

Aulas de Literatura: rumo ao protagonismo que faz “pensar outras coisas”

Literature classes: towards protagonism that makes “think about other things”

Jéssica Daiane Levandovski Thewes¹

Universidade Feevale (FEEVALE)

jessica.levandovski@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0003-3513-5610>

Cátia de Azevedo Fronza²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

catiaaf@unisinos.br

<https://orcid.org/0000-0002-7777-7884>

Resumo: Este texto considera a escola como um lugar onde devem ser propiciadas aos estudantes experiências que contribuam para sua formação crítica. O artigo identifica e analisa apreciações de estudantes e professor do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária e situa o papel dos agentes envolvidos nessas práticas. O *corpus* se constitui de transcrições de falas de professor de Literatura e alunos do segundo ano do Ensino Médio, de escola pública estadual, na Região Metropolitana de Porto Alegre. Os dados consistem em transcrições de entrevistas feitas com os participantes, registradas por meio de recursos audiovisuais. Esses registros evidenciam percepções sobre as práticas de leitura de textos literários possibilitadas pela disciplina de Literatura. A discussão é ancorada em Compagnon (2012), Saraiva e Kaspari (2017), Cândido (2004), Cosson (2016), Zappone (2018) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), para discorrer sobre a literatura e seu papel social; e em Dieb (2014), Kleiman (1995, 2006, 2014) e Silva (2020), para refletir sobre agência e agentes de letramento. Os resultados atestam a preferência dos estudantes por práticas que promovem seu protagonismo e conexões com o contexto em que se inserem, mediadas pelo professor e pelas experiências com o texto literário.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale; Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos (2021).

² Doutora em Letras (1999) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com área de concentração em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Formação Crítica.

Abstract: This paper considers school as a place where students should be provided with experiences that contribute to their critical formation. The article identifies and analyzes appreciations of high school students and teachers about literary reading practices and situates the role of the agents involved in these practices. The corpus is made up of transcripts of speeches given by a literature teacher and second-year high school students in a state public school in the metropolitan region of Porto Alegre. The data were generated through semi-structured interviews, audio recorded, and conversation rounds, audio and video recorded. These records show perceptions about the reading practices of literary texts from the Literature as a subject. The discussion is supported by Compagnon (2012), Saraiva and Kaspari (2017), Cândido (2004), Cosson (2016), Zappone (2018), and *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brazil, 2018), to discuss literature and its social role; and in Dieb (2014), Kleiman (1995, 2006, 2014), and Silva (2020), to reflect on literacy agency and agents. The results attest to the students' preference for practices that promote their protagonism and connections with their context, mediated by the teacher and their experiences with the literary text.

Keywords: Reading; Literature; Critical Formation.

Introdução

A literatura é fundamental para a constituição do sujeito, destacando sua função humanizadora e libertadora nas mais diversas e destoantes esferas da sociedade, em especial, na escola. A escola é lugar de acesso, onde devem ser propiciadas aos estudantes experiências que, muitas vezes, ele não terá oportunidade de vivenciar fora desses muros. Entretanto, professores atestam o desinteresse sobressalente pela leitura literária e pela escola.

Diferentemente do que se pensava nos compêndios da história, a arte literária não deve se restringir aos “mais cultos” e aos “intelectuais”; ela não tem tempo ou espaço definidos, não se limita a uma pequena parcela da sociedade. A literatura tem um modo único de significar em cada um dos espaços, sejam eles os mais típicos ou mais peculiares para cada pessoa. As conexões entre o sujeito e o texto literário são construídas à medida que ele reconhece o que, na leitura, diz-lhe respeito.

Não há um consenso sobre as leituras que devem ser proporcionadas pela escola, muito menos sobre métodos de abordagem das obras, mas é inquestionável que literatura não se ensina, se vivencia. Sua função se cumpre quando é reconhecida, na leitura, sua atualidade – o que independe do ano de sua publicação. A atualidade da obra literária se estabelece pelo significado que o texto adquire na época em que é lido/estudado, por suas possibilidades de reflexão e por despertar a ação do leitor motivado pela leitura.

Números alarmantes no que se refere ao baixo índice de leitores são identificados por Saraiva e Kaspari (2017) a partir de indicadores nacionais. As autoras ressaltam que o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), no ano de 2015, evidencia a ineficiência do sistema de ensino no desenvolvimento da capacidade leitora dos indivíduos. As pesquisas denotam que, pelo menos, 11% dos alunos que con-

cluem o Ensino Médio são analfabetos funcionais. Corroborando essa reflexão, apresentam-se dados a nível internacional, oriundos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual participaram 23.141 alunos brasileiros, 73% dos estudantes de 15 a 16 anos. Nessa pesquisa, conforme Saraiva e Kaspari (2017, p. 17), em relação à prova de leitura, que compreendia habilidades que consistiam em “localizar e recuperar informações, em integrá-las e interpretá-las, em refletir sobre o texto e analisá-lo”, o Brasil ocupou o 59º lugar, dentre 70 países participantes. Se comparados aos dados de 2001, do PISA, em relação à capacidade leitora, jovens brasileiros dessa faixa etária obtiveram os resultados mais baixos dentre 32 países participantes (Rojo, 2009; Saraiva e Kaspari, 2017).

Como atestam Saraiva e Kaspari (2017), o discurso dos professores está direcionado para o fato de os alunos não gostarem de ler. No estudo de Thewes (2021), porém, alguns alunos evidenciam não gostar das leituras possibilitadas pela escola. Só é possível apontar para a origem dessa problemática olhando para contextos específicos. Duas motivações possíveis para o fato mencionado por Saraiva e Kaspari (2017) são as obras apresentadas aos alunos e a forma de sua abordagem. Por um lado, há a polêmica de o currículo escolar (não) contemplar o cânone literário; por outro lado, há o caráter propedêutico conferido à literatura na escola.

A arte literária não pode mais ser compreendida como modelo de língua a ser seguido, de modo que os textos sejam utilizados para o ensino da gramática normativa e aspectos ortográficos. Além disso, seu fim não deve estar em exames vestibulares dos quais participa apenas uma pequena parcela dos alunos, principalmente em se tratando de escolas públicas.

A partir dessas considerações, delineou-se o seguinte questionamento “Como um professor de Literatura e seus alunos do Ensino Médio se manifestam em relação a práticas de leituras literárias possibilitadas pela disciplina³ de Literatura, considerando o espaço escolar e o envolvimento docente e discente nessas práticas?”. Para alcançar algumas respostas possíveis a esse questionamento, o artigo é orientado pelo objetivo maior de identificar e analisar apreciações de estudantes e professor do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária e situar o papel dos agentes envolvidos nessas práticas.

Thewes (2021) realizou duas entrevistas com o professor de Literatura⁴ e rodas de conversa com grupos de três a cinco estudantes, com o intuito de obter sua visão a respeito das temáticas em estudo e de possibilitar melhor exploração das questões sobre as práticas de letramento literário⁵ nesse contexto

³ Com a implementação da BNCC, esse termo passa a ser reconhecido como obsoleto, associado à perspectiva tradicionalista de ensino, que não contempla a interdisciplinaridade na escola. Assim, torna-se necessária a atualização dos currículos escolares, fazendo uso do termo componente curricular para se referir às “disciplinas”, cuja abordagem, segundo o documento, deve ser realizada em perspectiva interdisciplinar, promovendo a relação entre as mais diversas áreas do conhecimento. Reconhecido isso, ressalta-se que, neste artigo, será empregado o termo “disciplina” porque esta é a forma referida na dissertação de base desta análise e no currículo da escola em foco.

⁴ Além das entrevistas, no decorrer do processo, foram realizadas duas outras conversas não previstas com o professor de Literatura, com o objetivo de obter maior detalhamento de algumas de suas práticas em sala de aula, as quais serão apresentadas na sessão que contempla a análise dos dados.

⁵ Entendido sob a perspectiva de Cosson (2016), letramento literário caracteriza-se como prática social e, como tal, é de responsabilidade da escola. Com base nesta abordagem, o centro das práticas literárias deve ser a leitura plena dos textos e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Além disso, o exercício da leitura não deve ser feito por prazer absoluto, mas deve aspirar à formação do aluno, tendo em vista que a literatura tem um papel a ser cumprido no âmbito escolar. Assim, a escolarização da Literatura é feita de modo a não descaracterizar sua finalidade voltada para a humanização.

específico. Os dados gerados nessas conversas serviram de base para tomar conhecimento das práticas de leitura e escrita realizadas pelo docente e seus alunos na disciplina de Literatura.

O contexto em foco é uma escola pública estadual, localizada em um dos bairros urbanos mais populosos e com alto índice de violência, de um município situado na Região Metropolitana de Porto Alegre. Os participantes da pesquisa são 17 alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio e 1 professor de Literatura atuante na referida turma.

À luz de autores que compreendem a aprendizagem como uma atividade social e que, ao mesmo tempo, olham para a individualidade dos estudantes, considerando-os como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, serão discutidos os dados, focalizando o objetivo proposto. Este artigo trata da literatura e seu papel formador (Compagnon, 2006, 2012; Cândido, 2004; Cosson, 2016; Rojo, 2009; Saraiva e Kaspari, 2017; Zilberman, 2003) e dos conceitos de agentes e agência de letramento (Dieb, 2014; Kleiman, 1995, 2006, 2014; Silva, 2020). Têm-se como ponto de partida da análise transcrições de falas dos alunos e do professor com percepções sobre as práticas de leitura de textos literários vivenciadas na escola, em especial na disciplina de Literatura. Por fim, são tecidas as considerações pertinentes acerca da análise.

A literatura e seu papel social

“O que é literatura? O que é a intenção literária? O que é a realidade literária? O que é recepção literária?” (Compagnon, 2012, p. 29). Esses são questionamentos trazidos por Compagnon há mais de duas décadas⁶, cujas respostas, em sua extensa obra, ainda ficaram em aberto. O sentido da literatura já foi amplamente discutido e apresentou concepções muito distantes umas das outras. Literatura já foi compreendida como todo e qualquer texto escrito pelo cânone, os grandes escritores. Nessa perspectiva, poesia, romance, documentos históricos e outros textos são literários (Compagnon, 2012).

Por outro lado, o autor afirma que a concepção aristotélica, tradicional, concebia como gêneros da arte poética apenas o épico e o dramático, com exclusão do gênero lírico, julgado, por muito tempo, como menor. Assim, “a literatura, no sentido restrito (a arte poética) era o verso” (Compagnon, 2012, p. 32). Na concepção moderna, adotada no século XIX, a literatura passou a ser compreendida como o romance, o teatro e a poesia.

Em muitas línguas, inclusive, não há uma tradução precisa para o termo. Para o autor, literatura, no seu sentido restrito, “varia consideravelmente segundo as épocas e culturas” (Compagnon, 2012, p. 32). Há uma modalização no questionamento “O que é literatura?” para “Quando é literatura?”. Nesse sentido, escritos como *As cartas do descobrimento do Brasil* estiveram na fronteira entre o literário e não literário e, por vezes, ainda há discussões para enquadrar textos dessa natureza – o que afirma a dinamicidade cultural e social e a diversidade quanto à recepção literária⁷.

⁶ A obra original, *Le Démon de la théorie*, é do ano de 1998, e sua primeira tradução para o português foi em 1999. Neste texto, referimo-nos à sua última edição traduzida, de 2012. Em todas as edições, esses são os questionamentos encontrados para orientar a discussão a respeito da literatura.

⁷ Pelos limites traçados, este artigo não discorre a respeito do conceito de recepção, porém, a compreensão adotada é a de Compagnon (2012), que se refere à relação construída entre a obra e o leitor, é a “maneira como uma obra *afeta* o leitor, um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo” (Compagnon, 2001, p. 147, grifo do autor). Compreende-se, assim, que os leitores são sujeitos ativos, à medida que fazem uma recepção do texto voltada para sua realidade, baseada em seu conhecimento e sua história de vida.

Ao discutir sobre a forma e função de textos literários, Compagnon (2012, p. 35) questiona “O que a literatura faz? Qual é seu traço distintivo?”. Para ele, as funções são estáveis, independentemente de serem individuais ou sociais, privadas ou públicas. Refere-se a Aristóteles para apresentar a definição mais humanista de literatura. A visão aristotélica concebe a arte poética como possibilidade para uma experiência especial e para o aprendizado prazeroso. Para Aristóteles, instruir ou agradar eram duas finalidades da literatura. Dentro desse modelo, humanista, “há um conhecimento de mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona” (Compagnon, 2012, p. 35).

A função formadora da literatura foi legitimada por “estudiosos, escritores e leitores de diferentes estratos sociais” (Saraiva e Kaspari, 2017, p. 16), os quais atestam a contribuição da leitura de textos literários para o desenvolvimento emocional e social. Riter (2009, p. 30) afirma que “leitores são árvores frutíferas” e “familiares [e educadores] contadores de histórias são seiva que alimentam [...]”. Nesse sentido, a literatura é entendida como um meio para uma ação. Espera-se algo do leitor, além de sua fruição literária, impulsionado em situações de interação como a contação de histórias. Nesta ótica, que focaliza o papel social, Cândido (2004, p. 186) destaca que a literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. A visão humanista da arte literária concebe, portanto, que o ato de recepção das obras não se constitui apenas da fruição, mas também do exercício de reflexão acerca do que é lido e de suas relações com a realidade do sujeito leitor.

Posto isso, destaca-se que a literatura foi reconhecida, ao longo do tempo, por duas vias: seu caráter propedêutico, modelo a ser seguido, indicado, inicialmente, pelo cânone literário, e por seu potencial para a formação do sujeito crítico. Quando se olha para as escolas, essas duas perspectivas podem ser encontradas. Ao fazer menção a esse contexto, Zappone (2018) reflete sobre a escolarização no Brasil, afirma que, enquanto disciplina, historicamente, a Literatura é contemplada em carga horária baixa e, muitas vezes, sua abordagem visa apenas a processos seletivos para ingresso no ensino superior. Além disso, segundo ela, os textos literários são utilizados para o ensino da gramática normativa e aspectos ortográficos, desprezando sua essência estética. Práticas como essa afastam os alunos do texto literário e ignoram seu potencial para a formação humanista.

Atualmente, as práticas escolares no Brasil são orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). O documento enfatiza a capacidade da literatura para enriquecer nossa percepção e nossa visão de mundo por meio de sua linguagem artisticamente organizada. Na Base, afirma-se que

mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, BNCC, 2018, p. 499).

Em adição a isso, ressalta-se que a construção de sentido do texto literário, nessa concepção, é um ato solidário (Cosson, 2016). A interpretação implica um envolvimento para além do individual, não só por meio da relação entre leitor e escritor, mas também considerando o contexto em que ambos estão inseridos, pois resulta do compartilhamento das diferentes visões de mundo.

A partir dessa perspectiva, que valoriza o caráter estético da literatura e reconhece o leitor como sujeito crítico, a BNCC (Brasil, 2018)⁸ descreve a importância da linguagem nas práticas sociais, como um canal de comunicação, de mediação, nas mais diversas situações de interação que se constituem no âmbito social. Assim, os atos comunicativos, inclusive os construídos entre obra e leitor, são concebidos como interativos. Para ampliar a compreensão acerca de como se dá a situação comunicativa e os papéis dos sujeitos nela atuantes, avançamos para o tópico seguinte, com o foco direcionado para a escola.

A escola e seus agentes

Os baixos índices de desempenho da competência leitora em avaliações nacionais refletem um sistema de ensino ainda distante de seu público-alvo: os alunos. A partir do exposto por Saraiva e Kaspari (2017) em relação ao analfabetismo funcional, é evidente a necessidade de a escola olhar para seus educandos e querer que eles se reconheçam nesse tão complexo e relevante espaço de formação, que vai muito além do lugar físico. Em adição a isso, Kersch e Silva (2016, p. 392) reiteram que, “numa sociedade tecnologicamente avançada como a nossa, não se pode mais afirmar que existam pessoas iletradas”, visto que a vida na sociedade contemporânea exige diferentes níveis de envolvimento com a leitura e com a escrita. Para as autoras, todas as práticas sociais requerem algum grau de letramento⁹.

A escola é o espaço frequentado diariamente por grande parte da população infantojuvenil brasileira, principalmente aqueles que se encontram entre quatro e dezesseis anos. É o único lugar em que muitos passam a ter acesso a bens culturais, uma vez que não os têm no âmbito familiar. É o local de interação e de partilha voltado à formação, que deve ser para a cidadania. É onde muitos podem ser despertados para a criticidade frente ao próprio contexto. É nesse espaço que devem ser desenvolvidas reflexões sobre si e sobre o outro e sobre esses dois sujeitos em uma relação dialógica. É inegável,

⁸ No que se refere à Literatura, enquanto disciplina, ressalta-se que a BNCC recomenda a integração desta com Língua Portuguesa nos currículos escolares do Ensino Médio, assim como é configurada no Ensino Fundamental. É necessário registrar que as autoras deste texto identificaram diferentes posicionamentos em relação ao que orienta a BNCC: por um lado, nota-se que essa união pode desprestigiar a Literatura, uma vez que reduz ainda mais seu espaço visível no currículo escolar do Ensino Médio; e, por outro lado, entende-se que a integração das disciplinas pode favorecer sua abordagem, tendo em vista o caráter interdisciplinar da Literatura, em especial, sua afinidade com a Língua Portuguesa. Nesse sentido, Segabinazi e Lucena (2016, p. 121) apontam que “[...] dar aula de Língua Portuguesa é dar aula de aspectos linguísticos e literários, e entendendo que, ao ler um texto literário, o fazemos por meio dos elementos linguísticos, é que adotamos uma postura de afinidade entre esses campos”. Embora este texto não se proponha a discutir tal dualidade, indica a importância de um olhar sensível do leitor para esses diferentes posicionamentos que podem permear os mais diversos contextos escolares.

⁹ Letramento, nesse sentido, refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2014, p. 47). Remete, assim, ao uso da língua e da linguagem para ser e agir no mundo social. Portanto, compreende-se que letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72).

assim, que cada um traz consigo, para a escola, as suas vivências, a sua personalidade, seu jeito de ser, sua própria identidade, a qual pode ser, nessas relações discursivas, potencializada ou apagada.

Pensar o espaço escolar, portanto, é também pensar os papéis assumidos e oportunizados a alunos e professores. Segundo as orientações trazidas pela BNCC (Brasil, 2018), no processo de ensino e aprendizagem, os papéis de professor e aluno se alternam, de forma que o estudante deva protagonizar¹⁰ esse processo. O professor realiza a mediação¹¹, auxiliando o aluno na construção do conhecimento, e não mais a transmissão de saberes, prática comum na educação tecnicista. Nesse viés, o aluno é sujeito ativo, estimulado à reflexão e não apenas à recepção de conteúdo nas práticas ofertadas em sala de aula. Para que ocorra o aprendizado efetivo, o educando precisa tecer conexões entre o que é desenvolvido na escola e a própria realidade, de forma que esses conhecimentos contribuam para pensar soluções para problemas de ordem social e cultural. Em vista disso, Kleiman (2014, p. 88) afirma que “para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se. No entanto, para agir no mundo contemporâneo, o próprio aluno deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele”. Essa perspectiva posiciona o aluno como agente das práticas escolares, por meio das quais desenvolverá estratégias para lidar com as demandas da sociedade contemporânea. Em vista disso, nota-se também a relevância do agir docente¹², que, segundo Machado (2007), deve ser orientado pelo objetivo de

criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (Machado, 2007, p. 93).

Compreende-se, conforme explicitado, o docente como mediador das experiências vivenciadas em sala de aula, as quais devem possibilitar relações com a identidade dos alunos e instigá-los ao papel

¹⁰ O protagonismo estudantil comumente é entendido como empreendedorismo, o qual significa, por este viés, “saber empreender, tomar iniciativa, fazer-se protagonista” (Demo e Silva, 2020, p. 72). Nesse processo, os docentes agem como parceiros de seus discentes, orientando-os quanto aos caminhos a serem seguidos para atingir os objetivos propostos pelas práticas em sala de aula. Segundo Paiva (2006), protagonismo é um termo complexo que tem relação com autonomia. Sob essa perspectiva, protagonista é o sujeito capaz de realizar suas escolhas e conduzir suas ações.

¹¹ Conceição et al. (2019, p. 4), nas palavras de Vygotsky (1998), explicitam que “a mediação se apresenta como a ação humana, a qual se dá por meio de relações sócio-históricas ou histórico-culturais, ou seja, a mediação, em qualquer âmbito, vem sempre demarcar que o outro, entendido como as relações externas ao sujeito, acaba sempre constituindo-o e fornecendo subsídios para a construção subjetiva e desenvolvimento psicológico. Deste modo, o que somos é sempre produto de nossas relações e do meio onde estamos inseridos, bem como de nossa ação sobre isso”. Assim, acredita-se que, na escola, o professor, enquanto mediador, é o elo entre seus alunos e a construção do conhecimento. Ele é o responsável por organizar o ensino e o aprendizado e por orquestrar as inúmeras ações para que se promova a formação integral dos estudantes. Dessa forma, a identificação de pontos em comum entre o que é ensinado na escola e sua aplicabilidade no contexto social dos alunos é essencial, pois, nessa concepção, o aprendizado só se efetiva quando os estudantes conseguem aproximar as práticas nas quais se inserem na escola com o próprio contexto de vida.

¹² Não é pretensão deste artigo discorrer sobre as categorias do agir docente ancoradas no Interacionismo Sociodiscursivo, mas considera-se importante apresentar o termo a partir da perspectiva dessa grande área, que se ocupa da investigação do trabalho docente.

de agente. Assim, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de forma colaborativa para que docente e discentes possam aprender uns com os outros, mediante a valorização de seus conhecimentos e histórias de vida.

A concepção defendida por este artigo coaduna-se com a perspectiva de Kleiman (2006, p. 414), para quem agente é aquele que “se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. A partir dos princípios de Archer (2000), Kleiman (2006) afirma que ser agente envolve ação no mundo social, mobilidade individual e coletiva no processo de tomada de decisões. Além disso, pressupõe a organização e interação em grupos, formados por sujeitos reconhecidos pela capacidade de modificar seu curso e o contexto em que se inserem.

Dieb (2014, p. 4), corroborando esse posicionamento, afirma que agente é autor e sujeito que

desenvolve sua capacidade de movimentar-se e de comunicar-se dentro da estrutura de um campo de relações sociais, no qual ele se encontra situado, elaborando seus modos de ser e de estar nesse espaço de relações, podendo sempre, a partir de suas intenções e vontades, tentar a reconfiguração das estruturas de pensamento e de ação por ele recebidas para elaborar estratégias de ações futuras.

A afirmação do autor reflete a autonomia do sujeito situado em seu contexto social para desenvolver a visão crítica sobre si e sobre seu entorno, a fim de modificar essa realidade. Acrescenta-se a isso que o desenvolvimento das habilidades, que dizem respeito ao movimento e à comunicação necessários para configuração de pensamentos e ações, pode ocorrer em diferentes âmbitos da sociedade, denominados agências. Kleiman (1995) considera agência como os diferentes espaços em que o letramento ocorre. Em adição, a autora destaca que esses âmbitos extrapolam as paredes da escola, ainda que esta seja a principal agência de letramento. Portanto, os contextos familiar, religioso, midiático, do mundo do trabalho, dentre outros, também se constituem como potenciais para o desenvolvimento dessas práticas (Figueiredo, 2013). Tomando como referência estudos voltados ao letramento em contextos não escolares, a título de exemplo, ressalta-se que existem pesquisas recentes, como as de Kersch e Silva (2012) e Silva (2020), que se voltam a práticas que se efetivam no contexto religioso.

O reconhecimento de práticas de letramento em outras esferas sociais para além dos limites das instituições formais de ensino torna-se importante para que o professor possa ampliar sua compreensão acerca das especificidades dos alunos. À vista disso, Rojo (2009), Abreu (2004) e Saraiva e Kaspari (2017) afirmam que os estudantes podem não ser leitores das leituras promovidas na e pela escola, mas podem engajar-se em outras práticas leitoras. A título de exemplo, a pesquisa de Silva (2020) reconhece adolescentes como leitores fora do âmbito escolar por engajarem-se em práticas de letramento religioso. São jovens que leem textos com os quais se identificam, por estarem de acordo com os seus princípios, geralmente do livro sagrado – nesse caso, a Bíblia – ou que discorrem acerca da sagrada escritura.

Assim, os dados apresentados por Silva (2020) refletem claramente sobre como se dá a conexão entre agente e agência de letramento e quando se estabelecem práticas efetivas de aprendizado. Tais práticas, segundo o autor, ocorrem em um processo coconstrutivo, entre professor e alunos, que operam do ponto de vista pragmático, formando conexões entre o saber desenvolvido e a própria realidade.

de. É um processo que oportuniza o protagonismo nas interações, no qual o sujeito contribui com suas vivências, ao mesmo tempo em que aprende com as vivências do outro. O ensino e a aprendizagem, quando vistos dessa perspectiva, que valoriza o protagonismo do aluno, impulsionam a construção de sentido das práticas oportunizadas na escola, pois, por meio delas, o estudante é capaz de, “a partir da leitura, escrita ou oralidade, transformar os significados institucionalizados do mundo que lhe envolve e que se encontra estabelecido” (Silva, 2020, p. 37).

Assim, entende-se que esse processo deve partir das especificidades dos alunos, valorizar a interação e os diferentes saberes potencializados e desenvolvidos à medida que isso é reconhecido como necessário para o aluno. Portanto, a escola deve se configurar, hoje, como o lugar “onde o senso de identidade, valor e possibilidade é organizado através da interação entre alunos, professores e textos; lugar onde os alunos são introduzidos a modos de vida particular, onde sujeitos são produzidos e necessidades são construídas e legitimadas” (Aronowitz e Giroux, 1991, p. 87 apud Figueiredo, 2013, p. 24).

Tecidas essas reflexões em relação aos conceitos de agência e agente e reconhecidas as diferentes esferas sociais e suas potencialidades para o desenvolvimento de práticas dentro da perspectiva apresentada, focaliza-se, a partir do próximo tópico, o percurso metodológico que precede a discussão dos dados.

Metodologia

A pesquisa “A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas”: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual (Thewes, 2021) é a base deste artigo. Insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, na Linha de Pesquisa Linguagem e Práticas Escolares¹³ com uma perspectiva interdisciplinar. Constitui-se de estudos desta grande área e da literatura. A investigação dá voz aos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual da região metropolitana de Porto Alegre/RS, focaliza suas apreciações acerca das práticas de leitura literária vivenciadas na escola para evidenciar os papéis dos agentes envolvidos para a formação cidadã.

O percurso metodológico é de cunho qualitativo-interpretativista e se vale de princípios da pesquisa-ação. Os dados foram gerados por meio de observações de aulas, do desenvolvimento de uma prática pedagógica e de conversas com um professor de Literatura e seus alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁴ da universidade de origem e utilizou os recursos necessários para garantir o anonimato das informações: empregou nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, e os áudios foram utilizados na sua

¹³ Esta é uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Unisinos, que tem acolhido as mais diversas investigações na área da linguagem, entre as quais está a pesquisa de Thewes (2021), promovendo a inter e transdisciplinaridade. Com seus 20 anos de existência, recebeu nota 6 na última avaliação Quadrienal da CAPES (2017-2020). Ainda assim, neste ano de 2022, infelizmente, iniciou seu processo de descontinuidade junto a outros Programas da Unisinos para “promover equilíbrio financeiro”, conforme anúncio da instituição. Esta é uma perda irreparável para a área de Letras e Literatura, mas este registro tem como objetivo reiterar o valor e a qualidade do Programa também com relação ao seu papel na constituição deste artigo.

¹⁴ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, em 04/08/2019, conforme CAAE: 18387719.7.0000.5344.

forma transcrita. A instituição em foco, no ano de 2019, quando os dados foram gerados, atendia 478 alunos entre Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde. A estrutura era formada por uma biblioteca e um laboratório de informática em funcionamento, bem como laboratório de Ciências/Química. Nela, atuavam 34 funcionários, destes, 28 professores que se subdividem entre os que atuavam em sala de aula e os que integravam a equipe diretiva.

O docente participante, professor de Literatura da referida turma, atuava na instituição desde o ano de 2004, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Além disso, exercia atividade em escola particular de educação básica, também como professor de Língua Portuguesa, à qual estava vinculado desde 2013. Registra-se também sua inserção na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, no período de oito anos, em que atuou como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante oito anos e coordenação do projeto “Santa Fé, a cidade que nos representa” (2017-2018), na referida instituição, em parceria com universidade privada. Sua formação inicial é graduação em Letras-Língua Portuguesa e respectivas literaturas (1997-2007), em universidade privada, e possui Mestrado em Artes Cênicas (2013-2014), realizado em universidade pública. No que diz respeito aos estudantes, foram convidados 24 alunos, integrantes de uma turma de segundo ano do Ensino Médio diurno, indicada pelo professor. Destes, 17 concordaram em participar da pesquisa, assinaram e entregaram os documentos exigidos – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –, conforme o caso. Em relação a suas características, cabe ressaltar que eram jovens entre 16 e 21 anos, e alguns possuíam dupla jornada, dividida entre o estudo e o trabalho.

No que se refere à natureza dessa pesquisa, afirma-se sua relevância para compreender, na escola, aspectos relacionados à aprendizagem de línguas em sala de aula (Heigham e Croker, 2009). É desenvolvida por meio da interação do pesquisador em campo, além de considerar a subjetividade deste e dos participantes como parte da produção de conhecimento (Paiva, 2019). Nessa perspectiva, observações, impressões e outros sentimentos constituem-se como dados em si mesmos, integrando a interpretação (Flick, 2009). Além disso, seu caráter colaborativo, constituído pela relação entre pesquisadora e participantes, permite caminhar “em um movimento contínuo de percepção, participação, autorreflexão” (Magalhães e Fidalgo, 2019, p. 14). Essa ação colaborativa, que é princípio da pesquisa-ação, abre portas para a intervenção da pesquisadora no contexto investigado, com a intenção de “reforçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças” (Paiva, 2019, p. 72).

Considera-se, em vista disso, a potencialidade de estudos dessa natureza, uma vez que

o ambiente de sala de aula é constituído por elementos valiosos recobertos pela rotina, o que o torna, portanto, um espaço muito favorável para a pesquisa. O pesquisador e o professor, por conseguinte, não são usuários passivos de saberes produzidos por outros pesquisadores, mas, em conjunto, produzem conhecimentos sobre práticas pedagógicas, possibilitando sistematizar aspectos positivos e criar estratégias para superar os desafios enfrentados (Fonseca e Sól, 2021, p. 529).

Direcionar a lente para a sala de aula, como vimos, ilumina aspectos que, muitas vezes, o olhar docente não consegue alcançar, seja por sua ampla lista de tarefas seja pelo limite de tempo imposto

para realizá-las. Assim, essa ação colaborativa, quando o docente aceita realizá-la, oportuniza o olhar e a reflexão para a própria prática e, no caso da pesquisa de Thewes (2021), a apreciação do trabalho feita pelos alunos, algo que, muitas vezes, é visto como uma tarefa secundária, quando o diálogo entre docente e discente, além de estreitar relações, pode impactar positivamente a prática em sala de aula.

A partir dessas informações, percebe-se que enaltecer a voz dos alunos, por meio da entrevista aberta, é um potencial para “[...] levantar informações ou expressões de opinião ou crença de outra pessoa ou de outras pessoas por intermédio da interação face a face” (Maccoby e Maccoby, 1954, p. 449 apud Mishler, 1986). Além disso, os significados construídos nas entrevistas também promovem a (re)construção da realidade na qual os participantes estão inseridos (Gubrium; e Holstein, 1997 apud Bastos e Santos, 2013). Na referida pesquisa, os estudantes foram instigados à reconstrução de momentos vivenciados nas aulas de Literatura pelo contato visual com imagens impressas relativas às obras literárias cujas leituras já haviam sido oportunizadas na escola. A partir desse contato, a conversa nos pequenos grupos e destes com a pesquisadora adquiriu fluidez. Esse momento de conversa foi realizado na biblioteca da escola, lugar escolhido pela pesquisadora pelo fato de ser onde comumente eram desenvolvidas as práticas da disciplina. Dessa forma, considerando a ambientação, o contato com as imagens e os questionamentos, aos poucos, os estudantes passaram a expressar suas memórias, suas impressões, sentimentos e opiniões em relação às suas experiências de leitura.

Essas narrativas serão elucidadas a seguir, em correlação ao objetivo apresentado, questões motivadoras da roda de conversa e resultados atingidos.

Discussão dos dados

Considerando o objetivo delineado neste artigo, de “Identificar e analisar apreciações de estudantes e professor do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária e situar o papel dos agentes envolvidos nessas práticas”, apresentam-se os questionamentos feitos pela pesquisadora aos alunos e ao professor de Literatura a respeito das práticas de leitura literária ofertadas na escola. Estas são as perguntas direcionadas aos estudantes e que orientam os dados desta discussão (Thewes, 2021, p. 41):

- De que tipos de atividades você mais gosta de participar nas aulas de Literatura?
- Fale sobre suas aulas de Literatura. Como são desenvolvidas?
- O que você pensa sobre elas?
- Que tipos de atividade você gostaria de realizar na disciplina de Literatura?

As atividades que ganharam destaque no discurso dos alunos, a partir desses questionamentos, foram as desenvolvidas no decorrer do projeto “Santa Fé”, em sua segunda edição. Por esse motivo, este tópico focaliza o caminho percorrido no referido projeto e as práticas que o compõem. Esse recorte, da pesquisa de Thewes (2021), foi escolhido para ser abordado neste artigo porque permitiu compreender como se dá o desenvolvimento de práticas de leitura de textos literários em sala de aula de modo a engajar os alunos em leituras possibilitadas e exigidas pelo cur-

riculo escolar. A pesquisa mostrou a relevância da cultura valorizada pela escola para a formação dos estudantes e apresentou, por meio da descrição dessas atividades, possibilidades de aproximar os alunos dos textos clássicos.

O projeto “Santa Fé – A Reforma” consistiu na releitura da grande maquete, representação da cidade de Santa Fé, construída em 2017¹⁵, por alunos do Ensino Fundamental e Médio. A proposta foi refletir sobre a contemporaneidade e incorporar à cidade características desse período. As principais atividades que integraram o projeto foram: a) contação da história; b) árvore genealógica; c) desenhos em perspectiva; d) reconstrução da maquete da cidade de Santa Fé; e e) apresentação/ visitação à nova cidade. Com exceção da primeira atividade, cujo foco centralizou o professor, as demais foram conduzidas pelos alunos com supervisão do docente.

O ponto de partida para as atividades que integraram o referido projeto foi a obra *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo (2013). Sua leitura foi realizada ao longo de um trimestre e, em algumas aulas, o professor retomou pontos principais por meio da contação da história. À medida que contava a história, o docente ia construindo uma linha do tempo, sinalizando os principais acontecimentos históricos do estado do Rio Grande do Sul e questionando os alunos acerca do que já conheciam sobre esses eventos. Além disso, para conectá-los à obra, o docente solicitou que os estudantes questionassem seus familiares sobre os fatos que marcaram o estado e a história de suas famílias. A partir da árvore genealógica da família Terra Cambará, presente na obra, o docente os instigou a conhecer seus antepassados, a origem de seus sobrenomes e solicitou a eles que fizessem a árvore genealógica de suas famílias e que buscassem descobrir fatos de suas histórias de vida. O professor, quando questionado a respeito de como eram desenvolvidas as aulas de Literatura, ao referir-se ao Projeto “Santa Fé – A Reforma”, assim relatou:

Pedi uma micro árvore genealógica pra que eles conhecessem os seus ancestrais e... trabalhei a árvore genealógica da cidade sempre comparando então esse pertencimento da família deles a algo grande assim como “O tempo e o vento”, né... representa o Rio Grande do Sul. (Fernando, 04/11/2019)

Na aula posterior a essa solicitação, alguns estudantes apresentaram a árvore genealógica produzida por eles e compartilharam oralmente, com a turma, as informações encontradas, grande parte por meio de conversas com os pais e avós. Os alunos que não tinham conseguido as informações ou não se interessaram em buscá-las naquele momento, pediram ao professor uma nova oportunidade para fazê-lo. A atividade inicial, desenhar a árvore genealógica de suas famílias, foi adquirindo concretude para os estudantes narrarem suas histórias. Nas aulas posteriores, mais alunos expuseram suas descobertas, contaram fatos que fazem parte do passado de suas famílias e que também se evidenciam na obra, como casamentos prometidos e situações de escravidão. A contextualização da obra através do resgate da ancestralidade foi, assim, uma das estratégias de leitura utilizadas.

¹⁵ O blog do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), orientado pelo professor na escola, contempla o detalhamento dessa atividade na íntegra. Link de acesso: <http://planggpibid.blogspot.com/2017/12/santa-fe-cidade-que-nos-representa-uma.html>

Isto posto, destaca-se, na sequência, algumas falas dos estudantes que atuaram no desenvolvimento do projeto, com o auxílio de alunos do ensino fundamental¹⁶. Em mais de um pequeno grupo foi constatada a menção ao projeto “Santa Fé – A Reforma”, quando os estudantes apresentaram suas preferências a respeito das práticas de leitura de textos literários proporcionadas a eles pelo professor Fernando. Como exemplo disso, eis o que dizem Rebeca e Mariana:

Acho que... bem parecido com o projeto de Santa Fé, assim, sabe... se envolver mais na história, entrar mais dentro assim... acho legal atividades assim.[...] eu gosto de lê, sabe? mas eu gosto mais de ouvir a história do que lê [...] o sor, ele entra na história e ele faz a gente entrar junto com ele, sabe? (Rebeca, 23/10/2019)

A da Santa Fé. [...]. A gente interagiu bastante e conseguiu meio que captar. (Mariana, 23/10/2019)

Ao mencionarem a preferência pelas atividades desenvolvidas no projeto, é válido atentar para algumas marcas discursivas que também ressaltam práticas que promovem o protagonismo dos jovens. Rebeca se utiliza, por exemplo, dos verbos “envolver” e “entrar” para expressar o desejo de se sentir parte do processo. Isso se torna ainda mais evidente e interessante por meio do segundo emprego do verbo “entrar”, na frase “o sor, ele entra na história e ele faz a gente entrar junto com ele”. É evidente e interessante que, pela repetição do verbo, além de expressar o movimento próprio, Rebeca dá ênfase ao movimento do professor. Isso parece revelar como, na prática, é significativa para os alunos a relação colaborativa e dialógica. A aluna não deixa explícito, em sua fala, o modo como o professor “entra na história” e impulsiona esse mesmo movimento dos alunos, mas uma das atividades frequentes observadas foi o diálogo e a discussão entre professor e alunos durante as aulas, buscando construir relações contextualizadas dos estudantes com a obra, conforme mencionado anteriormente. Thewes (2021, p. 93) relata que, “Nos debates mencionados pelos estudantes, o professor apresenta questionamentos e posicionamentos sobre as obras e, nessa discussão, os alunos também o fazem, como foi verificado no período de observação das aulas”. Em vista disso, destaca-se a importância da agência, do protagonismo dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem e também a atuação docente que, nos momentos de discussão e construção de sentido da narrativa, posiciona-se e instiga seus alunos a fazerem o mesmo.

A fala da aluna Mariana evidenciou as relações colaborativas para atribuir sentido à obra em foco, enfatizando os momentos de interação. Nesse caso, a aluna reflete que, por meio da interação, foi possível compreender, “captar”, o sentido da prática realizada. A possibilidade de movimentar-se e comunicar-se, de ser agente nessas aulas de Literatura (Dieb, 2014) foi mencionada por mais estudantes

¹⁶ O diálogo entre Ensino Médio e Fundamental foi mediado pelo professor que atuava em ambos os níveis de ensino. Os alunos do Ensino Fundamental trabalharam principalmente na parte prática, de reconstrução da maquete, a partir das orientações direcionadas a eles pelos Estudantes do Ensino Médio. O professor instigava os alunos a refletirem sobre o contexto da obra, apresentado de diferentes formas por ele, respeitando as particularidades de cada nível. A partir disso e das reflexões acerca da contemporaneidade, o docente conduziu o processo de transformação da grande maquete da cidade de Santa Fé, cenário da obra *O tempo e o vento*.

como uma das características das atividades de sua preferência, conforme demonstram os excertos das falas de Denis, Amanda e Freud.

Eu, particularmente, gosto de participar bastante oralmente, dá opinião, desenvolver algum pensamento. (Denis, 28/10/2019)

[...] ele não tenta só fazer a gente falar só pra ele, só ficar pra nós. Ele faz a gente expor o que a gente tá pensando realmente. (Amanda, 23/10/2019)

[...] é a parte mais legal assim é:: tu poder expor tua opinião. (Freud, 28/10/2019)

Resgatando a função humanizadora e formadora da literatura, referida por Antônio Cândido (2004) e presente na BNCC (Brasil, 2018), destaca-se sua possibilidade de abarcar diferentes visões e a necessidade de, na escola, atentar-se para a importância de mobilizar diversos mecanismos de interpretação e interação para que os estudantes atinjam o sentido pleno da leitura. Em vista disso, nota-se, nos relatos transcritos, que há preferência por atividades em que possam expressar-se oralmente. A escrita, como de poemas e texto-dissertativo, também foi reconhecida pelos alunos como uma forma de manifestação. Assim, por meio da palavra oral ou escrita, os jovens interpretam o que leem e posicionam-se a respeito. Kleiman (2014) reconhece esse movimento como essencial para inserir-se na sociedade contemporânea.

Nesse primeiro momento de discussão dos dados, identificou-se o protagonismo e agência dos alunos nas práticas ofertadas pela disciplina de Literatura. Além disso, também merece destaque o final do excerto da fala de Rebeca, quando a aluna se refere ao professor. A estudante reflete o prazer que sente ao ouvir a história narrada pelo professor. Os momentos de contação da história também foram relatados pelo docente na entrevista em que discorre acerca do percurso seguido no projeto (Thewes, 2021):

Eu trabalhei A reforma e... na medida que eu ia trabalhando A reforma eu ia contando [...] fizemos a comparação com... qualquer cidade que tenha centro histórico, né? Ouro Preto, XXXXX 17[...]. (Fernando, 04/11/2019)

As palavras do professor evidenciam a importância de sua mediação para que a experiência do aluno com o texto literário seja significativa. A leitura foi solicitada aos alunos, mas, nos momentos de discussão, de construção do sentido, além de questioná-los sobre pontos-chave da narrativa, o professor retomou-a por meio da contação, com pausas para reflexão. Ao narrar o cenário da obra *O tempo e o vento* estabelecendo relações com contextos conhecidos dos alunos, principalmente quando menciona a cidade que faz parte da região na qual a escola está inserida, o professor instiga-os a ampliar a visão de mundo, reconhecendo as diversas realidades, colocando em questão o que se vê e vivencia e percebendo como isso se manifesta na literatura (Cândido, 2004; Brasil, 2018). Na sequência de sua fala, o

¹⁷ Informação omitida, com o objetivo de não fornecer dados mais explícitos do contexto onde ocorreu a pesquisa de Thewes (2021).

docente afirma o potencial da narrativa para discutir, em sala de aula, sobre o patrimônio histórico que está presente na região da escola. Ele afirma que o “ar contemporâneo está presente mesmo em patrimônio histórico, depredação, pichação, desrespeito ao patrimônio” (Thewes, 2021, p. 95) e pretende, por meio do projeto “Santa Fé – A Reforma”, possibilitar essas reflexões aos estudantes. Em vista disso, retoma-se a perspectiva da interpretação solidária, trazida por Cosson (2016), em que o sentido do texto é construído à medida que a leitura é realizada, sendo o aluno um agente frente ao texto, que traz para essa interpretação as suas vivências e considera as diferentes visões. No que diz respeito às trocas possibilitadas pelas discussões em aula, foi ressaltada também, na fala dos alunos, a oportunidade e importância de buscarem outras opiniões a respeito da obra.

[...] a gente fez as enquetes, foi legal pra saber a opinião das outras pessoas. (Manc, 23/10/2019)

Ao mencionar uma das atividades realizadas, cuja finalidade era conhecer a interpretação de outras pessoas, que não haviam lido *O tempo e o vento*, a respeito de determinados fatos presentes em trechos da obra, a aluna fez uma apreciação positiva. Nesse ponto, novamente ressalta-se a preferência por atividades que promovem a interação e a agência dos alunos e destaca-se que uma visão múltipla pode contribuir mais significativamente para alcançar o conhecimento que é essencial da literatura (Compagnon, 2012).

Ainda no que se refere à narração da história realizada pelo professor, cabe destacar que foi um modo de captar os alunos para a leitura que, em um primeiro momento, principalmente por ser uma obra canônica, com suas especificidades estéticas do contexto de sua produção, poderia não se tornar atrativa aos estudantes. Entretanto, a narrativa, feita com pausas que potencializam conexões entre a obra e elementos da realidade dos estudantes, foi capaz de cativá-los, conforme expresso por Rebeca. Em relação a isso, resgata-se o posicionamento de Riter (2009) quando afirma que “Leitores são árvores frutíferas” e que “*Familiares [e educadores] contadores de histórias são seiva que alimentam [...]*” (Riter, 2009, p. 30, grifo das autoras).

Enfatiza-se novamente, nessas palavras, a relevância do papel do professor, enquanto educador, para a formação de leitores. Portanto, além de os alunos poderem desfrutar dessa experiência, a eles também foi dada a oportunidade de serem os narradores, na última etapa do projeto, na qual apresentaram a história a outros estudantes da escola. Diante disso, reitera-se a importância de possibilitar o protagonismo discente. Esta, além de ser uma forma de tornar concretas as reflexões trazidas pela obra, também abre caminhos para ajudar o outro a alcançar o sentido da leitura de textos clássicos literários, tecendo conexões, a partir de elementos chave relacionados ao seu conhecimento de mundo. Tais estratégias ou práticas conferem valor de leituras como essa para a formação humana e reflete sua atualidade (Cândido, 2004; Rojo, 2009; Cosson, 2016; Silva, 2020).

As práticas de leitura do texto literário, além das narrativas mencionadas, constituíram-se de outras atividades, dentre as quais estão algumas produções escritas e orais de poemas, texto dissertativo-argumentativo, contos, rodas de conversa e seminários, todas realizadas, predominantemente, em aula, com apoio do professor (Thewes, 2021). Dentre essas práticas, esteve presente, na fala dos alunos, a motivação pela escrita de poemas, conforme pode-se observar:

Eu gosto quando a gente escreve os poemas que o sor pede pra gente escrever, só que é muito melhor quando ele pega pra lê lá na frente que o sor ele:: coloca parece que um personagem quando ele tá lendo e fica muito bom. (Any, 23/10/2019)

Ao discutir a leitura e escrita de textos literários, Cosson (2016) repara que despertam para o censo de pertencimento, por possibilitarem ao leitor saber mais sobre a vida através da experiência de outro, além de, ele próprio também desfrutar dessa experiência. Para o professor Fernando, conforme sua fala, anteriormente mencionada, o censo de pertencimento dos seus alunos, motivados pelas práticas de leitura desenvolvidas, é um aspecto relevante. Em adição a esse enfoque, a fala de Any explicita a valorização de sua escrita quando lida pelo professor¹⁸.

Considerando as manifestações dos estudantes registradas ao longo do desenvolvimento do projeto “Santa Fé – A Reforma” e frequentemente compartilhadas com o professor pela pesquisadora, observa-se a coerência da ação docente ao possibilitar, como fechamento do percurso, a apresentação da cidade de Santa Fé protagonizada pelos estudantes.

O desfecho do Projeto foi uma visitação à cidade, organizada pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio. Em uma sala de aula, foi projetada uma grande maquete, construída por eles, com auxílio de alunos do Ensino Fundamental. Na ocasião, os estudantes em foco receberam, alternadamente, diferentes turmas na sala. A partir da apresentação dos personagens da narrativa, feita com apoio na árvore genealógica da família Terra-Cambará, desenhada por eles, associaram os momentos da narrativa aos lugares representados na maquete, cujas reconfigurações são perceptíveis em construções que compõem a maquete, como mostram as Figuras 1 e 2.

Na construção que se verifica por meio da Figura 2, percebe-se que os alunos optaram por adicionar o aspecto contemporâneo à obra por meio de elementos de pichação e da inclusão das cores amarelo e azul. Pontua-se, assim, que todas as características incorporadas à igreja que integrava a cidade de Santa Fé, em sua forma autêntica, antes de serem executadas, passaram por momentos de reflexão e discussão mediadas pelo professor nas turmas dos diferentes níveis de ensino. Dentre as principais, foram consideradas as características que a maioria dos alunos reconheceu como elemento integrante do contexto em que se insere.

O alcance desse resultado só foi possível devido ao engajamento desses estudantes nas mais diversas frentes em um processo colaborativo com os colegas da turma e diálogo com o professor. Da mesma forma, o envolvimento com estudantes de outro nível de ensino, de outro turno na escola, que estavam vivenciando essas experiências pela primeira vez, também foi essencial. Promover a interação entre os dois níveis de Ensino, direcionando a eles diferentes possibilidades de atuação, considerando suas especificidades, foi desafiador para o professor, que articulava essa comunicação entre as turmas, à medida que o trabalho era desenvolvido e avaliado pelos diferentes alunos. Compreende-se, nesse sentido, que as práticas de Fernando promovem o desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

¹⁸ Thewes (2021), ao descrever momento de observação das aulas, afirma que as leituras das produções dos alunos, realizadas oralmente pelo docente à turma, respeitavam pausas, continham diferentes entonações e sempre vinham acompanhadas de apreciações e contribuições a respeito do texto lido. Por vezes, o professor dirigia questionamentos aos alunos, fossem eles os autores ou não, e promovia reflexões a respeito do conteúdo presente na produção.

Figura 1. Representação da Igreja da cidade de Santa Fé



Fonte: Acervo da Pesquisa de Thewes (2021)

Figura 2. Representação da Igreja da cidade de Santa Fé – A Reforma



Fonte: Acervo da Pesquisa de Thewes (2021)

Além da promoção de tarefas colaborativas, em pequenos e grandes grupos das turmas, o professor mobilizou os alunos para a coletividade da escola, no momento em que promoveu conexões entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, oportunizando a participação de todos em um grande projeto a partir de diversas práticas permeadas pela leitura.

Por fim, Thewes (2021, p. 145) salienta que sua pesquisa

não buscou medir o conhecimento docente acerca de teorias sobre o papel da literatura da escola, bem como das leis e diretrizes vigentes. Isso, sob a ótica da pesquisadora, reduziria as possibilidades de novas descobertas nesse ambiente, que poderia ser apenas uma de muitas salas de aula de literatura de escolas estaduais de Ensino Médio.

O potencial da investigação está no olhar para as relações dialógicas construídas em sala de aula, constantemente permeada por questionamentos e não por transmissão de conteúdos. A pesquisa não questionou docente e discentes sobre o sentido da literatura, mas mostrou, por meio dos registros de observação e fala dos participantes, práticas de leitura de textos literários que contribuem, efetivamente, para a formação crítica.

Apesar de não focalizar a definição teórica da literatura, após a conclusão do projeto, em um momento de análise de vídeos com a representação de situações discriminatórias, o professor narrou duas piadas desse caráter, contadas por alunos do Ensino Fundamental em uma de suas aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, questionou a turma acerca de quem os faria parar com tais atitudes e afirmou “Espero que vocês [...] acendam lâmpadas” (Thewes, 2021, p. 143), colocando-os como responsáveis por impulsionar mudanças, agentes sociais. Esse é mais um exemplo de como as aulas de Literatura podem contribuir para a formação integral, quando oportunizadas situações de interação e reflexão, além de contribuir para que sejam desfeitos discursos socialmente padronizados (Cosson, 2016). Depois de desenvolvida e concluída a análise dos vídeos, segundo a pesquisadora, o professor, de forma mais pontual, afirmou:

Então, como recado final que a gente entenda a literatura não como literatura em si, né. A literatura não serve pra isso ((aponta com as duas mãos para um ponto específico no chão)). A literatura serve pra isso ((aponta com as duas mãos para cima, em direções opostas)). Pra gente começar a pensar em outras coisas. (Fernando, 18/11/2019)

A fala do professor explicita o papel da literatura, amplamente explorado neste artigo e corrobora a perspectiva da BNCC (Brasil, 2018) e dos autores referidos. Essa asserção atribui à literatura a possibilidade de ampliar a visão de mundo e de questionar para além do que se vê e vivencia (Brasil, 2018).

Considerações finais

Em vista do objetivo inicial, identificar e analisar apreciações de estudantes e professor do Ensino Médio sobre práticas de leitura literária e situar o papel dos agentes envolvidos nessas práticas, o artigo evidenciou que as vivências dos estudantes na disciplina de Literatura, sob a orientação do

professor Fernando, adquirem significação à medida que seus alunos se tornam protagonistas das experiências em aula. Isso se verifica nas referências que os jovens fizeram à participação no projeto “Santa Fé – A Reforma”, quando questionados acerca das atividades que mais gostam de participar.

Os relatos dos alunos refletiram seu engajamento no decorrer das aulas, no que tange às discussões sobre a obra e outras atividades propostas pelo professor à turma, incorporando a essas discussões elementos do próprio contexto. No desenvolvimento do projeto, o docente respeitou as particularidades dos estudantes, delegando a eles diferentes tarefas e contemplando, nas aulas, os conhecimentos compartilhados pelos alunos, contribuindo para a formação nos níveis individual e coletivo. Compreendem-se, portanto, as práticas desenvolvidas no referido projeto como possibilidades de conexão entre a leitura e as atividades realizadas e de correlação destas com o contexto dos alunos.

A discussão evidenciou esses alunos como agentes das práticas escolares, por meio das quais desenvolveram reflexões acerca da própria identidade, quando tiveram a oportunidade de descobrir ou resgatar suas próprias histórias e por resgatarem, por meio da literatura, a origem de situações de discriminação atuais. Frente a isso, o professor os instigou ao posicionamento e à tomada de ações para promover a igualdade.

Os dados gerados na pesquisa de Thewes (2021) sempre incitarão novos olhares e, nesse sentido, em que as falas dos participantes são compreendidas como fonte inesgotável de investigação, cabe ressaltar que aprofundar a relação das práticas vivenciadas por estudantes do Ensino Médio e a conexão com suas identidades e aspectos de sua cultura pode ser uma maneira de conhecer ainda mais sobre as especificidades dos estudantes desse nível de ensino e contribuir para práticas mais significativas para eles.

Conclui-se, em vista dessa discussão, que a literatura não se aprende e não se ensina, mas se experiencia. É por meio das vivências que os alunos têm com a obra literária, mediadas pelo professor, que reconhecem sua atualidade, à medida que proporciona reflexões acerca da própria realidade, da própria história e, além disso, instiga o pensar sobre o outro. Isso independe do ano de sua publicação. A literatura é, portanto, não um fim em si mesma, mas um meio para a formação do sujeito crítico. O professor, cuja função não é transmitir conceitos, é o grande responsável por orquestrar os arranjos feitos entre a obra apresentada aos estudantes e o contexto no qual estão inseridos. É por meio da relação dialógica entre os agentes da sala de aula que o conhecimento é construído e é na prática que ele adquire significação.

Referências

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: V. M. RIBEIRO. *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, p. 33-45.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. 2013. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro, Quartet, 208 p.

BRASIL. 2018. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, MEC.

CÂNDIDO, A. 2004. Direito à Literatura. In: A. CÂNDIDO. *Vários Escritos*. São Paulo, Ouro Sobre Azul, p. 169-191.

COMPAGNON, A. 2012. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte, UFMG, 292 p.

COMPAGNON, A. 2001. O leitor. In: A. COMPAGNON. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 139-164.

CONCEIÇÃO, E. F. V.; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. *Research, Society and Development*, 8 (7): 1-14. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>

COSSON, R. 2016. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo, Contexto, 144 p.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan A. 2020. Protagonismo estudantil. *Revista ORG & DEMO*, Marília, 21 (1): p. 71-92. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>

DIEB, M. 2014. Agência, mobilização e letramento no ensino da escrita escolar. EdUECE- Livro 1, p. 1-13. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/>. Acesso em: 22/06/2022.

FIGUEIREDO, L. M. da S. 2013. A escola como agência de letramento: uma prática sócio-historicamente situada. In: V. de A. SOARES; M. S. MOREIRA; A. L. de A. S. MAYOR. (Org.). Rio de Janeiro, EPSJV, p. 23-31. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39242>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa Qualitativa*. São Paulo, Artmed, 408 p.

FONSECA, L. P. C. D.; SOL, V. dos. S. A. 2022. O letramento crítico nas aulas de língua inglesa: a formação cidadã em foco. *Calidoscópio*, 19 (4): 524-537. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.07> .

HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. 2009. *Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction*. London, Palgrave, 329 p.

KERSCH, D. F; SILVA, M. O. da. 2016. Meu Modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51 (2): 389-408. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200007>

KLEIMAN, A. B. 2014. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9 (2): 72-91. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>

KLEIMAN, A. B. 2006. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, (8): 409-424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (Org.). *Os significados e ressignificações do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, p. 15-61. 480 p.

MACHADO, A. R. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A. M. de M. GUI-

- MARÃES; A. R. MACHADO; A. COUTINHO (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 77-97.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. 2019. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, **35** (3): 1-19. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>
- MISHLER, E. G. 1986. *Research interviewing – context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press. 189 p.
- PAIVA, V. L. M. Autonomia e Complexidade. 2006. *Linguagem e Ensino*. **9** (1): 77-127.
- PAIVA, V. L. M. de O. 2019. *Manual da Pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo, Parábola. 160 p.
- RITER, C. 2009. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo, Biruta. 104 p.
- ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola Editorial. 128 p.
- SARAIVA, J. A.; KASPARI, T. 2017. Por que literatura? In: J. A. SARAIVA; E. MÜGGE; T. KASPARI. *TEXTO LITERÁRIO: resposta ao desafio de formação de leitores*. São Leopoldo, Oikos, p. 16-24, 223 p.
- SEGABINAZI, D.; LUCENA, J. M. 2016. Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora. *Linguagens e Letramentos*, **1** (1): 118-138.
- SILVA, A. V. A. 2020. “[...] Será essa prática de leitura e escrita relacionada aos conhecimentos da bíblia? [...]”: *Características e contribuições do letramento religioso na Escola Bíblica Dominical*. São Leopoldo, RS. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 180 p.
- SOARES, M. 2014. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- VERISSIMO, E. 2013. *O tempo e o vento*. São Paulo, Companhia das Letras.
- ZAPPONE, M. H. Y. 2018. Literatura na escola brasileira: histórias, normativas e experiência no espaço escolar. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, (54): 409-433. <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>
- ZILBERMAN, R. 2003. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: A. PAIVA.; A. MARTINS; Z. VERSIANI. (Orgs.) *Literatura e Letramento: espaços, suporte e interface – o jogo do livro*. Belo Horizonte, Autêntica/Ceale, 272 p.

Submetido: 25/06/2022

Aceito: 20/11/2022