlist de música na qual cada um pôde escolher uma canção importante e afetiva, surgindo a lista que sempre escutávamos juntos e foi intitulada como “Aquilo que permanece”

Assim, como finalização do trabalho de conclusão, fechamos o material com outras sugestões de práticas que poderiam ser aplicadas em diferentes contextos e ambientes educacionais, até mesmo em outros segmentos. Nosso objetivo com esse Produto Educacional, para além de tentar construir uma sala de aula mais aberta aos afetos e à escuta dos significados ressaltados nos textos que cada um lê, é promover e resgatar nos alunos um olhar mais positivo e menos temeroso para as aulas de Literatura, demonstrando que a fruição pode ser uma saída valiosa para os problemas que enfrentamos no ensino literário atualmente.

### **7.3 Questionário final como forma de validação das oficinas literárias**

Por fim, como modo de arrematar todo o processo que havíamos construído em conjunto até aqui, achamos adequado revisitar os próprios estudantes para perguntá-los sobre suas impressões e suas considerações a respeito de tudo aquilo que havíamos compartilhado ao longo do ano de 2024. No mestrado profissional, é comum que haja uma devolutiva do trabalho realizado em campo, essa é uma forma não só de validar o que foi feito, mas também de aprimorar os debates tecidos.

Com esse propósito, no último dia de aula, em um clima de despedidas e “até breve”, os alunos responderam a mais um questionário. Entretanto, dessa vez, não haveria perguntas designadas para guiar o que deveria ser respondido. Eles apenas foram estimulados a escrever sobre aquilo que experienciaram e/ou aprenderam durante nossos encontros e nossas aulas de Literatura. Logo, essa atividade final ocorreu em dois tempos de aula de 50 minutos (totalizando 100 minutos) cujo primeiro momento foi destinado a um diálogo sobre a rememoração do que havíamos trabalhado no ano e, depois, a resposta à pergunta aberta feita pelo Google Forms (Apêndice D)

Após uma intensa jornada de muitas descobertas, choros e leituras ao longo deste ano de 2024, voltamos para refletir sobre tudo o que foi vivido. Com o título “O que ficou?”, pedi aos alunos para escreverem, em poucas palavras, as suas percepções sobre o que vivenciaram durante as aulas de Literatura e quais os sentimentos foram suscitados nos momentos de atividades propostas em sala de aula. A pergunta simples direcionava-os: “O que as aulas de Literatura puderam te proporcionar ao longo deste ano? Se não proporcionaram, o que faltou?”.

Em resposta, nossos retornos foram, em sua grande maioria, positivos sobre as marcas que foram deixadas em mim e neles também. Em síntese, os estudantes da 2ª série do Ensino Médio descreveram:

*H.L.: “Foi uma novidade imensa, pq eu tinha outra visão de literatura, de algo chato e desnecessário, mas agr eu amo sentar para estudar e entender esse "mundo".”*

*L. S.: “Me proporcionaram coisas incríveis, formas de olhar a literatura de uma forma diferente...”*

*G.D.: “As aulas de literatura desse ano me fizeram mudar meu olhar perante a literatura. Antes eu considerava uma matéria chata, entediante e desinteressante. Hoje em dia eu estudo literatura com a mesma intensidade que eu estudo história ou sociologia ou outras matérias que eu tanto gosto. É uma matéria importante para entender todo um processo cultural do nosso país. Um processo que, quando ensinado certo, é intrigante e especial para aqueles que se interessam por livros. Para mim não faltou nada. Teve todos os aspectos de uma aula atrativa, educativa e incrivelmente divertida.”*

*M.F.: “fora do ‘normal’... Isso fez com que eu me sentisse animada para ter aula de literatura. Aprendi muito nesse ano, não só com a literatura, mas com coisas do cotidiano que foram abordadas em aula.”*

*J.P.: “Sem dúvida, me proporcionou muitas risadas, muitos choques com autores que eu já conhecia, muitas lembranças profundas.”*

Dessa forma, o questionário final cumpriu um papel significativo na consolidação das experiências vivenciadas ao longo das oficinas, funcionando não apenas como instrumento de avaliação qualitativa, mas também como espaço de escuta sensível aos sujeitos envolvidos no processo formativo. As respostas evidenciam o alcance afetivo e pedagógico das atividades propostas, indicando que o percurso realizado contribuiu para

ressignificar o lugar da literatura na trajetória escolar desses estudantes. Assim, encerramos o ciclo das práticas literárias no Ensino Médio com a certeza de que, mais do que fixação de conteúdos, foram compartilhadas vivências que deixaram marcas duradouras no imaginário e no afeto de cada um dos participantes envolvidos na pesquisa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível revisitar os caminhos que a leitura de fruição pode trilhar dentro do espaço escolar, em especial nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, onde tantas vezes o encanto pelo texto literário parece silenciado por práticas que priorizam a técnica, a decodificação e a cobrança. Ao contrário, buscamos aqui reconstruir sentidos, resgatar afetos e reconectar os alunos com a possibilidade de se verem refletidos, ainda que de maneira fragmentada ou imprecisa, dentro de uma narrativa que lhes pertencesse também.

A pergunta que nos acompanhou desde o início, sobre como resgatar o hábito da leitura em um tempo escolar automatizado e apressado, no Ensino Médio, encontrou respostas nos próprios estudantes, nas suas falas cheias de sinceridade, nas recusas ao livro imposto, mas também nas entrelinhas de encantamento diante de textos que souberam tocá-los. A escuta atenta, os momentos de partilha, os silêncios e até os rasgos simbólicos dos medos nas oficinas deram forma ao argumento central desta dissertação: ainda é possível, sim, fazer da literatura um lugar de encontro, e não apenas de cobrança.

A experiência das oficinas e os registros do diário de bordo confirmaram que a leitura, quando acolhida de forma humana, desperta memórias, provoca debates, cutuca zonas de conforto e, sobretudo, possibilita a construção de um olhar mais generoso sobre o mundo e sobre si. Essa descoberta não é isenta de limitações. O tempo reduzido, o currículo engessado e os receios diante da linguagem dos clássicos seguem como entraves importantes. Ainda assim, reafirmamos que é justamente na delicadeza do gesto de ler junto, na escuta do outro e na aposta na experiência estética, que se desenha uma possível virada.

Logo, a partir do meu desassossego inicial perante as dificuldades no ensino de literatura, elaboramos essa pesquisa que visava à transformação do olhar de nossos estudantes para a leitura literária dentro da escola, e também fora dela. Com base no questionário aplicado, avaliamos os diferentes hábitos leitores da turma, podendo traçar projetos, em formato de oficinas literárias, que estivessem de acordo com as demandas específicas, habilidades e gostos de cada jovem participante. Nosso intuito era flexibilizar o espaço escolar e percorrer aquilo que a literatura tem de melhor para oferecer: a arte do encontro; o encontro com si, com o outro, com as palavras que reverberam.

Ao aplicar as oficinas literárias nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, durante as aulas de Literatura, vivenciamos não apenas potencialidades, mas também inúmeros desafios. Percebemos que realizar uma leitura de fruição em tempos de aula tão enxutos é um grande

impeditivo para uma aplicação recorrente dessas atividades, uma vez que demandam planejamento e tempo disponível para organização da sala e execução do projeto proposto. Por outro lado, os efeitos provocados são inestimáveis não só para os estudantes como também para nós, professoras. Podemos afirmar que as emoções provocadas transcenderam quaisquer expectativas iniciais que criamos para esta pesquisa, os ganhos foram preciosos, visto que observamos maior ânimo dos discentes em participar da aula e um verdadeiro envolvimento desses com o texto literário. Dessa forma, notamos como a fruição nas aulas de literatura pôde mobilizar áreas que antes não haviam sido acessadas e que, sem dúvida, serão lembradas por muito tempo após a realização da atividade, vide os próprios comentários dos alunos após a participação nas oficinas.

Este trabalho, portanto, não se encerra em si. Ele propõe continuidade. Sugere que novas investigações possam aprofundar os efeitos da leitura de fruição em diferentes realidades escolares, que mais professores ousem recriar o modo como apresentam o texto literário e, acima de tudo, que a escola se mantenha como espaço de vida, de afetos e de possibilidades, não como um lugar onde a literatura se cala, mas onde ela encontra eco.

## REFERÊNCIAS

- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, 1 maio 1931.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Medida Provisória nº 746/2016. Ano CLIII, n. - 184- A Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016. Disponível em: [legislacao.presidencia.gov.br](http://legislacao.presidencia.gov.br). Acesso em: 11 Jun. 2024.
- BRASIL. Lei N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Diário Oficial da União - Seção 1, 17/2/2017
- BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 28 dez. 1961.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: mais qualidade na formação dos jovens**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BRASIL. **PCN + ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1995. p. 175-190.

CECILIA, BAJOUR. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Período Imperial. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imp%20erial.html>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

COMPANHIA DAS LETRAS. *Catálogo de obras do PNLD – Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/PNLD/ensinomedio/catalogo.php>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DE ARAUJO ALVES, Paula Trajano; DA SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, v. 32, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**: determinações culturais, políticas, econômicas e legais. [Projeto de Pesquisa]. Rio de Janeiro, 2015.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho da. **O ensino de literatura no Brasil**: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. 2017.

GARIGLIO, J. Ângelo, Almeida Junior, A. S., & Oliveira, C. M. **O “novo” Ensino Médio**: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. *Motrivivência*. 29(52), 53–70. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Editora Autores Associados: São Paulo, 2011.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição*. São Paulo: Instituto Pró Livro, 2023. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 18 de junho de 2024.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. **O papel da literatura na BNCC**: ensino, leitor, leitura e escola. *Rev. de Letras - nº.38 - vol. (1) - jan./jul. - 2019*.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012.

LEAL, Filipa. **Para que não se fale dos poetas apenas quando ganham prêmios ou morrem**. *Diário de Notícias*, Lisboa, 06 mar. 2024. Disponível em: <https://www.dn.pt/cultura/para-que-nao-se-fale-dos-poetas-apenas-quando-ganham->

[premios-ou-morrem.html](#). Acesso em: 14 mar. 2025. LEAL, Filipa. **Para que não se fale dos poetas apenas quando ganham prêmios ou morrem**. Entrevista concedida a João Céu e Silva. Diário de Notícias, Lisboa, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://www.dn.pt/cultura/para-que-nao-se-fale-dos-poetas-apenas-quando-ganham-premios-ou-morrem-13481528.html>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. **Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 20, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: ROJO, Roxane (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-34.

Movimento Pela Base. Percepção dos professores sobre o Ensino Médio: Relatório de grupo sobre o Novo Ensino Médio. Ana Lúcia Lima, Fernanda Cury, Rildo Bicalho, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa/pesquisa-qualitativa-traz-impressoes-de-professores-sobre-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Portal MEC, Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 13 de jun. de 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2013.

PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. Ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao público**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora, v. 34, 2013.

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de; LANGLADE, Gérard. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Editora Vozes Limitada, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VASSELAI, Maira Paupitz. **O portfólio como metodologia de ensino e aprendizagem: reflexões sobre suas potencialidades**. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas, 2008.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável/representante legal:

Você está sendo convidado a autorizar a participação do menor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, sob a sua guarda, para participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Ensino de Literatura: as práticas de fruição literária em turmas de 2º ano do Ensino Médio**, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à PróReitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, e que diz respeito à dissertação de mestrado sobre a prática pedagógica da pesquisadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

**OBJETIVO:** O objetivo central desta pesquisa é estimular a identidade leitora, por meio de atividades que promovam a fruição literária, em alunos de Ensino Médio.

**PROCEDIMENTOS:** Sua participação consistirá em autorizar o(a) menor supracitado(a) a participar das atividades seguintes: haverá um questionário inicial para coleta de informação sobre os hábitos de leitura de cada aluno, seus interesses e conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa a fim de contribuir para a produção de atividades. Durante um período de aproximadamente quatro semanas, em sala de aula, os alunos participarão de oficinas literárias, como rodas de leitura, debates, apresentações e registros pessoais; ao final da pesquisa, os estudantes poderão relatar suas experiências e sugestões para a professora, que registrará essas contribuições em um diário de bordo, sem qualquer identificação do(a) aluno(a). Durante esse processo, poderá haver registro de imagens ou áudio.

**POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda a pesquisa apresenta risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode oferecer certo constrangimento em participar das atividades de leitura propostas durante as aulas ou cansaço ao responder as perguntas do questionário realizado. Nesse sentido, serão realizadas medidas de prevenção e minimização de tais riscos, destacando-se a orientação da não obrigatoriedade da participação na pesquisa, da possibilidade de, a qualquer momento, se desligar da pesquisa e o esclarecimento prévio aos estudantes acerca do tipo de questões que serão abordadas no questionário. Quanto aos benefícios relacionados com a colaboração do menor nesta pesquisa, esta pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e até mesmo emocional, uma vez que as atividades serão orientadas com o fito de promover o maior encantamento ou mera aproximação do aluno pelo campo da Literatura. Ao mudar sua perspectiva a respeito das literaturas, esperamos que tais jovens sejam favorecidos com o incentivo à leitura, buscando, cada vez mais, realizar leituras de maneira a explorar seu caráter estético e ser convidado pelo texto, em suas inúmeras provocações, a se compreender como sujeito do mundo e cidadão crítico, dotado de seus próprios gostos e identidade.

**GARANTIA DE SIGILO:** Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua

guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**LIBERDADE DE RECUSA:** a sua autorização sobre a participação do menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**CUSTOS E PAGAMENTOS:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Bruna Mourão Duarte pelo telefone (21) 98326-9960 ou pelo e-mail: brunamou99@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPI), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de PósGraduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo) li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ (nome completo) na pesquisa acima citada.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/_____
---	---------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: ___/___/_____
----------------------------	---------------------

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Ensino de Literatura: as práticas de fruição literária em turmas de 2º ano do Ensino Médio**. Queremos saber se está interessado a pensar sobre as suas práticas de leitura em sala de aula, e fora dela, a partir da participação em oficinas literárias durante nossas aulas de Literatura.

A pesquisa será realizada no Colégio Lattos e as pessoas que irão participar têm idade entre 15 e 17 anos como você. Durante a pesquisa, você irá responder a um questionário inicial para coleta de informação sobre os seus hábitos de leitura, seus interesses, suas preferências e conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa a fim de contribuir para a produção de atividades. Durante um período de aproximadamente quatro semanas, em sala de aula, você e seus colegas participarão de oficinas literárias, como rodas de leitura, debates, apresentações e registros pessoais. No final da pesquisa, vocês poderão relatar suas experiências e sugestões para a professora, que registrará essas contribuições em um diário de bordo, por meio de imagens e relatos escritos, sem qualquer identificação sua ou de seus colegas. Para isso acontecer, serão utilizados materiais como notebook (caso o tenha), caneta, lápis, borracha, papéis variados, projetor, internet e celular.

O uso de notebook, caneta, lápis, borracha, papéis variados, projetor, internet e celular é considerado seguro, mas é possível você se sentir incomodado por algum motivo em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora **Bruna Mourão Duarte** pelo telefone **(21) 998326-9960**.

Há também benefícios quando participar desta pesquisa, pois ela poderá contribuir para sua aproximação com o campo da Literatura, além de mudar suas perspectiva a respeito do universo da leitura e sua visão como sujeito do mundo e cidadão crítico dotado de identidade.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá a todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram dela.

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: ___/___/___
----------------------------	-------------------

## APÊNDICE C – ROTEIRO DETALHADO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM SALA DE AULA

### Questionário – etapa inicial:

- Roda de conversa em sala de aula com os alunos do 2º ano do Ensino Médio;
- Apresentação a pesquisa e explicar o tema norteador do projeto (objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios, garantia de sigilo, liberdade de recusa, permissão para registro de voz e imagem);
- Explicações sobre o objetivo e a dinâmica de funcionamento do questionário;
- Conversa sobre a familiaridade dos estudantes com a Literatura;

### Questionário – etapa de informações e dúvidas:

- Momento para os participantes tirarem dúvidas.
- Demonstração de uso e preenchimento dos campos necessários para completar o questionário do *Google Forms*.

### Layout do questionário:

#### O universo das letras: investigando a leitura no cotidiano

Oie, como vai? :)

É com grande entusiasmo que convidamos vocês a participarem da construção deste questionário. A sua contribuição aqui será muito importante, pois os dados coletados farão parte do meu projeto de pesquisa de mestrado, que tem como título "Ensino de Literatura: as práticas de fruição literária em turmas de 2º ano do Ensino Médio".

Nosso objetivo é entender como (ou se) a leitura se relaciona com a rotina e o cotidiano de cada um de vocês. Queremos saber se os livros são companheiros constantes, se as histórias fazem parte dos momentos de lazer, ou se a literatura ainda está buscando um espaço especial em suas vidas. Fiquem à vontade para serem transparentes ao preencher o formulário, nosso propósito é compreender suas vivências de forma verdadeira e autêntica, sem nenhum tipo de julgamento, tudo bem? <3

A partir das suas respostas, poderemos traçar um panorama real e significativo sobre como os livros estão presentes (ou não) no dia a dia de cada um de vocês.

Por isso, cada resposta é valiosa e irá contribuir para enriquecer nosso estudo. Queremos ouvir suas experiências, seus hábitos de leitura, suas preferências literárias e também as eventuais barreiras que possam existir para se aventurar pelo mundo dos livros. Agradecemos imensamente pela participação e pelo compartilhamento de suas vivências conosco.

Com carinho, Professora Bruna M.

### **Perguntas do questionário:**

#### **1. Conhecendo o perfil do público-alvo:**

- Qual a sua idade?
- Qual o seu gênero?

#### **2. Conhecendo melhor o espaço da Literatura...**

- Para você, o que faz com que uma pessoa seja considerada leitora?
- Você se considera um leitor?
- Qual é a primeira história que você se lembra de ter escutado ou lido?
- Seus familiares costumam/gostam de ler?
- Você costuma ter um contato maior com textos literários ou não literários?
- Quantos livros você leu no último ano (2023)?
- Quantos livros você leu em 2023 apenas por prazer? Tente pensar naquelas leituras que foram feitas por sua própria escolha.
- Como você tem acesso as histórias que lê?
- O que você costuma fazer em seu tempo livre?
- Acredita que as aulas de Literatura da sua escola aumentaram o seu interesse pelo universo dos livros?
- Você tem tempo para ler textos literários no seu dia a dia?
- Em média, quanto tempo você acha dedica à leitura literária semanalmente?
- Os livros lidos na escola despertam seu interesse para leitura? Sinta-se à vontade para explicar sua resposta.
- Que tipo de livro você espera ler na escola?
- Quais sugestões você daria à escola ou à sua professora para incentivar o hábito de leitura dos estudantes do 2º ano do E.M?

## **APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO E AUTOAVALATIVO – PÓS-OFFICINAS**

### **Layout do questionário:**

#### **O que ficou?**

Após uma intensa jornada de muitas descobertas, choros e leituras ao longo deste ano de 2024, voltamos aqui para refletir sobre tudo o que foi vivido. Gostaria de convidá-los a escrever, em poucas palavras, as suas percepções sobre o que vivenciaram durante as aulas de Literatura e quais os sentimentos foram suscitados nos momentos de atividades propostas em sala de aula.

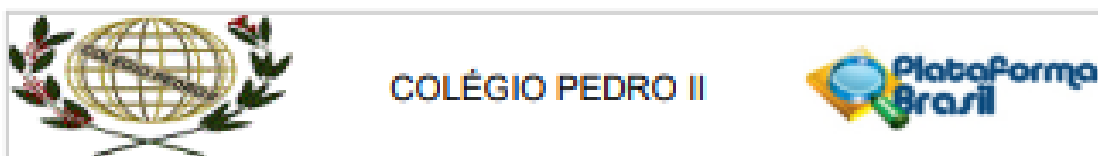
Espero, com todo o meu coração, que alguma marca tenha ficado em vocês, assim como ficou em mim!

Obrigada pelo ano incrível!

#### **Pergunta final sobre o projeto literário:**

O que as aulas de Literatura puderam te proporcionar ao longo deste ano? Se não proporcionaram, o que faltou?

## APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO – PLATAFORMA BRASIL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE LITERATURA: AS PRÁTICAS DE FRUIÇÃO LITERÁRIA EM TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** BRUNA MOURAO DUARTE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 77108724.6.0000.9047

**Instituição Proponente:** Colégio Pedro II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.896.064

#### Apresentação do Projeto:

**Título:** ENSINO DE LITERATURA: AS PRÁTICAS DE FRUIÇÃO LITERÁRIA EM TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** BRUNA MOURAO DUARTE

**CAAE:** 77108724.6.0000.9047

#### APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2279089.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 29/02/2024).

#### INTRODUÇÃO:

Contexto do estudo A leitura é uma prática recorrente e basilar na vida de nossos jovens estudantes. Independente da área estudada, o momento de decodificação do texto e, posteriormente, sua interpretação é sempre requisitado; não só no ambiente escolar, mas também no convívio em sociedade. A partir de tal fato, percebe-se que os discentes, permeados por adversidade, medo ou vergonha de admitir uma dificuldade, não são contemplados pela oportunidade de entrar em contato com o universo dos livros dentro de sala de aula, seja por uma

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21) 2193-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



falta de tempo – visto que o professor deve manejar seu planejamento de acordo com os conteúdos que são exigidos para aquela série –, seja por uma ausência desse estímulo dentro da própria instituição. Desde o século XX, a relevância da literatura já nos era revelada a partir dos escritos de alguns estudiosos que se debruçaram sobre o poder da ficção para o cotidiano do indivíduo. Antônio Candido no capítulo “O direito à literatura”, da obra “Vários Escritos”, preconiza a necessidade, quase vital, do encontro com a ordem da fantasia para construção de uma certa identidade do homem. Entendemos aqui a fantasia como o conteúdo de alguns textos em que os sentidos suscitados estejam para além da noção de realidade tal qual o indivíduo está habituado a conhecer, ou seja, é o texto que exige certo nível de abstração do sujeito para encarar a obra por um viés, muitas vezes, figurado e imaginário. Tendo em vista que o texto literário, como é defendido por Candido, tem aptidão para a humanização, no ato de leitura, nosso estudante se constitui enquanto sujeito e enquanto ser que pensa, sente e reproduz. Uma vez que a literatura revela nossos encantos e nossas fragilidades, é impensável para nós, na qualidade de professores, distanciar tal arte da narrativa que escrevemos todos os dias leitivos em sala de aula. Por compreender a dimensão humanizante e enriquecedora da literatura para as experiências socioculturais do alunado, encaramos como cume do nosso presente trabalho de pesquisa a visão do crítico literário sobre tal poder: “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2011, p. 176). Nesse contexto, a perda de uma possibilidade cotidiana de se encantar é também uma perda daquilo que nos faz humanos. Nesse sentido, retomando o título dado à pesquisa, a fruição poderia ser caracterizada como um processo em que o indivíduo tem contato com um tipo de texto que transcende o ponto de vista puramente utilitário e informacional, atribuídos ao ato de ler, para se apropriar de outras dimensões e sentidos da leitura - individuais e/ou coletivos; em consonância, portanto, com o que é dito por Candido e com o que se pretende analisar nessa pesquisa. Estabelecidas as nossas prioridades com o estudo, optamos por compreender os novos formatos que as salas de aula adotaram após COVID-19. Com as privações impostas pela pandemia do novo coronavírus, em 2020, notamos que, ao retornar à sala de aula depois de dois anos reclusos, nossos alunos apresentavam sequelas tanto sociais quanto educacionais em seu convívio escolar. Embora o presente trabalho esteja inserido em um contexto de educação privada, observamos como esses jovens, ao fim do período de restrição, diminuíram ou, em alguns casos, anularam seus hábitos de leitura devido ao afastamento dos espaços pedagógicos. A partir disso, surge uma inquietude e, conseqüentemente, o anseio de pesquisar e,

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

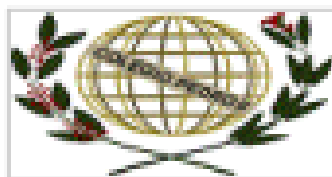
**CEP:** 20.921-603

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21) 2193-5730

**E-mail:** [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.686.064

luturamente, promover novas práticas que resgatem – ou concebam –, de modo gradual, a fruição através dos atos de leituras. Tais atos apresentam-se no plural, pois acreditamos que essa atividade passa por inúmeras etapas, como: a busca, o contato, a identificação, a fruição e as possíveis reverberações da leitura para esse jovem leitor. Como fator de agravamento do caso supracitado, será imprescindível, ainda, analisarmos ao longo da pesquisa o impacto causado pelo ano marcado por provas de vestibulares (como Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame de Qualificação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, dado o contexto Rio de Janeiro em que a pesquisa se insere) na diminuição das práticas de leitura desses estudantes, uma vez que a busca incessante por aprovações avaliadas por rentabilidade escolar faz com que os momentos de encontro e reconhecimento para com a leitura por prazer sejam injustamente mitigados. Além disso, também pretendemos analisar os materiais didáticos de Literatura Brasileira disponibilizados para os discentes do 2º ano do Ensino Médio, avaliando de que maneira a leitura por fruição é estimulada, bem como essa é capaz de construir uma identidade leitora entre esses estudantes em formação.

#### **HIPÓTESE:**

Assim, levando-se em conta o recorte social escolhido para trabalhar o presente projeto de pesquisa, começa-se a esboçar um problema à vista, uma vez que, mesmo com as mínimas condições materiais para acesso à leitura, seja o acesso a "e-books" ou livrarias físicas, esse alunado não está mais interessado e/ou motivado a buscar tais leituras por fruição dentro de fora da escola. Portanto, pensando nesse corpo discente que está submetido às exigências que acompanham os anos finais de sua formação, como aprovação em vestibulares e aumento do conteúdo programático em seus cronogramas, encaramos tal óbice: Como resgatar práticas de uma leitura por fruição nas aulas de Literatura do 2º ano do Ensino Médio? A indagação é o ponto de partida para tentar recuperar, ou mesmo desenvolver, um hábito leitor que, atualmente, parece estar esquecido em meio a tantas questões de vestibulares. Assim, partiremos da hipótese de que a atual pesquisa, em conjunto com o portfólio criado, contribuirá para construção de novos hábitos de leitura em sala de aula, e fora dela, pelos alunos.

#### **METODOLOGIA PROPOSTA:**

A escolha do tipo de pesquisa para este trabalho baseou-se na inspiração nos elementos da Pesquisa-Ação, segundo as definições propostas por Michel Thiollent. Optamos por esse formato

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21) 2193-5730

**E-mail:** [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.686.684

devido ao desejo de alcançar resultados mais colaborativos, baseados na realidade dos participantes e no desejo de impactá-los positivamente. A Pesquisa-Ação é compreendida como uma metodologia na qual o pesquisador está imerso na realidade que pretende estudar, buscando resolver os problemas identificados durante a ação. De acordo com Thiollent, ela deve ter uma base empírica e ser realizada em associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo. Acreditamos na Literatura como uma construção contínua entre os sujeitos que a leem, o que torna esse tipo de pesquisa o mais adequado aos nossos propósitos. Posteriormente, analisaremos os materiais didáticos de Literatura oferecidos no Ensino Médio para investigar em que medida promovem a leitura pela fruição em detrimento de uma abordagem meramente informativa. Consideramos essa pesquisa como exploratória, com ênfase na análise qualitativa dos dados, utilizando textos narrativos como principal fonte, especialmente através da análise crítica do discurso. O estudo será conduzido em um colégio particular no Rio de Janeiro, localizado no bairro Méier, zona norte da cidade. Os alunos, do 2º ano do Ensino Médio, têm em sua maioria acesso a espaços culturais e à internet, facilitando a aproximação com a leitura. Após a aprovação pelo Comitê de Ética, apresentaremos o projeto à coordenação pedagógica, seguido de uma reunião com os responsáveis para obter o consentimento. Antes do ingresso em campo, realizaremos uma roda de conversa com os alunos para apresentar o projeto e esclarecer dúvidas. Em seguida, faremos uma reunião com os responsáveis, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitando a assinatura dos termos de consentimento (TCLE/TALE). Durante aproximadamente quatro semanas, os alunos participarão de oficinas literárias em sala de aula, uma vez por semana, com atividades como rodas de leitura, debates e registros pessoais, totalizando quatro encontros de 50 minutos cada. Essas atividades visam promover a reflexão e a fruição da leitura como prática cultural e estética. Por meio de análise qualitativa dos dados coletados, principalmente textos narrativos, como análise crítica do discurso, busca-se compreender em que medida os materiais didáticos promovem a experiência da leitura enquanto fruição. Este método permitirá uma investigação aprofundada sobre o tema, destacando a importância da Literatura no processo educacional e cultural dos alunos do Ensino Médio.

#### CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Consideramos os seguintes critérios de inclusão para realização das ações propostas nessa pesquisa: a) ser aluno das turmas de 2º ano do Ensino Médio; b) estar matriculado regularmente na instituição em que trabalha; c) ter interesse em participar do projeto de pesquisa ; d) ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado pelos responsáveis, consentindo

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21) 2193-5730

**E-mail:** [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.096.064

pelos menores de idade; e) ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, mostrando que deseja participar da pesquisa e está ciente do estudo que será realizado;

#### CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Para os critérios de exclusão de participação na pesquisa, devemos considerar os seguintes aspectos listados: a) não ser aluno do 2º ano do Ensino Médio; b) não estar matriculado na escola em que atua; c) não ter desejo em participar da pesquisa ; d) não ter o TALE assinado, bem como o TCLE assinado pelo responsável legal do estudante. Os alunos que optarem por não participar ou aqueles que não assinarem a documentação necessária terão outra atividade a ser realizada durante esse tempo de aula usado para as oficinas literárias. O grupo não será excluído das atividades propostas, mas a sala será dividida em dois ambientes diferentes, nos quais os alunos participantes da pesquisa e os alunos não participantes terão a possibilidade de trabalhar. Durante esse período, os não participantes estarão organizados em um outro grupo na sala e realizarão atividade de roda de leitura. Semanalmente, uma dupla de alunos ficará responsável por escolher um texto de sua preferência que queira compartilhar com o grupo, a partir disso, a roda de leitura será realizada e, ao final do tempo estimado pela professora, os estudantes poderão escrever suas percepções sobre o texto lido, compartilhá-las e, assim, descobrir o que cada colega pensou a respeito da mesma obra analisada. Essa produção será livre, ou seja, o estudante pode demonstrar essas impressões através de uma arte, um desenho, uma pintura, uma poesia, uma música ou até mesmo um texto opinativo. Dessa maneira, nenhum estudante ficará afastado do processo de leitura, todos terão a possibilidade de desfrutar de um momento de fruição literária.

#### Objetivo da Pesquisa:

*Responder a(s) pergunta(s):*

#### Objetivo Primário:

Estimular a identidade leitora, por meio de atividades que promovam a fruição literária, em alunos de Ensino Médio.

#### Objetivo Secundário:

- Fazer um levantamento, por meio de questionários, sobre as atividades leitoras dos estudantes de Ensino Médio, dentro e fora da escola;
- Investigar sobre a importância do papel da escola para o desenvolvimento de uma identidade leitora ;

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21) 2193-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.635.064

- Descrever ações que promovam o resgate de uma fruição literária no Ensino Médio;
- Elaborar um portfólio literário que apresente sugestões de oficinas com práticas de leitura para professores;
- Avaliar os resultados por relatos dos discentes após realização do trabalho em sala de aula .
- Validar o projeto a partir de relatos dos estudantes após a aplicação.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

##### **Riscos:**

Sabendo que toda pesquisa possui riscos, em nosso caso, identificamos poucas possibilidades. Nesse contexto, a pesquisa pode oferecer certo constrangimento em participar das atividades de leitura propostas durante as aulas. Cansaço ao responder as perguntas do questionário realizado. Possibilidade de constrangimento ou desconforto durante o preenchimento de coleta de dados por medo de não saber responder. No entanto, com o intuito de minimizar esses riscos o aluno terá a opção de não participar da ação sugerida ou desistir a qualquer momento do processo de aplicação do projeto para com a turma. Além disso, estarei auxiliando o alunado em todo o processo de pesquisa, buscando, se necessário diminuir o número de perguntas do questionário ou a quantidade de atividades propostas.

##### **Benefícios:**

Em contrapartida do supracitado, esperamos que, com essa pesquisa, os estudantes do Ensino Médio sejam beneficiados com momentos cruciais para o desenvolvimento cognitivo e até mesmo emocional, uma vez que as atividades serão orientadas com o fito de promover o maior encantamento ou mera aproximação do aluno pelo campo da Literatura. Ao mudar sua perspectiva a respeito da leitura, esperamos que tais jovens sejam favorecidos com o incentivo à leitura, buscando, cada vez mais, realizar leituras de maneira a explorar seu caráter estético e ser convidado pelo texto, em suas inúmeras provocações, a se compreender como sujeito do mundo e cidadão crítico, dotado de seus próprios gostos e identidade

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 6.635.504, datado de 05 de fevereiro de 2024.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21) 2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.696.064

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Recomendações:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**1. Pendência:**

A pesquisadora informa que serão aproximadamente 20 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada no Méier. Entretanto, no documento "Instrumento\_de\_geracao\_de\_dados\_assinado.pdf", consta a informação de que serão 40 respondentes de uma escola particular. Assim como consta no documento "Carta\_de\_anuencia.pdf" a assinatura de, ao que se demonstra, serem de dois colégios. Considerando a Resolução CNS n.510/2016 e a Resolução CNS n.466/2012, solicitamos que essa divergência seja esclarecida e, se for o caso, a anexação de documentos necessários a mais.

Resposta: O número total de alunos participantes (20) foi devidamente alterado no arquivo "Instrumento\_de\_geracao\_de\_dados\_assinado.pdf". Quanto ao documento "Carta\_de\_anuencia.pdf", a assinatura mostra o nome do colégio, Lattos Colégio e Vestibulares, e a razão social, KNUFF MEIER COLEGIO E CURSO LTDA; essa descrição está sinalizada no documento "Instrumento\_de\_geracao\_de\_dados\_assinado.pdf".

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.**

**2. Pendência:**

**1.1.2 Coleta de dados:**

Considerando a Resolução CNS n.510/2016 e a Resolução CNS n.466/2012, solicitamos que sejam detalhadas as seguintes informações:

- a) Sobre as dinâmicas a serem realizadas. No TCLE e no TALE constam que "Durante um período de aproximadamente quatro semanas, em sala de aula, os alunos participarão de oficinas literárias, como rodas de leitura, debates, apresentações e registros pessoais". Torna-se necessário informar quantas vezes por semana serão esses encontros e o período de duração aproximado de cada um e de cada atividade mencionada.
- b) O que será feito com os alunos que não participarão da pesquisa no momento em que a pesquisa estiver ocorrendo.
- c) O tempo aproximado de resposta do questionário.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefones:** (21)2463-5730

**E-mail:** csp@cp2.g12.br



Resposta: a) As informações foram ajustadas na seção de "Metodologia". As oficinas literárias serão feitas uma vez por semana, totalizando quatro semanas para cada atividade proposta, com duração de 1 tempo de aula cada (50 minutos).

b) As informações foram ajustadas na seção "Critérios de Exclusão". Os alunos que optarem por não participar ou aqueles que não assinarem a documentação necessária terão outra atividade a ser realizada durante esse tempo de aula usado para as oficinas literárias. O grupo não será excluído das atividades propostas, mas a sala será dividida em dois ambientes diferentes, nos quais os alunos participantes da pesquisa e os alunos não participantes terão a possibilidade de trabalhar. Durante esse período, os não participantes estarão organizados em um outro grupo na sala e realizarão atividade de roda de leitura.

c) O tempo aproximado de resposta do questionário consta na seção "Instrumentos de coletas de dados". Estima-se que o processo de preenchimento das respostas dure cerca de 25 minutos.

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.**

3. Pendência:

2- QUANTO AO TCLE

2.1 PROCEDIMENTOS

2.1.1 O tempo de cada atividade a ser realizada:

Considerando a Resolução CNS n.510/2016 e a Resolução CNS n.466/2012, solicitamos que sejam detalhadas as seguintes informações:

a) Sobre as dinâmicas a serem realizadas. Toma-se necessário informar quantas vezes por semana serão os encontros e o período de duração aproximado de cada um e de cada atividade mencionada.

b) O tempo aproximado de resposta do questionário.

Resposta: Todas as solicitações foram devidamente ajustadas no documento TCLE para os responsáveis legais dos estudantes menores de idade. As oficinas literárias serão feitas uma vez por semana, totalizando quatro semanas para cada atividade proposta, com duração de 1 tempo de aula cada (50 minutos). Estima-se que o processo de preenchimento das respostas ao questionário dure cerca de 25 minutos.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)



Continuação do Parecer: 6.666.064

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.**

4.Pendência:

3- QUANTO À CARTA DE ANUÊNCIA

3.1 FORMATO DO DOCUMENTO

Considerando a Resolução CNS n.510/2016 e a Resolução CNS n.466/2012, faz-se necessário que o documento esteja em papel timbrado com as informações da instituição a ser pesquisada.

Resposta: O documento está em papel timbrado com as informações corretas da instituição a ser pesquisada.

**ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.**

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1.De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio\\_final\\_encerramento.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf)>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21) 2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.096.064

publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279089.pdf	29/02/2024 14:17:07		Aceito
Outros	Lattes_Orientadora.pdf	29/02/2024 14:16:54	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Outros	Documento de resposta pendencias_a assinado.pdf	28/02/2024 15:53:34	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_projeto_Plataforma_Brasil_novo.pdf	27/02/2024 21:38:37	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Declaração de Instituição e Intelectura	Carta_de_anuencia_novo_20240227_0001.pdf	27/02/2024 21:33:25	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Outros	Instrumento_de_geracao_de_dados_assinadoassinado.pdf	27/02/2024 21:28:43	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.pdf	27/02/2024 21:25:21	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinado.pdf	26/01/2024 19:16:24	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	26/01/2024 19:05:58	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_assinado.pdf	25/01/2024 23:34:52	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: csp@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.693.064

Outros	Isencao_de_custos_assinado.pdf	25/01/2024 23:23:46	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_assinado.pdf	25/01/2024 23:04:12	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	25/01/2024 22:53:29	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Cronograma	Cronograma_e_Curriculo.pdf	25/01/2024 21:50:36	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	25/01/2024 21:28:51	BRUNA MOURAO DUARTE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Março de 2024

---

**Assinado por:**  
**ROGERIO MENDES DE LIMA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-600

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br