



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

TUEÇA ÉRICA DOS SANTOS

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: omnilateralidade e formação leitora de alunos do
Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Paulistana**

SALVADOR - BA

2021

TUEÇA ÉRICA DOS SANTOS

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: omnilateralidade e formação leitora de alunos do
Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Paulistana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

SALVADOR - BA

2021

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA – Campus Salvador/BA.

Responsável pela catalogação na fonte: Samuel dos Santos Araújo - CRB 5/1426.

S2371 Santos, Tueça Érica dos.

A leitura do texto literário na formação dos sujeitos da educação profissional: omnilateralidade e formação leitora de alunos do ensino médio integrado do IFPI – Campus Paulistana / Tueça Érica dos Santos. Salvador, 2021.

139 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa.

1. Educação. 2. Letramento literário. 3. Literatura. 4. Omnilateralidade. I. Costa, Francisco Vanderlei Ferreira da. II. IFBA. III. Título.

CDU 2 ed. 37



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

TUEÇA ÉRICA DOS SANTOS

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** omnilateralidade e formação leitora de alunos do
Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Paulistana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo
Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação
Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa
Instituto Federal da Bahia - IFBA
Orientador

Profa. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

Profa. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro
Instituto Federal da Bahia - IFBA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

ATA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

Ata de sessão pública para apresentação e defesa do trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Às quatorze horas do dia vinte e cinco de novembro do ano de dois mil e vinte um, foi instalada pelo Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz, Coordenador Acadêmico Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a sessão pública de defesa, remota, amparada pela Portaria N° 36 / CAPES e Resolução N° 07/IFBA, para apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado **“A Leitura do Texto Literário na Formação dos Sujeitos da Educação Profissional: Omnilateralidade e Formação Leitora de Alunos do Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Paulistana”** de autoria da mestranda **Tueça Érica dos Santos**. Sendo a Banca Examinadora constituída pelo professor Francisco Vanderlei Ferreira Costa (Presidente e orientador - IFBA), a professora Gabriela Rodella de Oliveira (Examinadora Externa – UFSB), e a professora Profa. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro (Examinadora Interna – IFBA). Declarada aberta a sessão o presidente da banca saudou a todos os presentes e após agradecer aos membros por terem aceitado participar da avaliação, passou a palavra a mestranda **Tueça Érica dos Santos** para fazer a explanação de seu trabalho. Retomando, o presidente e orientador passou a palavra aos membros da Banca Examinadora que teceram comentários sobre o trabalho e arguíram a mestranda no que julgaram necessário. Em prosseguimento à sessão, o orientador fez os comentários sobre o desenvolvimento, a finalização do trabalho e a apresentação da mestranda, e, sequencialmente, suspendeu a sessão pelo tempo necessário para que a

Banca Examinadora elaborasse os seus pareceres individuais e geral. Retomados os trabalhos, o professor Francisco Vanderlei Ferreira Costa leu os pareceres da Banca Examinadora. Tendo os membros da banca concluído que o trabalho foi considerado APROVADO. Devendo a mestranda providenciar as alterações indicadas pela Banca Examinadora, em até 90 dias após esta data, para depósito da versão definitiva do trabalho. Não mais havendo a tratar, eu, Francisco Vanderlei Ferreira Costa, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora, e pela discente.

Prof. Dr Francisco Vanderlei Ferreira Costa – **Orientador**

Profa. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira – Examinadora Externa

Profa. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro – **Examinadora Interno**

Tueça Érica dos Santos – Mestranda ProfEPT

Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Coordenador Acadêmico Local ProfEPT

Matrícula SIAPE nº 1780798

Portaria Nº 2.722, de 9 de agosto de 2021

Documento assinado eletronicamente por **FRANCISCO VANDERLEI FERREIRA DA COSTA, Professor Efetivo**, em 07/12/2021, às 20:05, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **TUEÇA ÉRICA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 15/12/2021, às 16:27, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Tereza Kelly Gomes Carneiro, Professor Efetivo**, em 16/12/2021, às 10:19, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Rodella de Oliveira, Usuário Externo**, em 16/12/2021, às 17:51, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO VERA CRUZ DINIZ, Coordenador Acadêmico Local do PROFEPT.SSA**, em 21/01/2022, às 11:31, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2112142** e o código CRC **451CA506**.

Dedico este trabalho à minha mãe, pessoa que me deu o passaporte ao mundo das letras, àquela que me alfabetizou, mesmo com pouca base para isso. Forneceu-me materiais e situações para que eu compreendesse e amasse o poder da leitura literária. Ah, e como esta transforma! Por amar esse universo, graduei-me na área; sigo, com o intuito de demonstrar tudo o que os livros me proporcionaram: conhecimento, liberdade, criticidade, ludicidade e empatia.

Obrigada, Dona Luzia!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças para continuar nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao meu orientador, professor Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, pela orientação, paciência, apoio e incentivo.

Aos professores, técnicos administrativos e terceirizados do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Campus Salvador – IFBA; pela acolhida e suporte a esta piauiense em terras desconhecidas.

Aos “contra hegemônicos”, colegas de turma, pelo aprendizado, dentro e fora do Campus; pelos risos, pelas trocas de experiências em um grupo tão eclético, que contribuiu para a formação do meu itinerário chamado Vida.

À direção do Instituto Federal do Piauí, em nome do professor Francisco Washington Soares Gonçalves, por acreditar no meu trabalho e permitir a realização da pesquisa.

Aos integrantes da pesquisa, professora regente de Língua Portuguesa e os alunos, que contribuíram para o estudo, pois esse momento não seria possível sem eles.

Aos meus colegas de trabalho, Adenildo Rodrigues e João Costa, pela compreensão das minhas ausências e flexibilização de horários.

Aos meus amigos, pelas palavras de apoio e zelo.

À Leyane Aline, minha grande irmã, que cuidou do meu bem mais precioso: Meg, enquanto eu caminhava atrás de conhecimento.

À minha mãe, pela construção do meu caráter e encorajamento aos estudos.

Ao Alexandre, meu marido, por passar noites em claro me apoiando, por ter aguentado meu estresse e minhas crises.

Aos que acreditam na função social da Literatura.

“Não importa o que aconteça, continue a nadar”

Graham Walters

RESUMO

É importante que os jovens adquiram conhecimentos da função social da literatura, que reconheçam, por meios dos textos escolhidos, sua capacidade crítica de enxergar o mundo e sua inserção nele. Em razão disso, diz-se que o texto literário deve auxiliar no (re)-conhecimento de classe social e o valor do seu trabalho na sociedade. Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo geral identificar as contribuições da Literatura na formação de sujeitos críticos e emancipados, a partir de estudos das práticas literárias presentes na formação humana integral de discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPI – Campus Paulistana. Nesse sentido, este estudo se dispõe a contribuir de forma descritivo-reflexiva sobre a identificação da função social da Literatura, por meio do letramento literário, em prol da omnilateralidade, na turma do primeiro ano, do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, partindo de pressupostos teóricos a análises das práxis evidenciadas no Campus Paulistana - Instituto Federal do Piauí. É válido pontuar, também, que o presente trabalho classifica-se quanto à abordagem, como um estudo qualitativo, do tipo exploratório-descritivo, que tem na metodologia da observação um elemento de comprovação para um estudo de caso. Como aporte teórico, o trabalho se fez valer de autores como Cândido (2011), Cosson (2016), Lajolo (1998), Ramos (2008), dentre outros estudiosos, bem como o alicerce das Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias para o Ensino Médio e no PPC do curso de Agropecuária. Os dados mostraram que a escola deve possibilitar uma formação geral (propedêutica e manual) no ensino médio do EPTT para obter uma formação holística do ser. Com isso, além de pessoas habilitadas para o mercado de trabalho, é preciso que sejam formados seres com capacidade crítica e poder de intervirem em seu meio. Logo, o trabalho com letramento literário na escola mostrou-se bastante eficaz, uma vez que pode auxiliar na construção de leitores capazes de se inserirem em uma comunidade, manipularem seus instrumentos culturais e construir, com eles, um sentido. Notou-se, ainda, que o texto literário tem um potencial humanizador no indivíduo, que contribui para agregar em sua concepção, além da ética e da estética, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever o mundo pela força da palavra.

Palavras-Chave: Educação. Letramento literário. Literatura. Omnilateralidade.

ABSTRACT

It is important that young people acquire knowledge of the social function of literature, that they recognize, through the chosen texts, their critical capacity to see the world, and their insertion in it. Consequently, it is said that the literary text should help in the (re) -knowledge of social class and the value of their work in society. For this reason, this work has as general objective to identify how Literature contributions in the formation of obedience and emancipated, from studies of the literary practices present in the integral human formation of students of the Integrated Technical Course in Agriculture at IFPI – Campus Paulistana. Hence, this study is willing to contribute in a descriptive-reflective way on the identification of the social function of Literature, through literary literacy, in favor of omnilaterality, in the first-year class, of the Integrated Technical Course in Agriculture, based on theoretical assumptions the analysis of the praxis evidenced in the Campus Paulistana - Federal Institute of Piauí. The present work is classified as to the approach, as a qualitative study, of the exploratory-descriptive type, which has in the observation methodology an element of proof for a case study. As a theoretical contribution, it uses authors such as Cândido (2011), Cosson (2016), Lajolo (1998), Ramos (2008), among other scholars. It is also part of the National Curriculum Guidelines: languages, codes and their technologies for High School and in the PPC of the Agriculture course. The indispensable data is that the school must provide a general education (propaedeutics and manual) in high school at the EPTT in order to obtain a holistic formation of the being. With this, in addition to qualified people for the labor market, it is necessary that beings with critical capacity and the power to intervene in their environment are trained. Therefore, working with literary literacy at school proved to be quite effective, as it can help to build readers capable of inserting themselves in a community, manipulating its cultural instruments and building meaning with them. It was also noted that the literary text has a humanizing potential in the individual, which contributes to adding to its conception, in addition to ethics and aesthetics, the discovery of meanings through its ability to reinscribe the world through the power of the word.

Keywords: Education. Literary literacy. Literature. Omnilaterality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conteúdos ministrados pela docente.....	71
Tabela 2 – Você gosta de ler? Se não, por quê?.....	84
Tabela 3 – Que tipo de leitura você faz?.....	85
Tabela 4 - Quantos livros literários você já leu?.....	86
Tabela 5 – Qual tipo de texto literário você mais gosta de ler?.....	87
Tabela 6 – De que forma você recebeu o ensino literário no ensino médio.....	88
Tabela 7 – A escola possibilita recursos de incentivo à leitura e por quem.....	89
Tabela 8 – Como você avalia a presença do texto literário no curso que você escolheu?.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPTT – Educação Profissional Técnica e Tecnológica

EMI – Ensino Médio Integrado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRADA PRESENTE NOS ALICERCES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	18
2.1 Educação e trabalho: conversa inicial	18
2.2 A evolução da Educação Profissional no Piauí.....	21
2.3 Concepção de Ensino Médio Integrado.....	27
2.4 Ensino Médio Integrado – Desafios da Política Pública Educacional.....	32
3 LETRAMENTO LITERÁRIO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	36
3.1 Um dedo de prosa acerca da leitura.....	36
3.2 Pela trilha do letramento.....	43
3.3 Letramento literário.....	46
3.4 Educação Profissionalizante, Formação Omnilateral e Literatura: projetos em disputa?.....	53
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.1 Tipo de pesquisa.....	62
4.2 Local de pesquisa.....	64
4.3 Procedimentos técnicos e instrumentos utilizados.....	65
4.4 Sujeitos de pesquisa.....	70
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
5.1 Dos nossos olhares da sala de aula, do plano de aula e do livro didático.....	71
5.2 Bate-papo com a docente de Língua Portuguesa: caminhos possíveis para o ensino de literatura no curso de Agropecuária do IFPI.....	75
5.3 Dialogando com os discentes do curso de Agropecuária: uma leitura possível?.....	84
5.4 Características da estrutura física da instituição e outras observações.....	90
6 PRODUTO EDUCACIONAL	94
6.1 Algumas considerações iniciais sobre o produto educacional.....	94
6.2 Olhares teóricos e metodológicos para a Sequência Didática na EPTT a partir dos gêneros textuais.....	96
6.3 Plano de desenvolvimento do Produto Educacional.....	105
6.3.1 Conto <i>Beira-Rio</i> , de Carlos Drummond de Andrade, do livro <i>Contos de Aprendiz</i>	106
6.3.2 Crônica <i>Operários em Construção</i> , de Vinicius de Moraes - livro <i>Poesia Completa e Prosa</i>	108
6.3.3 Poema <i>Trabalhar Cansa</i> , de Odilon Machado de Lourenço.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116

REFERÊNCIAS.....116

APÊNDICE A: ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – para docente

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – para pais e/ou responsáveis

ANEXO 3: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – para criança e adolescente

1. INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, as letras, cores e imagens saltavam aos meus olhos nos livros que abria quando, ainda sem ter sido alfabetizada, minha mãe, que não tinha muita instrução escolar, me presenteava – ela era faxineira e ganhava dos empregadores esses itens que iriam para o lixo, mas que, em suas mãos, transformaram-se em instrumentos essenciais à minha formação.

Cada leitura era uma nova descoberta, um novo mundo se abria perante a mim, o que me fazia apaixonar cada vez mais pelos textos literários. Não me lembro exatamente como esse gosto veio, o que sei é que no ensino médio ele parece ter sido apagado ou pouco incentivado, não só pela falta de estímulo, por parte dos professores, como por serem itens extremamente caros e, portanto, inacessíveis às minhas condições. Somente na graduação em Letras pude retomar esta paixão pela literatura.

Isso me faz recordar um trecho de um dos autores que mais me motivaram na caminhada literária, o saudoso Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. As escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2000, p. 40).

A escola que, talvez, deveria me incentivar à leitura, acabou me trazendo frustrações, cortando minhas asas, me impedindo de voar. Penso que, ao não inserir o aluno no mundo da leitura, de forma adequada e contextualizada, o ambiente escolar encerra sonhos e poda vidas, impede que seus discentes voem. Foi assim que me senti por muitos anos: presa em uma gaiola. Por outro lado, a universidade foi “asas” e serviu para mim como uma espécie de libertação, em que pude retomar de forma mais intensa as minhas leituras, foi naquele espaço que pude fazer diversas reflexões acerca de textos literários e perceber que eles sempre comunicam algo, não são ingênuos, sua função vai além do que os olhos podem ver.

Foi o curso superior que criou em mim um desejo de trabalhar com literatura, com a leitura contextualizada, que produzisse nos alunos a construção de

pensamento crítico e que, ao terem acesso a um livro, a um texto, os alunos pudessem ter a noção de que há algo naquelas linhas além do que está posto. Este é um processo que eu chamo, assim como Rubem Alves, de deixar o aprendiz voar, sem cortar suas asas ou delimitar espaço de voo.

Por isso, defendo e tenho a crença de que o letramento literário, feito da forma adequada, pode contribuir para a emancipação social dos seres, ao possibilitar a construção de senso crítico e participação cidadã. No entanto, esta não tem sido a realidade de grande parte das escolas brasileiras, especialmente as técnicas, que mais têm sido gaiolas na aprendizagem de muitos adolescentes e jovens brasileiros.

Com isso, percebo que, repensar o ensino de Literatura, nos dias de hoje, é entender que a leitura literária é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, já que ela exerce uma função social importante, pois de forma dialética, a Literatura é influenciada e influencia o meio social. Dessa forma, a sua práxis deveria ser efetivamente discutida e repensada com a intenção de externar as dificuldades enfrentadas em sala de aula, tais como a utilização superficial desse componente por alguns educadores.

Nessas circunstâncias, cabe aos professores atualizarem os seus conhecimentos sobre a concepção de ensino de Literatura e aplicarem métodos que possibilitem amenizar ou quiçá sanar a distância do trio: literatura, aluno e leitor. Essa ação poderá propor alternativas que conduzam ao letramento literário.

O presente trabalho enquadra-se na Linha de pesquisa – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e no macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Sendo assim, a pesquisa se dispõe a contribuir de forma descritivo-reflexiva sobre a identificação da função social da Literatura, por meio do letramento literário, em prol da omnilateralidade, na turma do primeiro ano, do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, partindo de pressupostos teóricos a análises das práxis evidenciadas no Campus Paulistana – Instituto Federal do Piauí. E, também, a elaboração de um produto educacional para auxiliar o docente de Língua Portuguesa dos Institutos Federais de Educação.

O aporte teórico baseia-se em teóricos como Cândido (2011), Cosson (2016), Lajolo (1998), Ramos (2008), dentre outros estudiosos. Também consta alicerce das

Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio.

A presente pesquisa justifica-se pela intenção de obter, de forma profunda e detalhada, aspectos relacionados à função social da Literatura, tal como as práticas docentes com essa intencionalidade, em sala de aula, tendo em vista que o aluno precisa ter contato com o texto literário, pois isso o proporcionará a reflexão sobre inúmeras questões sociais, além de inserção no processo de letramento literário. Cosson (2016) afirma que a aula de literatura tem a finalidade de subsidiar esse processo e que o docente deve utilizar recursos que contemplem satisfatoriamente essa atividade.

Além do mais, partindo da premissa educacional, de que a Educação Tecnológica está sustentada na tríade: trabalho, ciência e cultura, o ensino de Literatura, no Ensino Médio Integrado, deve colaborar para a formação omnilateral dos alunos, pois contribui tanto para a aquisição dos aspectos estéticos quanto éticos da dimensão da cultura.

Dessa forma, a Literatura pode servir como vetor para a transformação de pessoas; permitir uma relação dialógica com o contexto e o fazer dos indivíduos; contribuir para a ruptura de paradigmas no espaço escolar; tornar mais efetiva a relação entre os componentes curriculares de formação geral com os componentes curriculares de formação específica no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O ensino de Literatura, como parte da disciplina de Língua Portuguesa, da estrutura curricular do Ensino Médio tem sido tema de reflexões, discussões e inúmeros questionamentos no ambiente escolar. Lajolo (1998) afirma que se propaga o discurso didático sobre a importância do contato com textos literários, porém, a práxis ainda permeia o uso de obras fragmentadas com o intuito de trabalhar aspectos da gramática normativa, a partir da utilização de textos simplificados para classificações supérfluas de características de estilos literários e biografias de autores consagrados pelo cânone literário. Outro aspecto que dificulta o processo de ensino é o mito de que a leitura literária é difícil. Com isso, os alunos afastam-se, mesmo antes de conhecê-la.

Infelizmente, ainda se faz presente outro aspecto negativo, em que a Literatura é vista, por muitos, como algo fútil, configurando-se como uma prática burguesa arcaica de entretenimento. Cosson (2016, p.10) pontua essa questão:

Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a Literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da Literatura à história literária no Ensino Médio.

A própria organicidade do Ensino Médio Integrado também contribui para a problemática. Ramos (2008) afirma que por muito tempo essa modalidade de ensino esteve voltada ao mercado de trabalho, ou seja, prevalência do ensino técnico ao propedêutico. Por isso, conforme a autora, é necessário um projeto de ensino que supere a dualidade entre formação específica e formação geral.

Assim, considerando as inúmeras disciplinas que compõem a estrutura curricular da base comum e técnica no Ensino Médio Integrado em um instituto federal e ainda respeitando toda a gama de possibilidades que a Literatura oferece, este estudo se interessa por verificar o enfoque social no ensino de Literatura. Desta forma, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: como a Literatura pode contribuir efetivamente na formação integral dos discentes de cursos integrados ao médio da ETP – Educação Profissional e Tecnológica?

Quanto aos objetivos traçados para este estudo, o geral foi: identificar as contribuições da Literatura na formação de sujeitos críticos e emancipados, a partir de estudos das práticas literárias presentes na formação humana integral de discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPI – Campus Paulistana.

A fim de complementar o objetivo supracitado, foram elencados alguns pontos específicos: **a)** pesquisar a proposta de formação humana integrada presente nos alicerces conceituais da Educação Profissional e Tecnológica; **b)** analisar o que diz os documentos oficiais nacionais acerca do ensino de Literatura; **c)** relacionar o ensino da Literatura e o mundo do trabalho, de forma dialética, como forma de proporcionar a reflexão acerca do restabelecimento da articulação trabalho-educação, através do trabalho como princípio educativo; **d)** rever a práxis da Literatura, em prol do letramento literário, notadamente no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária; **e)** elaborar um recurso educacional, disponibilizado para o docente no Portal do EduCapes, que auxilie a prática de ensino de Literatura.

Esta pesquisa foi dividida em capítulos, dos quais, o primeiro parte das informações introdutórias, como a apresentação da temática de estudo, justificativa e os objetivos que utilizamos para trabalhar nesse estudo.

No segundo capítulo abordamos as bases conceituais e teóricas da formação humana integrada presente nos alicerces conceituais da educação profissional e tecnológica no Brasil. Os conceitos partem da importância da educação no geral, bem como do contexto técnico e profissional, até a abordagem dos objetivos e bases do ensino médio integrado ao profissionalizante.

No terceiro capítulo partimos de um conceito geral de leitura, até chegarmos a importância da leitura literária. Neste item ainda fazemos algumas reflexões sobre a formação humana integral e perspectivas para o ensino médio integrado à educação profissional.

No quarto capítulo descrevemos os percursos metodológicos utilizados para alcançarmos os resultados da investigação proposta na pesquisa. No capítulo seguinte, o quinto, nos debruçamos sobre os resultados da pesquisa e da observação em sala de aula, além de mencionarmos algumas características do espaço físico do IFPI-Campus Paulistana.

O sexto capítulo aborda sobre o conceito de produto educacional, afinando a explicação para a importância da Sequência Didática – SD e traz enumeradas as três propostas de plano para o conto, crônica e poesia, que serão utilizadas na guia a ser disponibilizada para os docentes de língua portuguesa. Por fim, são feitas as considerações parciais finais acerca da pesquisa, apresentadas as referências que subsidiaram o tema, seguido dos apêndices e anexos.

2. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRADA PRESENTE NOS ALICERCES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1 Educação e trabalho: conversa inicial

A educação sempre exerceu um importante papel para a sociedade, no entanto, também foi (e por que não dizer que ainda é?) palco de exclusão das camadas mais populares. No Brasil, o seu acesso é assegurado pela Constituição Federal como direito social de todos e dever da família e do estado (BRASIL, 1988). É, portanto, um direito básico, pois dele detemos outros, como saúde e trabalho. Com isso, compreendemos que a educação apresenta, indiscutivelmente, uma posição de reconhecimento diante da sua capacidade de desenvolvimento da pessoa e, certamente, da sociedade.

Saviani (2006), ao realizar uma discussão em torno da natureza e especificidade da educação, afirma o que “trabalho material”, condição primeira no processo de produção da existência humana, ou seja, os bens materiais que garantem a subsistência material do homem, só se tornam possíveis a partir da antecipação em ideias dos objetivos da ação. Para ele, é neste espaço que se situa a educação, no campo do “trabalho não material”, especialmente onde o produto não se separa do ato de produção, a exemplo de uma aula, em que ocorre uma relação inseparável entre o aluno e o professor. Nesse sentido, a educação é essencial para o homem, uma vez que ele deve produzir continuamente sua própria existência.

Partindo desse posicionamento, Saviani (2006) afirma que a educação tem a ver com as ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades que devem estar associados ao homem, na medida que os interessam. Com isso, o objeto da educação diz respeito aos elementos culturais que os indivíduos da espécie humana precisam assimilar para que se tornem humanos e a maneira mais adequada para atingir esse objetivo, ou seja, os meios. Dessa forma, a educação deve estar articulada dialeticamente à realidade histórica.

Ainda conforme o autor mencionado, ao tratar sobre os valores e objetivos da educação, reitera este entendimento nos seguintes termos “[...] a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem” (SAVIANI, 2006, p. 98).

São, portanto, as necessidades humanas, consideradas em seu contexto existencial concreto, que irão determinar os objetivos educacionais, que para ele são: **a)** educação para a subsistência, já que o homem precisa aprender a extrair da situação adversa o meio para sobreviver; **b)** educação para a libertação, sendo preciso saber escolher e ampliar as possibilidades para conseguir o que se pretende; **c)** educação para a comunicação, em que o homem deve adquirir os instrumentos aptos para se comunicar com o seu semelhante; e **d)** educação para a transformação, em que deve representar uma mudança apreciável no panorama educacional e até mesmo geral do nosso país (SAVIANI, 1996).

Nesse sentido, a educação exerce um papel fundamental para a existência humana, na medida em que está estritamente ligada à sociedade e às suas necessidades, em uma perspectiva de contribuir com as condições de vida do homem. Diante destas considerações, vem sendo construída a concepção histórico-crítica, na qual tem se mostrado como necessária para a formação de uma nova educação.

Na perspectiva da relevância da educação para a formação humana e da sua íntima relação com a sociedade, escreve a esse respeito, o pensador brasileiro Libâneo (2001, p. 07):

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano.

Libâneo (2001, p. 26) ainda define a educação como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Seu pensamento acredita na educação como um caminho de transformação da sociedade, considerando-a como um instrumento de luta para a compreensão e transformação dos conceitos sociais e se apresenta em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos, indo de encontro com a concepção de Saviani, ora apresentada.

Sobre uma análise da educação, Freire (1987) afirma que é necessário abandonar a “educação bancária”, em que mantém a ingenuidade dos estudantes e aliena a sociedade, devendo partir na busca por uma educação libertadora, na qual se valoriza a ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo, de modo a transformá-lo. Mais adiante, em um reencontro com a pedagogia do oprimido, ele afirma que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a

transformação da sociedade” (FREIRE, 1987, p. 52), de modo a reforçar a importância de uma educação de luta política pela transformação do mundo.

O autor mencionado descreve com muita propriedade: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave para as transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante [...]” (FREIRE, 1987, p. 43), realizando, assim, uma importante reflexão em torno do potencial da educação para a sociedade e a contrariedade à manutenção do *status quo*.

Ampliando essa reflexão sobre a educação, não podemos deixar de apresentar, aqui, os quatro fundamentos da educação, apontados no Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (DELORS et al, 1998).

Estes fundamentos da educação são compreendidos como “os quatro pilares do conhecimento”, sendo: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão para que continue a aprender; aprender a fazer, para poder agir a partir dos seus conhecimentos e a adaptar às necessidades do trabalho futuro; aprender a viver juntos, a fim de viver harmoniosamente com os outros em todas as atividades humanas, ensinando a não-violência na escola; e finalmente aprender a ser, em que deve desenvolver no aluno a capacidade de pensamento crítico, no sentido de poder compreender o mundo a sua volta e de comportar-se com sujeitos ativos e justos (DELORS et al, 1998).

Apesar da divisão, todos os quatro pilares devem se encontrar numa relação de horizontalidade, ou seja, de valorização por igual dentro do ensino estruturado, de modo que seja contemplado uma formação não só cognitiva, mas para toda a vida em sociedade. Esta posição fica clara quando Delors et al. (1998, p. 90) afirmam que a educação deve aparecer

[...] como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade”, portanto, direcionando-se para uma formação holística, concepção também valorizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, ao passo que afirma em seu artigo 2º que a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Encaminhando essa discussão para a educação profissional e tecnológica, enquanto modalidade de educação, na qual se posiciona esta pesquisa, cabe citar que a Lei de Diretrizes e Base (LDB), em seu artigo 39º, apresenta que esta, “[...] no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, p. 17).

O Ministério da Educação (MEC), ao apresentar os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000) como fontes de inspiração para currículos das instituições educacionais que oferecem os cursos, afirma que a educação profissional deve estar situada com o novo paradigma da educação, na qual emerge currículos integrados e articulados com as situações-meio, objetivando promover a aprendizagem profissional significativa.

Assim, o documento acima afirma: “a nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro”, propondo, dessa forma, uma nova direção para a educação profissional, em que valoriza o aluno, numa perspectiva de construtor dos saber e reorienta o currículo, em que deve se preocupar não só com a construção de habilidades para o trabalho operacional, mas com uma formação humana, preparando-o para o mundo.

Desse modo, a educação que embasa essa pesquisa, parte do reconhecimento de sua função social e libertadora, na medida em que possibilita aos alunos, a partir de sua participação ativa, tendo o trabalho como princípio educativo, uma análise e reflexão sobre a realidade que está inserida e uma posição de contribuição para a transformação da sociedade e que pode encontrar na leitura literária uma possibilidade de transformação social.

2.2 A evolução da Educação Profissional no Piauí

Conforme o Parecer nº 16/99- CEB/CNE, a trajetória da Educação Profissional no Brasil teve como pontapé inicial, a criação dos Colégios das Fábricas, através da promulgação de um Decreto pelo Príncipe Regente, D. João VI. Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, o setor de aprendizagem profissional foi reparado para a vertente do processo de industrialização, e, em 1809, surgiram os

Colégios de Fábricas, que se constituíam no ensino de ofícios aos “desvalidos de sorte”, órfãos e pobres oriundos de Portugal, que vieram tentar a vida nas terras brasileiras.

De acordo com Canali (2010), o modelo econômico do período era agroexportador, com a utilização da mão de obra escrava, de negros e mulatos; logo, cabia aos escravizados às atividades manuais, sem nenhuma instrução, e aos homens livres concernia à aprendizagem de profissões através das Corporações de Ofício. Dessa forma, nota-se o caráter assistencialista e dual dos primórdios da Educação Profissional no Brasil.

Esse quadro sofreu alteração quando o início do século XX trouxe a necessidade de indivíduos capacitados para o trabalho industrial. Passou-se do atendimento assistencialista à preparação de operários para as demandas do mercado de trabalho. Moura (2007) esclarece que o modelo dual de educação, ensino propedêutico e ensino manual, atuante por todo o século XX, foi formalmente extinto pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em 1961. O autor frisa o formalmente, pois os currículos das instituições escolares ainda mantiveram a dualidade, não fornecendo condições para que os menos favorecidos pudessem ingressar na Educação Superior.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), foi criado a partir da sanção da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou 38 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atribuindo a essas instituições natureza jurídica de autarquia e conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024) expõe que o IFPI é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, que articula educação básica, superior e profissional numa perspectiva pluricurricular e multicampi (IFPI, 2020).

A história do IFPI tem início a partir de 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou a Rede Nacional de Escolas Profissionais presentes em 20 estados brasileiros. No Piauí, a Escola de Aprendizizes e Artífices foi a primeira escola federal de ensino profissional do estado e os primeiros cursos contemplavam

as áreas de arte mecânica, marcenaria, sapataria e fundição.

A redação do Decreto 5.766/1909 trazia uma questão preocupante, e ao mesmo tempo preconceituosa, pois essas escolas destinavam-se ao atendimento dos filhos dos desfavorecidos com o objetivo de tirá-los do ócio, do vício e do crime segundo mencionava o decreto. Nessa conjuntura, “no modelo educacional brasileiro foi se cristalizando uma escola para a formação da elite nacional e uma escolarização precária para as camadas populares” (SOUZA; MACHADO, 2014, p. 150).

A partir de 1937, no contexto do Estado Novo da Era Vargas no Brasil, a Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí ganhou uma nova denominação, passando a ser chamada de Liceu Industrial do Piauí. Esse período da história do Brasil é caracterizado, segundo Caires e Oliveira (2016), como sendo o momento de consolidação do capitalismo no país, no qual o avanço da industrialização promoveu o deslocamento da população para áreas urbanas e o campo educacional passa a exigir políticas públicas que atendam às necessidades do novo modelo socioeconômico. A Educação profissional, nesse cenário, destinava-se à formação de operários para trabalhar nas indústrias.

Alguns anos após, em 1942, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que promoveu algumas mudanças no ensino profissional, “dividiu as escolas da Rede em industriais e técnicas. Com o propósito de formar mão de obra, as escolas industriais formariam operários, em nível ginásial, para a indústria, e as técnicas formariam operários e também técnicos, em nível médio” (IFPI, 2020). Assim, o Liceu Industrial do Piauí passa a se chamar Escola Industrial de Teresina, permanecendo com essa denominação até 1965. Ramos (2008, p. 26), ao se referir às leis orgânicas estabelecidas nesse período, pontua que:

[...] o conjunto de leis orgânicas que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, significou um importante marco na política educacional do Estado Novo. Entretanto, se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (RAMOS, 2008, p. 26).

Embora a organização da educação na década de 1940 tenha representado um avanço em termos de sistematização da educação profissional, por outro lado também acabou contribuindo para acentuar o caráter dualista e a separação entre formação intelectual e formação técnica.

A década de 1960, no Brasil, é marcada pela chegada dos militares ao poder,

constituindo o período da Ditadura Militar que tem início em 1964 e perdura até meados da década de 1980. Nesse contexto, a Escola Industrial de Teresina ganha o termo “Federal” na sua denominação e passa a contemplar os primeiros cursos técnicos de nível médio. Em 1967 ocorreu uma ampliação geral da Escola Industrial Federal do Piauí, que passou a ofertar cursos diurnos e recebeu o nome de Escola Técnica Federal do Piauí (IFPI, 2020).

Sobre a reforma educacional instaurada no governo militar, no que concerne especialmente ao chamado ensino de Segundo Grau, Souza e Machado (2014) afirmam que tal reforma estabeleceu a obrigatoriedade do ensino profissional, uma vez que esse nível de ensino passa a ser, de maneira compulsória, profissionalizante correspondendo a uma expectativa de grande crescimento econômico, o qual demandaria a formação de um quantitativo maior de mão de obra.

Caires e Oliveira (2016) destacam que esse período foi assinalado, no contexto econômico, pelo Milagre Econômico que trouxe a expectativa de crescimento econômico, mas acabou acarretando o aumento da dívida externa do país. As políticas públicas desse período, especialmente as direcionadas à educação, serviram também como estratégia para superação da crise econômica.

Somente por volta de 1994 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica foi iniciado com a sanção da Lei 8.948/1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O objetivo dessa transformação foi permitir que as escolas Federais pudessem atuar no Ensino Superior, inicialmente, através da oferta de cursos superiores tecnológicos.

Dentre as finalidades da criação do Sistema Nacional de Educação e transformação das Escolas técnicas em CEFETs, estão algumas citadas por Ramos:

A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tenderia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de *estadualização* (transferência para os sistemas estaduais), *senaização* (transferência para Senai) ou *privatização* (transferência para o mercado) (RAMOS, 2014, p. 36).

Caires e Oliveira (2016) reforçam que a finalidade da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi permitir uma melhor articulação entre os diferentes níveis, instituições e demais escolas que faziam parte da política nacional de educação com o intuito de aprimorar ensino, pesquisa e extensão e também de promover uma maior integração entre os diversos setores educacionais e produtivos.

Um passo importante para a educação foi dado em 1996, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) que trouxe, no seu Capítulo III, a educação profissional, definindo seu desenvolvimento de forma articulada com o ensino regular e com o objetivo de conduzir ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva.

Em 1990 foi aprovado o Decreto 2.208/1997, que estabelecia mudanças significativas na organização curricular da educação profissional, promovendo a separação entre Ensino Médio e educação profissional ao determinar que essa última teria “organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

As configurações do Decreto 2.208/1997 reforçaram novamente a dualidade estrutural com a separação entre formação intelectual e formação técnica, retomando as características que, historicamente, definiram a educação profissional no Brasil. Sobre essa questão, destacamos a concepção de Kuenzer (2007, p. 1156):

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior.

A formação técnica separada da formação propedêutica, retomada nesse período, expressa a diferenciação das classes sociais no Brasil, já que carrega as marcas da exclusão educacional, pois seu objetivo era oferecer formação ampla com prosseguimento nos estudos para às classes mais altas e uma formação técnica para àqueles que irão compor a classe dos trabalhadores. Caires e Oliveira (2016, p. 116) também enfatizam os aspectos negativos da reforma promovida pelo Decreto 2.208/1997, ao afirmarem que suas proposições foram responsáveis por:

Descaracterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino de competências; ser orientada, especialmente, para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural.

No ano de 1999 ocorreu o primeiro vestibular da instituição sendo ofertado o curso de Tecnologia em Informática, o primeiro em nível superior (IFPI, 2020).

Em 2004, o Decreto 2.208/1997 foi revogado por meio do Decreto 5.154/2004 e a educação profissional retoma à forma integrada. Com isso, assume uma perspectiva de articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, tendo como centralidade o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

No ano de 2005, com a publicação da lei 11.195, teve início a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que previa a construção de 64 novas unidades de ensino. A expansão da Rede Federal de Educação teve como objetivo instalar unidades em todas as regiões do país. Nesse contexto, no ano de 2007, o CEFET-PI tem seu espaço de atuação ampliado com a implantação de mais uma unidade na capital Teresina, o *Campus* Teresina Zona Sul, e outras duas unidades no interior do estado nas cidades de Parnaíba e Picos.

É válido importante mencionar que a lei nº 11.892/2008 trouxe mudanças significativas para a organização dos CEFETs transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por meio desta Lei, ficou definido que os Institutos Federais são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

A partir de 2008, o processo de expansão para o interior se amplia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí ganha mais seis *campi* localizados nas cidades de Angical, Corrente, Paulistana, Piripiri, São Raimundo Nonato e Uruçuí. Em 2013, mais três *campi* são inaugurados: Pedro II, Oeiras e São João do Piauí; e mais três entram em funcionamento no ano seguinte nas cidades de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí.

Até o ano de 2021, o IFPI atua em 18 municípios do estado, um destes é local de nosso estudo — Campus Paulistana, com o quantitativo de 783 alunos matriculados entre os cursos técnicos integrados de nível médio, nas áreas de Administração, Agropecuária, Mineração e Informática para Internet. Na modalidade concomitante/subsequente tem-se os mesmos cursos citados acima. Oferta Bacharelados em Administração e Zootecnia, e Licenciatura em Química. Além de especializações em várias áreas, e, também Mestrado em Engenharia de Materiais.

Dessa forma, vem se consolidando como instituição educacional de referência na oferta de ensino profissional público e gratuito de qualidade.

2.3 Concepção de Ensino Médio Integrado

Esta unidade faz-se necessária para que se possa compreender a base teórica e legislativa da modalidade integrada de nível médio. Logo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sabe-se que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Dentre as finalidades dessa modalidade educacional, encontra-se a premissa da preparação básica para o trabalho, de modo que, atendida à formação geral do educando, direcione-o para o exercício de profissões técnicas (§2º, art. 36) que se refere ao processo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Compreendido sinteticamente a sua competência, aponta-se uma indagação: o que é integrar? Sobre isso Gramsci (1981, apud CIAVATTA, 2005) explica que integrar é unir ciência e prática, de incorporar o elemento intelectual ao produtivo. É fazer valer o que diz a Constituição Federal ao mencionar que uma das finalidades da educação é o aprimoramento da pessoa humana, e a educação geral integrada à educação profissional possibilita esse quadro.

Quando a lei explicita a condição de preparar indivíduos para exercer profissões técnicas não se deve vincular isso às demandas do mercado de trabalho, mas ao fato de que trabalho e educação são atividades especificamente humanas, ou seja, o homem possui características que lhe permite trabalhar e educar; e são em caráter acidental, e não substancial (SAVIANI, 2007).

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia carregam essa identidade, cada uma com sua autonomia para tomada de decisões, prezam pelo desenvolvimento total do jovem, que busca essa articulação de ensino como forma de obter uma formação que o possibilite garantir sua subsistência, formação profissional; e, também, o possibilite ser um indivíduo criticamente atuante em sua comunidade.

Sobre a conturbada discussão da nomenclatura mais adequada, não importa denominar de educação integrada ou formação politécnica, como diria Nosella (2007), precisamos ir além de questões semânticas e hermenêuticas, por mais que essas se façam presentes ao adotar o termo '*politecnicia*' para "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna" (SAVIANI, 2007,

p. 161). Todavia, sem compreender esse termo como ensino de muitas técnicas, como possibilita o sentido literal do termo.

Ramos (2008) apresenta os dois alicerces que devem embasar a conceituação de educação integrada:

[...] um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (IDEM, p.3)

Sendo assim, estabelecida à compreensão dos pilares de uma educação integrada ou politécnica, a autora acrescenta a explanação sobre os três sentidos atribuídos ao termo integração, que são: formação omnilateral, indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, integração de conhecimentos gerais e específicos. O primeiro sentido, de cunho filosófico, busca a formação integral do ser humano, construída sobre a tríade: trabalho, ciência e cultura. A respeito disso:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (IDEM, p.3).

Faz-se imprescindível o entendimento da relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, pois a formação omnilateral do indivíduo assenta-se nessa perspectiva, tendo o trabalho como princípio educativo. “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (Idem, Ibidem).

O segundo sentido da integração traz um viés socioeconômico, pois se refere à integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação (SAVIANI, 2003 apud MOURA, 2013, p.713).

Diante da dualidade estrutural que permeia a sociedade, ora tendo como sistema o capitalismo, nossos jovens sentem a necessidade de adentrar ao mercado de trabalho para subsidiar seu sustento. E a oferta desse ensino apresenta-se como uma possibilidade para uma formação omnilateral e tecnológica.

Logo, o Ensino Médio Integrado faz parte de uma reivindicação daqueles que buscam uma educação, unitária, igualitária e universal. No entanto, observa-se quão grande é o desafio de se implementar uma proposta de educação integral para a classe trabalhadora e, como afirma Moura (2013), esta é uma perspectiva para o futuro. Para o presente, o autor propõe uma transição:

No caminho para a travessia em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por escolas técnicas (teóricas e práticas) nas quais está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e médio (MARX, 1996 apud MOURA 2013, p.713).

O autor reforça a citação de Marx, ao trazer para o contexto brasileiro:

Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o caso do Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema capital, ela tem mais potência ainda (MOURA, 2013, p.713).

Por fim, o terceiro sentido da integração volta-se para o currículo, no qual conhecimentos gerais e específicos devem ser vistos e trabalhados como totalidade e não como partes, como o positivismo prezou ao longo da história. Conforme Ramos (2008, p. 17), “nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam”. Sendo assim, o saber específico necessita do saber geral para fazer sentido em diversas situações, e o contrário também é recíproco. Dessa forma, conhecimentos propedêuticos e técnicos compõem os saberes da efetiva formação omnilateral.

A compreensão da educação integral significa, de fato, um enorme desafio. Em primeiro lugar, existe a necessidade de se conhecer e entender a diversidade de projetos e programas de educação profissional em todo país. Outro obstáculo a ser enfrentado está na dimensão do território brasileiro o que acarreta compreender as diferentes ofertas de EPT de acordo com a especificidade de cada região.

E dentre essas especificidades, particularmente, a utilização do texto literário nos processos educativos, alimentando a perspectiva de como a Literatura pode contribuir na formação de alunos no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, apoiado no princípio do artigo 22 da LDB, no qual se define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (2007) informa que o marco da discussão sobre integração foram os

seminários nacionais: “Ensino Médio: construção Política e Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas”. Ambos ocorridos em 2003, o primeiro seminário visou a discussão sobre a realidade educacional do nível médio de educação brasileiro e teve por fruto um livro- intitulado: ***Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho***. O segundo, específico da Educação Profissional e Tecnológica, teve como fundamento o debate sobre o documento: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”; de acordo com o Documento Base essas discussões foram organizadas e publicadas, pelo próprio MEC, em 2004.

Segundo o Documento Base:

Nesses seminários, principalmente no segundo, ficou evidenciado duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p.6).

Nota-se que a dualidade educacional, enraizada desde o período colonial, perpassa pelo tempo, manifestando-se mesmo após grandes conquistas na legislação educacional. Convém esclarecer que se o Decreto nº 2.208/97 separou a Educação Básica da Educação Profissional, a “luz no fim do túnel” foi a revogação do decreto anterior e surgimento do Decreto nº 5154/2004 que trouxe de volta a integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em diversas possibilidades. Obteve-se assim um salto na legislação educacional brasileira.

Essas discussões salientaram a importância de se reconhecer a centralidade da educação, respectivamente: sujeitos e conhecimentos; com intuito de superar o vínculo do mercado de trabalho arraigado ao Ensino Médio, voltando-se para o objeto principal desse processo: o indivíduo. A SETEC/MEC assumiu a responsabilidade de produzir uma política que superasse a dicotomia entre formação geral e formação específica, surgindo assim, o Decreto nº 5.154/04, mencionado anteriormente.

O Documento Base (2007, p. 8) menciona que mais importante do que a regulamentação formal, “era imprescindível uma política indutora da implantação do ensino médio integrado à educação profissional”. A intenção era fazer do Decreto um mecanismo transitório de regulamentação dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB, no que se refere ao Ensino Médio e a Educação Profissional.

Moura (2007) critica a posição que a Educação Profissional ocupa na estrutura organizacional da LDB/96. Segundo ele, a educação brasileira foi dividida em dois

níveis, tais quais: Educação Básica e Educação Superior, e indaga-se sobre a colocação da Educação Profissional. Ainda informa que a redação ambígua, da lei educacional, gera dúvidas sobre o que vem a ser essa integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, tendo-se em vista que apresenta o Ensino Médio no capítulo II, no qual se enquadra como pertencente ao nível da Educação Básica, e a Educação Profissional está no capítulo III; ou seja, denotando um caráter de anexo ao ensino.

Acerca do assunto, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases:

[...] no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio estabelece-se que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996 apud MOURA, 2007, p. 16).

Verifica-se nesse artigo o que o autor chama de “anexo”, em outras palavras, a Educação Profissional surge como um complemento posterior à formação do indivíduo. No artigo 40 - Capítulo III, da mesma lei, diz:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996 apud MOURA, 2007, p. 16).

Nesse outro artigo, a emblemática palavra ‘articulação’ e a expressão ‘diferentes estratégias’ (grifo nosso) ocasionam interpretação ambígua, quando um processo é deixado de forma tão ampla, corre-se o risco de nessas diversas possibilidades não ocorrer um processo de ensino realmente satisfatório, integrado. O autor ainda salienta que essa redação desinteressada não é por acaso, mas fruto para consolidar o que a PL nº 1603 já trazia, que se tratava da separação do Ensino Médio da Educação Profissional. O governo diminuiu a pressão no trâmite do projeto de lei devido à iminência da aprovação da redação dos artigos 36 e 39 a 42, da LDB/96, que tratavam respectivamente, do Ensino Médio e Educação Profissional. Já que esses permitiam a regulamentação desejada pelo governo, em outras palavras: a consolidação da dualidade de ensino.

Em suma, muito foi feito para que a Educação Profissional e Tecnológica chegasse a sua atual configuração, porém deve-se continuar em busca de aprimoramentos para que esse ensino deixe de possuir, apenas, o germe de politecnia, e, finalmente, configure-se como omnilateral.

2.4 Ensino Médio Integrado – Desafios da Política Pública Educacional

A educação brasileira vive um quadro emblemático, cujo cenário político nacional é marcado por um histórico retrocesso na implementação das políticas sociais e educacionais. O processo ocorre dialeticamente: de um lado, temos os interesses da classe dominante; do outro, da classe dominada. E quando finalmente acredita-se que algo novo surgirá, o velho “renova-se”.

Tal situação pode ser enquadrada na analogia que Oliveira (2003) faz no ensaio “O ornitorrinco”, escrito trinta anos após a publicação de Crítica à razão dualista, em 1972. Essa obra mantém-se atual, pois mesmo com mudanças de cunho legal, ainda apresenta-se, na educação integrada, atritos, sobretudo no que toca o que deveria ser e o que realmente é; como se a evolução do princípio integrado visasse o futuro, mas revisitasse o passado.

Sobre a política pública educacional de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Documento Base (2004) esclarece que é necessário que essa política assuma um caráter nacional, e que suas ações sejam norteadas, de forma organizada, entre as esferas públicas em vários níveis:

- a) entre o MEC e outros ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins;
- b) entre as secretarias do próprio MEC;
- c) entre o MEC e as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino;
- d) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os sistemas municipais de educação com tratamento análogo ao Distrito Federal;
- e) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios (BRASIL/MEC/SETEC, 2004, p.28).

Dessa forma, é nesse sistema de colaboração mútua que se deve constituir o Ensino Médio Integrado, para que as instituições que o ofertem possam gerenciar aspectos relacionados a financiamento, quadro de professores técnicos administrativos, formação inicial e continuada, infraestrutura etc.

Poderá surgir a indagação: se já temos nas políticas educacionais vigentes

propostas e diretrizes no que se refere à educação integrada, por que ainda tanto se discute sua efetiva implementação? A resposta remonta à analogia do Ornitorrinco, não adianta criar subsídios legais para uma política educacional inovadora, sendo que a concepção dos dirigentes desse processo está enraizada na dualidade estrutural que permeia a nossa sociedade. Em outras palavras, fornecendo dois tipos de ensino: propedêutico para elite e manual para os trabalhadores. Queremos formar que indivíduo? Formar para que e como? E mais ainda: como configura-se o letramento literário nesse processo?

Sendo assim, aponta-se o processo de letramento literário como uma ferramenta plausível na superação histórica da dualidade educacional presente no Ensino Médio Integrado à Educação profissional. Na medida em que os textos literários, por meio da sua função social, podem auxiliar na formação cidadã dos alunos, contribuindo para o despertar da criticidade e retribuição para sua comunidade local.

A partir do ponto de vista de Brandão (2004), acerca do objetivo do ensino médio, ao analisar as finalidades do ensino médio, conforme a LDB 9394/96, percebe-se que suas bases estão assentadas em três ideias básicas: a formação do cidadão, a preparação para o trabalho e a preparação para a continuação dos estudos.

Conforme o autor supracitado, as duas primeiras ideias constituem as bases da atual concepção de educação presente na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiro: formar o indivíduo na filosofia que conjuga, desde o ensino fundamental, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho; já o terceiro ponto trata da preparação para a possibilidade de continuação dos estudos se constitui em uma finalidade específica do nível médio de ensino, diferente do que era visto na Lei 5.692/71, em que sua função esteve atrelada à profissionalização compulsória.

Atualmente, o ensino médio possui o desafio de romper com práticas que o pressionam a incorporar processos complexos, como o de competência, e o de habilidades atrelados ao de laborabilidade, como comprova a resolução 03 de 1998 em seu artigo 8º, inciso IV, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação, ao definir que:

A aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e, por esta razão, as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes

capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado [...] (BRASIL, 1998).

Como visto, o ensino médio integrado nas escolas brasileiras deve contribuir para a formação plena dos sujeitos envolvidos, levando em consideração uma formação humanística e não apenas de reprodução e formação de mão-de-obra barateada, o que demanda, ainda mudança na legislação e empenho das instituições escolares, o que seria um grande desafio a ser vencido.

Ramos (2005) destaca outros problemas enfrentados no ensino médio integrado ao profissionalizante. Um deles está relacionado à organização curricular, o que pressupõe uma discussão acerca da formação humana para a sociedade e para o trabalho; o trabalho como princípio educativo no sentido de que ele possibilita a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes.

Corroborando com as ideias de Ramos, Chepluski & Corso (2021, p. 65) citam também a preocupação com o currículo, que, em tese, deveria ser “baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”, que deve levar em consideração eixos como trabalho, ciência e cultura.

Apoiamo-nos na fala de Chepluski & Corso (2021) para afirmar que deve haver uma compreensão indissociável da relação entre trabalho, ciência e cultura, ou seja, que o primeiro é um princípio educativo, em que as pessoas são sujeitos ativos da sua realidade, e, ao apropriar-se dela, pode agir transformando-a.

Em resumo, o trabalho constitui-se a primeira mediação entre o ser e a realidade material e social; além de ser uma prática econômica que tem a finalidade de suprir os seres humanos em suas necessidades básicas. Por conta disso, a relação econômica se torna essencial no processo de profissionalização e que, por isso, não podem ser separadas.

Ainda cientes de que essa discussão merece um olhar bastante criterioso e apurado, e nos apropriando da fala de Ramos, Chepluski & Corso (2021), é que destacamos a necessidade de o ensino médio ter uma base unificada com o seguinte ponto norteador: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica, na cultura como ampliação da formação cultural. E este ponto é o que

interessa à nossa pesquisa, uma vez que, desse último aspecto, decorre a importância de os jovens do ensino médio integrado terem a formação profissional mediada e alicerçada pelo conhecimento crítico, e que por isso a leitura de textos literários se faz tão relevante, devendo ganhar um lugar de destaque cada vez mais em sala de aula.

Acerca desse aspecto, no próximo capítulo, fazemos um passeio por algumas teorias que embasam essa temática, partindo da noção de letramento, importância da leitura e o letramento literário numa perspectiva omnilateral como uma importante ferramenta de empoderamento de alunos do ensino médio integrado.

3. LETRAMENTO LITERÁRIO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Um dedo de prosa acerca da leitura

Embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento. Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneiras de fazer e de pensar característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. Ele, ou ela, se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata-se de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida (PETIT, 2008).

E esta relação se dá, quase sempre, por meio da leitura, conceito esse sobre o qual nos debruçaremos a fim de entender sua importância na humanidade. É importante frisarmos que nosso olhar parte da leitura de mundo, que precede a do ambiente escolar, mas se ampara na escola como principal formadora deste processo.

Um dos estudiosos da relevância do ato de ler é Petit (2008), que destaca o poder que a leitura tem ao se tornar atividade de grande significado para a vida do aluno, podendo despertar a capacidade do diálogo e da crítica para com o mundo que o cerca, tendo em vista a fundamental importância da leitura para a cognição do indivíduo.

O papel da escola é fundamental neste processo por ser o ambiente de vivência em que ocorrem as aproximações necessárias entre o educando e a leitura. Segundo Silva (1996), a leitura preenche um espaço de respaldo em todas as disciplinas que são abordadas no âmbito escolar, pois sem ela não há a transmissão do saber, dos valores e da cultura.

A teoria do autor citado aponta um horizonte de interdisciplinaridade por valorizar a leitura em qualquer campo científico estudado no ambiente escolar, uma fonte valorosa e fundamental para a produção da escrita e do universo oriundo através dela.

Aquele que lê possui a capacidade de decodificar e analisar, seja textos de

outrem ou aquilo que o mesmo escreve a próprio punho, tornando essencial a prática da compreensão e do desenvolvimento cognitivo. Como resultado, a leitura leva o indivíduo a conhecer outros lugares e entender a escrita, o que a torna necessária para a inserção do ser humano na vida em sociedade.

No seu livro, Silva (1996), revela cinco funções básicas da leitura e escrita dentro da realidade educacional brasileira. São elas:

1- Leitura e Escrita é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento; 2- Leitura e Escrita está intimamente relacionada com o sucesso na vida escolar; 3- Leitura e Escrita é um dos primeiros instrumentos que permite ao ser humano situarmos com os outros; 4- A facilitação da aprendizagem eficiente é um dos principais recursos de que um educador dispõe; 5- A leitura e Escrita possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista (SILVA, 1996, p. 20).

Com isso, infere-se que a leitura e a escrita são os alicerces para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, pois transmite a herança cultural de uma geração à outra. Porém, é de fundamental importância que os alunos percebam a leitura e a escrita como atividades prazerosas, úteis e enriquecedoras. É necessária a aquisição do gosto pelo hábito dessa prática como forma de descobrir, aprender e desenvolver a imaginação e a criatividade do nosso povo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ler é um segmento no qual o leitor preconiza elementos necessários para a formação do significado de um texto, desde seu conhecimento prévio sobre o assunto e seu interesse por aquilo que lê. Ressalta, ainda, que a leitura não significa somente retirar da escrita as palavras isoladas, mas é necessário codificá-las e compreender a mensagem que pretendem transmitir (BRASIL, 2001). Assim, para ler, é necessária a habilidade de decodificar a escrita, de compreender os níveis literários, possuir memória visual e auditiva.

Enfim, para além da discussão que travamos até aqui, é necessário ainda mais um dedo de prosa acerca dos conceitos de leitura. Com isso, não há como continuar essa discussão sem antes mencionar um famoso mote: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1987). Uma maneira, dentre outras, para interpretar a fala do mestre Freire, seria que antes do indivíduo ler e compreender textos, ele precisa ter uma outra leitura, a do mundo. O contato com o mundo real permite que o indivíduo acumule bagagem necessária para dar sentido ao que lê, de

forma escrita.

Falar de leitura implica mais que discutir o processo de decodificação dos signos linguísticos. Acerca disto:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural (MARTINS, 2007, p. 22).

Nota-se na premissa acima, que aprender a ler significa compreender o mundo no qual o indivíduo está inserido, pois a leitura ultrapassa o entendimento das linhas decodificadas em um texto, porque antes disso, já lemos as nossas vivências de mundo. E são essas experiências que dão sentido a prática de decodificação.

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2008).

Martins (2007) faz uso de uma célebre citação do livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987, p.39) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O intuito é produzir uma paródia que explique ou tente esclarecer como ensina-se a ler. A autora menciona que “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo” (p. 12).

E apresenta como embasamento:

Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo de leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam (MARTINS, 2007, p. 12).

Obviamente que após a leitura desse apontamento surge o questionamento do

papel da escola nesse processo de aprender a ler, e divergindo desse comentário que afirma que a escola não contribui para a formação de leitores críticos, tem-se a posição de Silva (1996, p. 55), na qual, explicita que o ambiente escolar possui “um papel de máxima importância no processo de preparação de leitores”.

Mas afinal, como a leitura se realiza? Mais uma vez, Martins (2007, p. 33) nos traz um norte em meio a essa complexa discussão:

A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer, das descobertas e do reconhecimento das vivências do leitor.

Abaixo tem-se uma reflexão que corrobora com o exposto:

A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes (KEIMAN; MORAES, 1999, p. 98).

Nota-se que ambas as autoras tocam na questão da perspectiva da leitura interacionista. Nessa relação, o leitor se põe como um sujeito portador de capacidade intelectual, sendo capaz de (re)criar significados. Deixa claro que nessa perspectiva de leitura não há espaço para o aprendizado receptivo; pois, não se deve limitar que um mesmo texto é lido da mesma forma nem pelo mesmo leitor, porque outros fatores contribuem, como por exemplo, contexto e bagagem prévia.

A leitura cria, portanto, a elaboração de um mundo próprio, dando forma à experiência. Para Petit (2008), nessa perspectiva, traz inúmeras possibilidades, proporcionando que jovens e adultos construam conhecimentos sólidos, o que ela diz que vai na contramão do medo: “[...] um exercício que incute o medo, que submete o corpo e o espírito, que incita cada um a ficar em seu lugar, a não se mover” (PETIT, 2008, p. 25).

Ainda de acordo com Petit (2008), alguns pontos pelos quais a leitura é importante devem ser mencionados. O primeiro é “ter acesso ao saber”, que permite aos leitores o contato e a construção de saberes formais e que, em grande parte, são decisivos para moldar o futuro profissional, pessoal, social e escolar das pessoas. A autora cita, inclusive, um exemplo claro dessa relevância: “para a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso

escolar e lhes permite constituir um capital cultural graças ao qual terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego (PETIT, 2008, p. 61). Como visto, o acesso ao saber, por meio da leitura, pode garantir que as pessoas, especialmente as que estão à margem, tenham a possibilidade de construir uma nova história.

O segundo ponto, citado por Petit (2008), é “apropriar-se da língua”. A leitura é, portanto, um meio de acesso ao uso privilegiado da língua, e conhecê-la, de certa forma, assegura prestígio, o que daria, em tese, uma posição mais elevada na ordem social. Nesse contexto, surge o quarto ponto, pois, a língua serve para a construção do ser, ou seja, ela não pode ser reduzida a um instrumento, mas deve funcionar como construtora de sujeitos falantes, pois quanto mais formos capazes de nomear o mundo, mais aptos nos encontraremos para transformá-lo.

Não há como tratar de leitura sem mencionar a importância do sujeito que funcionará como intermediário nesse processo, o professor:

Não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 2007, p. 165).

Logo, deve-se ter em mente que ensinar signos linguísticos e ofertar livros não torna ninguém um leitor. O que se pode fazer é ajudá-lo a conversar com sua leitura, seja ela verbal ou não-verbal, atentando-se à configuração dos três níveis básicos de leitura, que são: sensorial, emocional e racional.

É válido esclarecer que não se trata de uma hierarquia de níveis, mas sim de um sistema inter-relacionado, no qual um ou outro nível pode ser destacado. O que ocorre é que normalmente o leitor inicia sua leitura pelo nível sensorial: ele vê, cheira, toca, ouve e aprecia o sabor do texto; sim, ocorre um jogo sinestésico. Esse nível permite ao leitor que ele tome consciência do que o agrada ou não, sem a necessidade de esclarecimentos mais profundos (MARTINS, 2007). Logo após, essas sensações despertam emoções ao leitor, ele revive suas experiências, e especula possíveis projeções

Por fim, acerca do nível racional, “a leitura a esse nível intelectual enfatiza, pois, o intelectualismo, doutrina que afirma a preeminência e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade” (MARTINS, 2007, p.63). É uma leitura que só admite uma interpretação, sem subjetividade, vinculada a recomendações ideológicas de um determinado contexto situacional. Sobre a

contribuição desse nível aos demais:

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais (MARTINS, 2007, p. 66).

Vale lembrar que não se apresenta como um jogo de valores, no qual avalia-se quem é mais importante no processo real da leitura. Os três níveis têm atuação concomitante e possuem características próprias que configuram o ato global de ler. O diferencial da leitura racional é o fato que ela oferta ao leitor a capacidade de reordenar, seus sentidos e suas emoções, levando-o à reflexão. Assim, perpassando da subjetividade à objetividade, o indivíduo constrói a sua leitura, desenvolve a sua criticidade, possibilitando a capacidade de atuação sobre seu próprio ser e na sociedade da qual parte.

Então, não há como tratar de Literatura sem mencionar a leitura, pois são aspectos estritamente atrelados. Um dos motivos de sua valorização deve-se ao fato de que a leitura é considerada uma porta de acesso do sujeito para uma cultura letrada. A leitura encontra na literatura subsídios para uma prática eficiente, que só será sentida como importante e prazerosa pelo aluno se ele descobrir interesse pela leitura, pois “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior” (LAJOLO 1998, p. 62).

A desvalorização da obra literária e a falta de incentivo à leitura na escola são resultado de um conjunto de fatores que vão desde fatores políticos pedagógicos até o ritmo acelerado da sociedade contemporânea.

Beach & Marshall (1991 *apud* Martins 2006, p. 84), ao falar de Literatura na escola esclarece as distinções entre leitura da Literatura e ensino da Literatura, “a leitura da Literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da Literatura configura-se como o estudo da obra literária”. Contudo, esses dois modos de tratar a literatura estão relacionados entre si, um complementa o outro.

Ao focar a importância da escola, representada pelo professor, para a formação de leitores literários, não desejamos atribuir somente a ele a responsabilidade por despertar nos educando o prazer pela leitura literária. Sabe-se que essa é uma questão, especificamente no Brasil, comprometida pela desigualdade

social, pelo preço dos livros, entre outros fatores negativos. O fato de a maioria dos alunos de escolas públicas terem o primeiro contato com o livro justamente na escola, torna esse local um mediador. Assim, os professores precisam utilizar-se de instrumentos adequados para que possam cumprir com suas funções didáticas.

Kleiman e Moraes (1999, p. 32) levantam um ponto interessante: a concepção democrática da leitura, na qual é de suma importância que todos os alunos tenham acesso às “[...] práticas sociais dominantes, que valorizam o livro, a cultura erudita, o saber científico e que se utilizam da escrita para o desenvolvimento pessoal e do grupo ao qual o indivíduo pertence”. Essa atitude tem em vista evitar a utilização do domínio da escrita como um mecanismo de aperfeiçoamento tecnicista para os menos favorecidos, e elemento propedêutico para a classe dominante.

Deve-se ter em consideração que se trata de uma via de mão-dupla:

A palavra escrita tem o poder de emancipar o aluno, como tem também o poder de reduzi-lo à condição inferior que a sociedade lhe destina por causa de sua cor, religião, estrato social, dialeto etc. Os valores que a sociedade, através da escola, quer desenvolver no aluno, podem ser trazidos através da valorização da leitura (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 55).

Dessa forma, a escola ainda se constitui como um espaço importantíssimo para o desenvolvimento da leitura, principalmente em regiões não-desenvolvidas, que possuam como clientela, alunos carentes de várias comunidades, como é o caso da escola da presente pesquisa.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2017, a cidade de Paulistana possui cerca de vinte mil habitantes, e mesmo não ofertando uma infraestrutura adequada, no que se refere à educação e à saúde, atende às cidades pertencentes ao quadro da macrorregião. Torna-se pertinente compreender, assim, como a habilidade da leitura, especificamente da leitura literária, contribui para as finalidades sociais do *lócus* de estudo.

Para encerrarmos essa seção e nos aventurarmos nas trilhas do letramento, ressaltamos mais uma vez: ler é interpretar o mundo, é um processo de construção e reconstrução. É descoberta! Prova disso? Na adolescência ou na juventude — e durante toda a vida — os livros também são companheiros que consolam, e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo. E, a partir de Petit (2008), afirmamos: a leitura nos salva, pois a dificuldade para encontrar um lugar nesse mundo não é somente econômica, mas

também afetiva, social, sexual e existencial. E isso a literatura nos dá: nosso lugar.

3.2 Pela trilha do letramento

Para iniciarmos este trajeto é interessante que você — leitor deste trabalho — deixe-se levar pelas experiências a seguir: a do, personagem fictício, Tarzan e da aluna Kate M. Chong.

“Mas, o que mais o intrigava eram as figurinhas desenhadas embaixo das imagens, e que provavelmente deveriam ser insetos desconhecidos” (MARTINS, 2007). Ao ler o relato do processo de aprendizagem do personagem Tarzan, somos tomados por uma agonia existencial ao imaginarmos um mundo em que não conseguiríamos decodificar os signos linguísticos mais simples. Pressupomos, com isso, que saber ler é, antes de tudo, um ato de empoderamento, de libertação e de cidadania. Vai para além do decodificar.

Outro relato é o poema abaixo, uma narrativa pessoal, com algumas adaptações, da experiência vivenciada pela aluna Kate M. Chong. A menina, de origem asiática, nessas singelas linhas, nos mostra que o processo de letramento não é alfabetização, vai muito além disso. Esse processo oferta a possibilidade de execução de várias ações, e com isso a formação do sujeito (MCLAUGHLIN, 1996 apud SOARES, 2003, p. 40-45):

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.*

É uma receita de biscoito,

*uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é sobretudo,
um mapa do coração do homem,
uma mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.
(Kate M. Chong)*

Para entender o processo de letramento, é imprescindível que se conheça seu histórico. Este vocábulo surgiu no discurso dos especialistas da área da Educação e das Ciências Linguísticas na década de 1980. Soares (2003) informa que Kleiman (1995, p. 7) levanta a hipótese de que a primeira aparição do termo letramento, em território brasileiro, foi no livro: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* — de autoria da Mary Kato —, no qual é mencionado que a língua falada é “consequência do letramento”.

Da sua aparição em nosso idioma até os dias atuais, letramento vem sendo tema de vários estudos, os quais são unânimes em afirmar a complexidade de elaborar um conceito estanque. O termo utilizado em português é tradução do termo *literacy*, de origem inglesa.

Etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read na write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2003, p. 17).

Entretanto, a autora lembra que, de forma implícita, está nessa explicação que a aquisição das potencialidades do saber ler e escrever possibilita que o indivíduo

tenha condições de exercer práticas sociais de leitura. Condição que denominamos de letramento, processo que proporciona a práxis da leitura crítica que faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Nos últimos anos, fala-se muito acerca do letramento devido ao fato de, antes, a problemática ser uma condição de ser analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever.

[...] recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 2003, p. 20).

Com a explanação da autora, pode-se considerar que um indivíduo letrado é aquele que dominou a codificação e decodificação de um idioma, e vai, além disso, as utilizando em práticas sociais, com o intuito de transformar a realidade vivenciada.

No entanto, esse processo apresenta alguns entraves. Concordamos com o pensamento de Soares (2008), quando diz que a natureza do processo de letramento de crianças de classes mais favorecidas é destoante das crianças menos favorecidas, que dominam um dialeto geralmente distante da língua escrita, o que pode respingar em sua formação na fase adulta.

Devemos, portanto, pensar a escola como espaço essencialmente de transformação a fim de evitar que as classes menos favorecidas sejam inseridas em um processo de letramento voltado para a codificação; que este espaço seja responsável por fomentar às novas gerações a apropriação da cultura com base na diversidade, em que um dos primeiros aspectos a ser considerado é a língua escrita.

Nesse sentido, conforme Soares (2017), a escola deve selecionar os componentes culturais levando em consideração o contexto sociocultural de seus discentes. Sabemos o quão difícil este processo se torna, uma vez que a questão curricular (de escolha de conteúdos) é um dos problemas enfrentados pelo ensino médio integrado – sobre isso, mencionamos no segundo capítulo deste trabalho.

A escola pode optar pelo processo de letramento contextualizado, que leve em consideração a vivência de seus alunos, a heterogeneidade que forma as identidades do homem, os conhecimentos prévios, suas necessidades; ou pode escolher a via da homogeneização, apagamento e exclusão das contribuições das classes mais humildes. Infelizmente, este segundo parece ter sido o caminho escolhido para trilhar pela maioria esmagadora das instituições no país.

Por isso, é preciso superar essa concepção de letramento para a reprodução de conhecimento, para vivenciarmos no chão da escola um letramento literário adequado, capaz de tornar os jovens cada vez mais críticos e participantes de sua história e ativos politicamente. Portanto, cabe repensar a prática do ensino de Literatura, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e ponderar sobre os aspectos que dificultam o entendimento das funcionalidades desse componente curricular.

3.3 Letramento literário

Após a leitura da unidade anterior é possível que haja questionamentos acerca do processo do letramento literário. E, a princípio, torna-se importante evidenciar o que diz Cosson (2016, p.11): “em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento”. Nessa obra, o autor propõe um riquíssimo trabalho, no qual estimula o desenvolvimento de compreensão literária e sua função social. E aponta que:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2016, p.12).

Corroborando com a linha de pensamento, o presente estudo possui, conjuntamente, como embasamento, o entendimento da autora abaixo:

O termo letramento literário pode ser entendido como estratégias metodológicas para o processo de formação de leitores literários em relação à apropriação da literatura. Apropriação essa que seria a leitura literária em sua dimensão singular e social (CUSTÓDIO, 2016, p. 60).

Assim, o intuito é trabalhar o letramento no âmbito escolar, visto que muitos não têm acesso às leituras literárias em outros âmbitos. Para que o aluno possa, além de ler e escrever textos dessa tipologia, compreender e ressignificá-los, habilitando-os para o (re)-conhecimento da sua capacidade, individual e coletiva, nas tomadas de decisões na esfera do seu cotidiano em sociedade.

No texto, “O direito à Literatura”, nota-se, de maneira clara, o posto que ela

ocupa:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2011, p.182).

Candido esclarece a contribuição da Literatura para a plena formação do indivíduo. Ressalta a importância da sua presença na vida da sociedade em geral, e principalmente no âmbito escolar, pois ela proporciona base cultural sólida para que os discentes possam: questionar, comparar e transformar a realidade vivenciada. Consequentemente, contribui para a construção da subjetividade, para que se possa emergir intelectuais orgânicos que atuem socialmente em busca de melhorias singulares e coletivas para a comunidade. Assim, caracteriza-se o aspecto social da dimensão ética da Literatura.

Em consonância com o pensamento acima, Petit (2008) destaca o quanto o letramento literário é relevante para a humanidade. Segundo ela, jovens que têm o hábito de ler literatura, são pessoas que desenvolvem naturalmente a curiosidade pelo mundo real, por questões sociais e pela atualidade. O que a autora chama de gesto introvertido e solitário é, na verdade, uma forma deles descobrirem o quanto podem estar próximos a outras pessoas, tendo acesso, por meio da literatura, a uma diversidade de pontos de vista e formação de um espírito crítico.

Magnani (2001) aponta que para ser um bom leitor não basta apenas ser alfabetizado, outros fatores são necessários como: tempo, dinheiro e acesso à biblioteca com gêneros que lhes agradem. Sistematizado assim, parece ser fácil a formação de leitores. Contudo, uma pessoa ciente da desigualdade social que sofre nosso país, saberá que os jovens têm a necessidade de entrar para o mercado de trabalho muito cedo, e não lhes sobra tempo para dedicar-se aos estudos e a remuneração recebida, por meio do trabalho, é destinada ao próprio sustento e de sua família.

Ciavatta e Ramos (2011) discutem essa situação de caráter econômico, na qual o jovem não pode postergar a profissionalização para após a conclusão dos estudos propedêuticos, de tal forma que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se constitui numa travessia acidentada para a educação politécnica e tecnológica.

O componente curricular Literatura requer um amadurecimento de conhecimentos adquiridos pelo aluno no processo escolar. Para Kleiman (2000), a ausência desse conhecimento prévio dificultará a possibilidade de compreensão. Sendo assim, o aluno deve ter contato com textos literários desde as séries iniciais da Educação Básica de ensino. Não há como amadurecer algo que não foi cultivado.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2016, p. 17).

Essa é umas das potencialidades permitidas pela leitura literária e configura-se como nosso foco de pesquisa. Esse caráter humanizador, seja pela leitura, seja pela escrita, contribui intimamente para a formação dos indivíduos.

Sobre a sua funcionalidade, no livro *Literatura pra quê?* Compagnon (2009, p. 34) menciona que: “a Literatura é de oposição, ela tem o poder de contestar a submissão ao poder”. Sendo assim, mais que uma prática de entretenimento, a Literatura configura-se como um elemento contra-hegemônico, capaz de clarear mentes envoltas à hegemonia operante de uma classe dominante. Obviamente, também pode oprimir àqueles que desconhecem a sua real libertação, e apenas se condicionam à função moralizante-hegemônica da Literatura.

As Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006, p.62) declaram que durante a etapa do Ensino Fundamental os jovens “leem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas”. Mesmo com a intenção de inclusão de obras consagradas nos anos finais dessa modalidade, o que ocorre é a iniciação leitora por livrescos mercantis, somente com a intenção de deleite e consagração de recursos financeiros para o capital, não suprimindo aos objetivos principais que a Literatura deveria fornecer ao leitor.

Enquanto isso, Cosson (2016) aponta que, na modalidade do Ensino Médio, a práxis literária refere-se ao estudo histórico do contexto das escolas literárias, principalmente brasileira. E quando os alunos têm contato com o texto literário, esse se apresenta somente com trechos que caracterizam o estilo literário em análise. Há também uma certa condensação dos textos para que eles se tornem mais atraentes para o alunado, não que seja uma prática totalmente condenável, porém, sua utilização frequente condiciona leitores despreparados para atingir um grau maior de

desenvoltura literária.

Soares (2001, apud COSSON, 2016, p. 19), a respeito dessa relação — literatura e escola — informa que é inevitável a escolarização, e que ela não deve ser vista de maneira pejorativa. A crítica deve ser lançada pela forma desajustada que ela é praticada, “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. A maior dificuldade é o entendimento do que se entende por Literatura, no âmbito escolar; pois no arcabouço teórico da temática consta a dificuldade apresentada como um ‘fantasma’ do processo de ensino.

O autor conclui seu pensamento, quanto à relação, da seguinte maneira:

Por fim, devemos compreender que o Letramento Literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

Essa problemática torna-se um desafio para os gestores e professores. Há muitas dúvidas de como proceder no trato com essa disciplina detentora de tanta importância. Osakabe e Frederico (2004, p. 62-63 apud BRASIL 2006, p.64) apontam três práticas que afastam o leitor do texto literário:

substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível; simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.

Diante dessas práticas, podemos constatar que nelas se encontram grande parte das causas da problemática do ensino de Literatura. Por isso, geram polêmica, pois muitos educadores atestam que sua utilização é necessária em sala de aula. Do outro lado, teóricos alegam que o ensino da Literatura transformou-se em decoreba de autores, obras, características e datas, fugindo totalmente da sua verdadeira função. Não há manuais prontos, visto que não se pode tratar com uniformidade algo tão subjetivo, intrínseco ao ser humano. Mas, um consagrado autor propõe uma postura no que toca a seleção dos textos para trabalhar em sala de aula.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que se encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode

se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2016, p. 35).

Em suma, há espaço, na escola, para todos os tipos de textos; deve-se ter cuidado para trabalhá-los, não basta a indicação para que os alunos executem a leitura. O professor deve selecionar os textos de tal forma que construa uma organicidade pertinente para que o aluno consiga reproduzir sua aprendizagem em práticas individuais e sociais. Em contrapartida, o ato de ler também deve fazer parte do cotidiano do professor. E fala-se da leitura de mundo, e não apenas dos materiais necessários para embasar planejamentos de aulas.

Diante do exposto, o professor deve assumir o compromisso de ir em busca de reflexões, teóricas e práticas, que possam subsidiar o estudo das contribuições da leitura e escrita de textos literários na formação pessoal e profissional do jovem e de si mesmo. E o letramento literário pode ser um dos caminhos, sem desmerecer as outras tipologias de letramento.

Na epígrafe do primeiro capítulo do livro *Mundo da Leitura para a leitura do mundo*, Lajolo (2011) traz a seguinte citação de Barthes:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário¹.

O pensamento acima só reforça a demasiada importância que o ensino literário constitui dentro e fora do contexto escolar. Lajolo (2011) alude que o manuseio do texto literário na sala de aula funda-se “em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas” (p.12). Atitude contraditória visto que a escola possui status quo de um dos principais âmbitos para a formação de leitores. Então, qual será o motivo do desdouro? Talvez falte a assimilação do conhecimento de que:

As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprios, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de considerar os próprios limites e vícios e os dos outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu

¹ Ver também: BARTHES, R. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1980.

ritmo, e o lugar da morte, o modo de pensar ou de não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis [...] (CALVINO, 2009, p. 21).

Isto posto, as tais “discussões pedagógicas” poderiam caminhar em auxílio para amenizar as dificuldades encontradas no percurso do trato literário em sala de aula. Como por exemplo, o desinteresse do aluno diante das expectativas trazidas pelos docentes em atividades que não condizem com o ânimo de receptividade dos alunos. E, talvez, é nessa desarmornização de quererem que a linguagem literária toma o corpus de algo imposto por obrigatoriedade (LAJOLO, 2011).

A autora também alerta para o cuidado que devemos ter ao procurar por técnicas mágicas para utilização de textos literários em sala de aula, pois o docente, sentindo-se esmorecido por seus esforços não terem êxito, podem se agarrar a armadilhas por conta de fórmulas prontas. Ela se mostra bem firme ao afirmar que “técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem” (p.14), e os que se apresentam assim apenas mascaram a distância entre leitor e texto com resoluções padronizadas que reduzem os conflitos da aula, pois é orquestrado de maneira superficial, não indo a fundo do ponto central do problema.

É oportuno registrar que o professor, particularmente o de língua portuguesa, aparenta representar papel secundário no ambiente escolar, considerando que o exposto abaixo:

Não parece que o que fazer com o texto literário na sala de aula seja ainda de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas (LAJOLO, 2011, p. 15).

A autora discorre quanto ao que sobra para os professores realizarem, conforme ela: seguir um roteiro do qual não ajudaram a construir. Menciona que nesse script o texto literário é trabalhado de forma leviana por intermédio de atividades elaboradas por outrem que não alcançam a ligação íntima e intensa que o texto literário solicita. Com as palavras de Lajolo (2011, p.15):

propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura [...] ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.

Mas, nem tudo é digno de críticas, e a autora esclarece que o docente não pode

se desfazer de alguns preceitos tradicionais no ensino de literatura, como a contextualização.

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino de literatura: por exemplo, a inscrição do texto na época de sua produção, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor [...] (LAJOLO, 2011, p.16).

Observa-se que a contextualização torna-se um importante meio de apreensão não apenas dos detalhes trazidos pela obra trabalhada em questão, mas também o conhecimento sociocultural concreto da realidade humana, independentemente do objetivo do escritor ao escrever seu texto. Lajolo (2011, p.16), ainda traz outro preceito que merece atenção, trata-se da:

inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto.

Mesmo o professor não conhecendo tais impasses – Lajolo explicita que nem são necessários conhecê-los –, a experiência que ele possui ao lidar com seus próprios impasses e o suporte que textos diversos fornecem para conversar com tais obstáculos acabam sendo satisfatórios para que ponderações e questionamentos abram caminho para a resignificação do texto pelo aluno.

Outro ponto a frisar concerne ao desencontro docente ao cobrar uma atividade que não realiza. O professor queixa-se de que os alunos não leem, mas será que os professores leem? Não é possível tratar com propriedade algo que fica somente no campo abstrato, ainda mais porque o docente é, ou deveria ser investido da intimidade com o texto literário. Ultrapassados os entraves mencionados, a aula de literatura poderá configurar-se como local propício de emancipação e subversão, que em determinadas circunstâncias, ocorre pelo e no texto literário (LAJOLO, 2011).

Em suma, essa unidade buscou explicar a importância do letramento literário, as contribuições ao indivíduo envolvido nesse processo, bem como, apontar as dificuldades existentes para a sua implementação. É pertinente orientar que não se deseja utilizar a literatura como pretexto de ensino para outra finalidade que não parta dela mesma – a de proporcionar ao leitor a possibilidade de enxergar o mundo e a si com outros olhos, e que possa direcionar seus passos na construção de uma sociedade mais justa para ele e outros. Pois, o local de ficção, com verossimilhança,

pode tornar-se ponto de partida para a real construção de uma vida mais digna aos cidadãos.

3.4 Educação Profissionalizante, Formação Omnilateral e Literatura: projetos em disputa?

Após percorrer pela trajetória da Educação Profissional, conhecer as bases conceituais que assentam o Ensino Médio Integrado e se emaranhar pela função social incutida nas linhas literárias, vale-se, agora, de uma dose de reflexão acerca do exposto ao longo desta discussão.

Por isso, alguns conceitos devem ser revisitados neste capítulo, pois não há como falar em educação profissionalizante e literatura sem abordar questões relacionadas à omnilateralidade, que nos levam a refletir acerca da problemática da educação em Marx, que defende uma formação humana contrária à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado.

Kuenzer (2007, p. 69) destaca um ponto importante para nossa pesquisa, quando diz que o trabalho produz a existência humana “em suas múltiplas possibilidades, [...] a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania”. O serviço laboral, enquanto concepção educativa, alcança seu objetivo quando o sujeito se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação enquanto ser humano.

Nessa visão, como concepção educativa, trata-se de “compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano [...] o ser humano é produto da sociedade e da cultura de seu tempo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 751). Dessa maneira, o trabalho molda a essência humana e é capaz de produzir nos sujeitos a humanidade, conforme preconizado por Marx (2008).

Como resultado, o trabalho constituirá o homem e, por isso, este processo deve ser reconhecido como um princípio educativo, enquanto a escola como espaço de socialização do conhecimento. Portanto, o papel da educação será definido pela importância do conhecimento na formação do ser humano. Isso porque “[...] o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano — o

trabalho — [é] um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 751).

Enfim, o caráter “formativo do trabalho” e a educação como “ação humanizadora” são capazes de desenvolver diversas potencialidades nos seres humanos.

Quando tratamos de formação técnica, é necessário lembrarmos de todas as políticas educacionais que permearam o período colonial até o presente momento. Como vimos, nossa história excluiu as classes sociais mais humildes do processo de educação crítico-reflexivo. Isso implica dizer que, por muito tempo, a formação omnilateral foi privilégio de uma pequena classe privilegiada.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de Frigotto (2012), notamos que formação é uma concepção constituída por dimensões múltiplas do ser humano, tais como condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Este processo “envolve sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). A formação, nessa concepção, é aquela construída historicamente pelos sujeitos.

Nessa mesma direção, Saviani (2007) aborda que a dualidade nasce com a apropriação da propriedade privada pela classe dominante nas sociedades capitalistas, em que a divisão social de classes mostra uma face cruel: classe dominante *versus* classe dominada. A formação humanística para os primeiros; a formação para o trabalho para a segunda.

Como resultado dessa divisão de classes legitimada pela educação, tem-se um trabalho alienado para classes subalternizadas, que reduz o ser humano a objeto, mão-de-obra barateada, e que, ao invés de se libertar, acaba estabelecendo uma relação de estranhamento, de escravidão, de fadiga, de mera sobrevivência, como destacou Estrela (2017) em seus estudos. Nessa perspectiva, o trabalhador é reduzido à mercadoria. No entanto, acreditamos que a educação profissional deve ser emancipatória, voltada para a formação integral dos educandos. É essa perspectiva omnilateral que orientou nossa pesquisa e estudo.

Por um viés omnilateral, no trabalho educativo, a educação traz possibilidades de que os educandos reflitam e sejam sujeitos ativos num processo de transformação da realidade objetiva. Na concepção de Marx (2008), pensar em um processo

educativo que não inclua a omnilateralidade, resulta em um trabalho com característica reprodutista, que já se vê há séculos, no qual origina a desumanização dos seres e a reprodução de pessoas exercendo papéis sociais sem criticidade. Sobre isso:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna [...] (MARX, 2008, p. 82).

As instituições profissionalizantes que tenham cursos refletidos por uma educação omnilateral, como eixo estruturante, devem apresentar projetos de ação educativos, integrando o planejamento escolar e a formação voltada para emancipação individual.

Trazendo a premissa para análise do documento do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI, anuência (2020-2024); que traz em sua concepção, segundo o próprio documento, uma visão norteada por uma educação profissional que pense o trabalho a partir de uma concepção humanística e omnilateral:

O IFPI destaca-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com responsabilidade econômica, social e ambiental (PDI, 2020, p. 32).

A formação integral, idealizada por Gramsci (2001), apresenta como cerne a autonomia discente, portanto, a escola precisa “assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Neste caso, cabe à instituição fazer a articulação entre o conhecimento para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, França (2017), entende a escola como um espaço de socialização, em que o aluno traz para o interior dela diversas vivências e construções socioculturais. Portanto, neste espaço, o aluno constitui sua concepção de mundo, de sociedade, do ser humano, de educação e de trabalho (FRANÇA, 2017).

Os estudos de Kuenzer (2000, p. 69) corroboram com o pensamento citado acima, de que o trabalho produz a existência humana “em suas múltiplas possibilidades, [...] a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania”. Este processo, visto como concepção educativa, só alcançará a sua finalidade quando os sujeitos se apropriarem dos elementos socioculturais necessários à sua formação enquanto ser humano.

A partir do pensamento enquanto concepção educativa, trata-se de “compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano [...] o ser humano é produto da sociedade e da cultura de seu tempo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 751). Com isso, infere-se que a essência humana é definida pelo trabalho, além de ser capaz de produzir nos sujeitos a humanidade (MARX, 2008).

Como consequência, se o trabalho constitui o homem, humaniza-o, e deve ser reconhecido como um princípio educativo e a escola concebida enquanto lugar da socialização do conhecimento (FRANÇA, 2017).

Na mesma linha de pensamento, Gramsci (2001) destaca que o trabalho contribui para a formação integral e emancipação humana, pois possibilita que este se aproprie dos conhecimentos tecnológicos, científicos, culturais e artísticos. Isso só será possível com a articulação entre educação geral e profissional. O Instituto Federal do Piauí aponta para este pensamento em seus documentos, quando diz que:

O Instituto Federal do Piauí constitui espaço fundamental na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional dos territórios nos quais os seus campi estão inseridos. Para tanto, o IFPI vai além de uma compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado de trabalho (PDI, 2020, p. 36).

A partir da exposição acima, entendemos que o ensino profissionalizante deve agregar conhecimentos, e articulá-los com o objetivo de alcançar uma formação integral, humana e emancipatória. Para isso, é necessário que as diferenças sejam eliminadas entre trabalho manual e intelectual, o que poderá superar a dualidade do ensino brasileiro que é reforçado nas escolas de educação profissional desde a Colônia. E, a literatura, por meio da sua função social, pode constituir-se numa via para o despertar da criticidade do aluno, para agregar na sua formação pessoal e

profissional, sem, no entanto, reduzir a grandiosidade da literatura a somente esta função.

Logo, encontramos apoio em nossa fala, de que a leitura de textos literários pode contribuir na formação de sujeitos sociais, nos estudos de Freire (1987), pois, para ele, os conteúdos seriam a ligação entre a realidade e o conhecimento construído historicamente, o que contribui para a formação integral e cidadã.

Nesse contexto, é importante chamar a atenção para a escolha dos textos por parte da escola, pois esse processo deve partir das experiências e vivências da realidade em que se inserem seus atores e se constituirá num processo formativo dialético. Este que, inclusive, é o objeto de nossa pesquisa, e que, à frente, será discutido a partir do trabalho de uma professora de língua portuguesa do curso técnico de Agropecuária do IFPI.

Acreditamos que a leitura de textos literários possibilita ao educando compreender o todo em sua plenitude, nos múltiplos processos históricos e visualizar que a educação geral não pode se dissociar da educação profissionalizante, porque está é uma parte daquela. E, por isso, é necessário superarmos as dicotomias teoria/prática, trabalho manual/intelectual; apreender que a formação integrada é condição necessária para a emancipação humana e que a literatura pode complementar o processo de ensino-aprendizagem como instrumento de empoderamento dos jovens, e não como via de disputa que dá acesso à cultura apenas a jovens economicamente privilegiados, como ocorreu por muito tempo na educação brasileira:

Até meados do século XX, no mundo ocidental, a valorização social da literatura devia-se à sua caracterização, quase consensual, como uma via privilegiada de acesso à cultura, sobretudo a erudita. Consequentemente, o “domínio” de obras canônicas era sinal distintivo até mesmo de classe social [...]. Com a explosão das mídias e os avanços tecnológicos do mundo moderno, porém, a relevância da leitura do texto literário é posta em questão, uma vez que proliferam fontes de informação, de entretenimento e de reflexão social, concretizadas em gêneros textuais diversos, manifestados em diferentes linguagens (KASPARI, SARAIVA & MÜGGE, 2016, p. 572).

Apesar de sua natureza ficcional, a Literatura não abandona a relação com o mundo real, nem com o presente histórico do leitor, que nele interferem, criam e recriam, e por meio dela se colocam em um lugar de sujeitos históricos:

A função da literatura transcende, dessa forma, a de provocar prazer, ainda que esse também esteja presente no ato de leitura. Ao empreender seus

esforços interpretativos ou ao reconstruir o texto com o envolvimento criativo de sua imaginação, o leitor reconhece não apenas sua capacidade subjetiva de compartilhar da ficção, mas também sua condição de sujeito social, inserido em uma modelagem histórica e cultural ampla de que seu imaginário faz parte (KASPARI, SARAIVA & MÜGGE, 2016, p. 574).

Como visto, a importância da literatura transcende um simples ato de ler, pois, cumpre uma função antropológica, proveniente da malha social e para ela retorna, formando sujeitos sociais conscientes e críticos. Dessa maneira, a leitura literária pode assumir diversas funções, inclusive renovando padrões sociais de comportamento, pois provoca e inquieta o leitor à adesão afetiva por meio de sua identificação com o contexto representado, traduzindo, igualmente, o apelo à transformação de sua realidade social.

Nesta mesma linha de pensamento, Cândido ressalta que o ensino de literatura deve ser um instrumento de cidadania crítica e dessa leitura decorre o entendimento de outras, como no caso da leitura de jornais, que requer compreensão e interpretação, como exposto abaixo:

No cerne do estudo e do ensino da literatura está o problema crítico. De um modo geral, o problema literário apresenta três aspectos: a criação artística, o público e, entre ambos, uma série de intermediários cuja função é esclarecer e sistematizar. É o papel que compete às diferentes modalidades de crítica, desde a história literária até a resenha de jornal, e delas depende em boa parte a formação e o desenvolvimento da consciência literária. O ensino da literatura pode e deve ser considerado um aspecto da crítica (CÂNDIDO, 1988, p. 9).

Por ter funções para além do ato puramente de ler, é que, muitas vezes, levar a leitura de textos literários para o interior das salas de aula dos cursos profissionalizantes pode enfrentar várias resistências socioculturais e problemas metodológicos. No que concerne ao aspecto sociocultural, estão os valores atribuídos à leitura pelas diferentes classes. As pesquisas de Soares (1988, p. 21) retratam essa questão:

[...] enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

Esta noção pode gerar divergências de interesses pela literatura, uma vez que ela é considerada o “menos pragmático” de todos os modos discursivos, ou que se

relaciona de maneira mais indireta com a práxis utilitarista (PCN's, 2006, p. 49). Em palavras mais duras, porém necessárias, para alunos de baixa renda, a leitura literária se tornaria desnecessária, já que não oferece instruções práticas de sobrevivência ou capacita para o mercado de trabalho, o que em tese, não concede subsídios para que esses discentes ascendam socialmente.

O professor não pode, portanto, esbarrar nesse problema, e deve criar um ambiente propício de leitura, inclusive na escolha dos gêneros a serem trabalhados – neste caso, encontramos os problemas de ordem metodológica, já que muitas vezes os docentes apresentam a literatura canônica, clássica, que não interessa aos alunos, já que estas obras estão desconectadas de sua realidade –, tratando esta atividade como um ato de exercício consciente da leitura, em que os alunos reescrevam o texto a partir dos seus diversos olhares, e que, principiante, pois, é aquele exercício uma forma importante, da qual eles dispõem, de denunciar o silenciamento dos grupos dominados historicamente.

Dada tamanha importância da leitura literária, a escola deve possibilitar meios para que seja revertida a escolarização da literatura, por meio da qual prioriza textos literários como pretexto para o trabalho com regras da norma culta da Gramática. Este processo cumpre um verdadeiro papel de apagamento do espaço da literatura na sala de aula como espaço de construção e reconstrução do conhecimento (BRAIT, 2010).

Retirar o espaço da literatura em sala é negar aos discentes o direito de, através da leitura, construir vínculos e referências com o mundo exterior e com outros sujeitos, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

[...] o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71).

Assim, um ponto interessante que merece atenção é que o discente precisa compreender a literatura como um fenômeno cultural, histórico e social e, neste processo, o professor tem a função primordial de intermediar esta construção de saber e conhecimento, chamando a atenção dos discentes para o caráter ideológico contido nos textos literários, já que eles estão impregnados de valores ideológicos de uma

determinada época, e que esses foram aspectos essenciais e que influenciaram na construção do texto.

Negar esse tipo de leitura ao aluno, é negar-lhe o acesso ao conhecimento, o que irá trazer consequências negativas para sua vida em sociedade:

A falta de contato com o texto literário é, antes de tudo, um estado de carência, de privação simbólica que impõe rígidos limites ao desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, com evidentes consequências não só a seu desempenho escolar como também e mais agudamente a sua vida pessoal, social e política (GONÇALVES, 2012, p.18-19).

Concordamos com Cândido quando este diz que, assim como outros direitos básicos, a literatura deveria ser garantida no texto constitucional:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, a lazer e, por que não, à arte e à literatura (CÂNDIDO, 1995b, p. 241).

Como percebido na fala do autor supracitado, a literatura é um bem indispensável a todos os seres humanos, que assegura a sobrevivência humana no sentido da construção do intelecto e de saberes necessários à vivência. Por isso, deve ser um ensino pautado em planejamento não podendo limitar-se à sala de aula ou a baixa carga horária da disciplina nas instituições.

Ademais, cabe mencionar que compreendemos que não há um tipo específico de literatura para o ensino regular ou técnico, mas o entendimento de que o professor deve contextualizar para o curso no qual o professor atua, levando em consideração os objetivos que o docente quer alcançar e o público discente atendido.

Acerca disso, do ponto de vista do ensino da literatura, se as práticas de ensino relacionadas a ela se restringem apenas às poucas aulas constantes da carga horária no Ensino Médio, por mais empenhado que o professor seja, suas ações terão pouco alcance, em razão mesmo da exiguidade de tempo. Essa restrição encaminha o ensino de literatura a espaços marginais do processo de ensino-aprendizagem, a não ser que o professor articule esse componente no âmbito das aulas de língua portuguesa, na esfera da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e em

projetos e ações interdisciplinares com os professores das demais áreas, o que significa fazer política no melhor sentido do termo.

Dessa forma, na realidade instaurada pela nova LDB, a melhor maneira de se conquistar maior espaço para literatura é buscar romper barreiras e estabelecer articulações interdisciplinares já na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar (GONÇALVES, 2012)

Conquistada uma proposta pedagógica aberta às articulações inter, multi e transdisciplinares, a hipótese de ampliação do espaço do ensino de literatura na unidade escolar torna-se bastante possível de materializar-se, uma vez que a literatura é um campo de saber genuinamente inter, multi e transdisciplinar (GONÇALVES, 2012, p. 34).

A partir das perspectivas mencionadas, existem diversas maneiras de o professor trabalhar o letramento literário de forma omnilateral. Pereira, Cavalcante e Cabral (2013), ao apresentarem diversas metodologias para o ensino de literatura, apresentam uma que chamou nossa atenção – por aproximar de nosso objeto de estudo – o método comunicacional, que toma por base as seis funções da linguagem. Nessa perspectiva, o professor deve partir da análise do texto literário levando em consideração os seis elementos da comunicação, previstos no modelo de Jakobson.

O método comunicacional trabalha a forma como cada um dos elementos (emissor, receptor, contexto, código, contato e mensagem) é manipulado pelo autor e pode causar impacto no leitor. Nesse método, os autores citados mencionam que o trabalho com textos curtos é mais eficaz. No caso dessa pesquisa, utilizamos os gêneros literários: poesia, conto e a crônica.

Enfim, é no cerne da formação omnilateral que conseguimos visualizar um sujeito pleno em suas vivências socioculturais e experiências afetivas e criadoras, pessoas com possibilidades de uma educação que vá além do trabalho, indivíduos construídos na coletividade, no sentido de pensar e agir, que consigam avançar no campo do trabalho e no educacional. O que se espera nesse tipo de formação é que as pessoas sejam sujeitos ativos laboral, científico, acadêmico e politicamente falando. O letramento literário, portanto, apresenta-se, ao nosso ver, como uma possibilidade para estes inúmeros caminhos, e não como uma proposta compulsória resolutive de todos os problemas escolares.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de pesquisa

Por envolver pessoas, o primeiro passo após a conclusão da elaboração do projeto de pesquisa, foi realizar a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, pela Plataforma Brasil. O processo de tramitação durou cerca de seis meses, e logo após a validação, foi iniciada a pesquisa na escola.

O presente trabalho classifica-se quanto à abordagem, como um estudo qualitativo, do tipo exploratório-descritivo, que tem na metodologia da observação um elemento de comprovação para um estudo de caso. Conforme Deslauriers (2014), a pesquisa qualitativa, com enfoque exploratório e descritivo, possibilita a familiarização com as pessoas, fatos e fenômenos do objeto de estudo, favorecendo, assim, a clareza de detalhes e desbloqueios referentes às sistematizações generalizantes. Segundo Chizzotti (2006), o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Denzin e Lincoln (2006) explicitam que o vocábulo qualitativa, na pesquisa, implica uma ênfase sobre as qualidades de entidades e processos que não podem ser analisados pela vertente de volume numérico.

Pretendemos, com esses métodos, identificar as contribuições da Literatura na formação de sujeitos críticos e emancipados, isso por meio de estudos das práticas literárias presentes na formação humana integral de discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPI - Campus Paulistana.

Foram elaboradas análises e interpretações dos eventos ocorridos em sala de aula, durante a ministração das aulas de Literatura, buscando compreender se o ensino é realizado à base de decoreba, sem contextualização histórica, valorizando apenas a questão estética ou se cumpre a função social na formação educacional e profissional dos discentes. Verificou-se ainda como a práxis literária pode contribuir para a formação do alunado, auxiliando-os no crescimento como indivíduo crítico-social atuante na sociedade na qual está inserido. Também, a realização de leitura e análise do que dizem os documentos/diretrizes, institucional e nacional, acerca da temática. Desta forma, ocorreu um estudo de cunho qualitativo.

Flick (2004, p. 20) aponta as características essenciais que configura uma

pesquisa qualitativa, tais quais, “apropriabilidade de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa e variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa”. Em outro momento, acrescenta que, de forma sucinta, a pesquisa qualitativa é um processo de “via de mão dupla”, entre teoria e texto, que resulta em dados verbais e visuais. Os dados verbais foram coletados nos questionários aplicados aos discentes e na entrevista concedida pela professora regente do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do Curso de Agropecuária. Em contrapartida, os dados visuais foram resultados da observação em sala de aula.

A presente pesquisa possui também caráter de estudo de caso único, pois há o entendimento de que em uma mesma pesquisa há possibilidade de utilização de mais de um procedimento metodológico, desde que esses estejam coerentes com o objetivo da pesquisa.

O estudo de caso único configura-se como tipologia holística, visto que, a priori, a unidade de pesquisa não denota possuir subdivisões. Delimitar-se-á, na constatação da colaboração social das atividades literárias mediadas pela docente, para a formação geral do aluno. A respeito da concepção do procedimento adotado:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

Sendo assim, dentro do âmbito escolar, foi investigado o processo de ensino, para obtermos informações empíricas sobre o objeto de estudo. E para tal empreitada, fez-se necessário o entendimento de que:

Um Estudo de Caso começa com a permissão para realizá-lo e um plano incipiente – uma carta de intenções – que vai delineando-se mais claramente à medida que se desenvolve. Inicialmente, são enunciadas algumas questões orientadoras e colocados pontos críticos que serão melhor explicitados e reformulados à medida que o estudo avança. Nesta primeira etapa são iniciadas as reflexões e ações para a definição do escopo do objeto do estudo, e enunciadas proposições – teses – que compõem uma teoria preliminar sobre o caso, sendo discutidas e defendidas ao longo do trabalho, na busca da construção de uma teoria que possa explicar o fenômeno sob investigação (MARTINS, 2008, p.10 *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 76).

Yin (2005, p. 20) explica que a utilização do procedimento do estudo de caso contribui para a compreensão dos aspectos individuais ou coletivos de vários segmentos da sociedade. Conforme o autor: “o estudo de caso permite uma

investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real [...]”. Tal estratégia possibilita o manuseio de várias técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, em particular, empregar-se-á: observação, entrevista e questionário.

De acordo com Farina (1997), o estudo de caso inclui-se no grupo de métodos qualitativos, devido ao fato de apresentar maior preocupação na compreensão dos fatos a dados numéricos. Sendo assim, mesmo com a possibilidade de utilização de diversos métodos de pesquisa em um estudo de caso, há uma preocupação na abordagem interpretativa dos fatos que podem ser coletados por diversas fontes durante todas as fases da pesquisa.

4.2 Local de pesquisa

Sobre o local da pesquisa, tomamos como *lócus* de observação o Instituto Federal do Piauí – IFPI, *Campus* Paulistana, situado na Rodovia BR 407, S/N, Centro, na cidade de Paulistana – Piauí; pertencente a Macrorregião Nordeste. Paulistana fica a 468 km da capital do Estado do Piauí, Teresina. O IFPI foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O *Campus* Paulistana foi inaugurado em 2010 e, atualmente oferece ensino Técnico Integrado de Nível Médio, Subsequente e Superior, além de formação *lato sensu* na modalidade EAD. Os cursos Técnicos Integrados oferecidos pela instituição são de Informática, Mineração, Agropecuária, Administração; Subsequente em Administração, Informática para Internet e Mineração. Além dos cursos técnicos, o Campus Paulistana oferta dois bacharelados, Zootecnia e Administração, e uma licenciatura, Química.

O *campus* está localizado na 22ª maior região do estado com uma população de aproximadamente 20 mil habitantes (IBGE, 2019). A origem do município deve-se à criação de gados em uma fazenda e, devido um dos seus fundadores ter origem paulista, foi lhe dada o nome de Paulista. No entanto, foi somente no ano de 1943, pelo decreto-lei de nº 754, que o município passou a se chamar de Paulistana.

No estado do Piauí, o Instituto Federal teve início no ano de 1909, sendo considerada na época como Escola de Aprendizes Artífices, em Teresina-PI. Mas, somente décadas depois, pela primeira vez, surge o termo federal e o Campus passa

a pertencer ao Governo Federal e, somente em 2008, teve sua estrutura organizacional desenvolvida pela lei de N° 11.892. Atualmente, o IFPI, possui 18 campi pelo estado do Piauí, dentre eles, o de Paulistana.

4.3 Procedimentos técnicos e instrumentos utilizados

Para obtenção de êxito nessa empreitada, fez-se necessário seguir as diretrizes propostas do livro Estudo de Caso – Planejamento e Métodos, do autor Yin (2005). A princípio, o autor pondera sobre as habilidades desejadas para um pesquisador do estudo de caso. Obedecendo a lista sugestiva, pretendemos, no polo Campus Paulistana, obter a capacidade crítica de elaborar boas perguntas sobre a temática pesquisada, ser adaptável e flexível quanto ao contexto situacional e manter o comprometimento com a pesquisa em relação aos acontecimentos presenciados.

Spradley (apud FLICK, 2004, p. 153), apresenta as três fases da observação de uma pesquisa:

1. Observação descritiva, no início, cuja função é fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo, oferecendo descrições não específicas, servindo também para apreender a complexidade do campo, na medida do possível, ao mesmo tempo em que desenvolve questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas. 2. Observação focal na qual a perspectiva restringe progressivamente aqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa. 3. Observação seletiva, ocorre próximo ao fim da coleta de dados e concentra-se, até certo ponto em encontrar mais evidências e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa.

Com essa proposta de pesquisa, realizamos as três fases distinguidas por Spradley, durante o período de abril a maio de 2019, na turma do primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Em abril, abordamos a chefia de ensino, para esclarecimento do que se tratava o trabalho, assim como solicitamos, à época, sua autorização para permanência no campo de pesquisa.

Depois de solucionado os trâmites burocráticos, a pesquisadora se reuniu com os indivíduos da pesquisa, docentes e alunos, para a apresentação do projeto e entrega do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, elaborado em uma linguagem acessível para o consentimento de participação dos indivíduos menores de idade, bem como, a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para os pais e/ou responsáveis do menores, e a professora regente de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária, que foi

muito amistosa e possibilitou a obtenção dos materiais que auxiliaram na investigação, que foram: registros de aulas nos diários eletrônicos, fichas de acompanhamento extraclasse, vídeos, fotos, produções textuais dos alunos, livros didáticos, paradidáticos e literários adotados.

Vale salientar que tal atitude não se configurou como uma pesquisa-ação, pois os indivíduos da pesquisa não ajudaram na construção desta e nem no produto educacional. Todo o processo da pesquisa foi realizado pela pesquisadora, com o auxílio do orientador, que pertence ao quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

Dando continuidade, nessa etapa de aceite à proposta de pesquisa, uma parcela significativa dos alunos não denotou interesse em participar, por mais que a pesquisadora exprimisse o teor do objeto de estudo e se dispusesse a sanar todas as dúvidas relativas à sua presença em sala de aula. Dos 53 (cinquenta e três) TCLE e TALE entregues, 36 (trinta e seis) voltaram devidamente assinados.

No dia 16 (dezesesseis) de abril daquele ano deu-se início à coleta de dados, tendo como norte Flick (2004) que, de forma sucinta, diz que a pesquisa qualitativa é um processo de “via de mão dupla”, entre teoria e texto, que resulta em dados verbais e visuais.

Diante dessa dicotomia, os dados verbais foram coletados por meios de questionários aplicados aos discentes e na entrevista concedida pela professora regente do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do Curso de Agropecuária. Em contrapartida, os dados visuais foram resultados da observação na sala de aula.

No que se refere à etapa da observação, que ocorreu pelo período de abril a julho de 2019, foi assistido às aulas, eventos e afins que envolviam o corpo discente da referida turma. Em posse do diário de pesquisa, instrumento imprescindível em um estudo de caso, pode-se realizar anotações diversas do que fora presenciado das atividades estudantis.

Sendo assim, passou-se a observar as condições didáticas para o trabalho do professor, verificado o uso de livros didáticos e paradidáticos; as condições da biblioteca; como foi realizado o planejamento e o trabalho com textos literários em um curso profissionalizante, tendo como enfoque o diferencial e o impacto social dessa prática. A percepção do alunado na interação com os textos literários em sala de aula, tal como a relação entre os conteúdos abordados pelo professor e a metodologia

utilizada (o quê? e como?). E, por fim, a relação entre os envolvidos (professor-aluno/ aluno-professor e aluno-aluno).

Dando continuidade aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, o próximo passo foi a aplicação dos questionários aos discentes que manifestaram interesse em participar do estudo. Com dia e horário previamente combinado, na sala de aula da turma, o grupo com faixa etária compreendida entre 12 (doze) e 18 (anos) respondeu ao formulário composto por dezenove questões elaboradas nas formas aberta e múltipla escolha, com temática referente a prática de leitura e literatura. A recepção do questionário pelo alunado ocasionou curiosidade e timidez, foi lembrada a informação de que haveria absoluto sigilo nas respostas, não sendo necessária a identificação no formulário. Depois do esclarecimento, os alunos responderam as indagações.

O último passo foi a execução da entrevista concedida pela docente na sala de reuniões do IFPI – Campus Paulistana, após o término da etapa de observação das aulas. O roteiro configurou-se no que alude à tipologia de forma semiaberta, com questões semiestruturadas, ou seja, com um breve roteiro estipulado. Conforme Triviños (1990, *apud* DUARTE, 2005, p. 66), a entrevista é um dos principais mecanismos que o investigador possui para realizar a coleta de dados. Ele explica que a entrevista semiaberta:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Posto isso, a entrevista foi conduzida de tal maneira que a professora se sentiu à vontade para explanar as suas reflexões sobre o objeto de estudo investigado pela entrevistadora. Desempenhada por meio do gravador de voz, a conversa obteve a durabilidade de quarenta minutos. Depois, os diálogos foram transcritos, na íntegra, no protocolo da pesquisa.

É válido mencionar que foi solicitado à equipe pedagógica da escola o Plano de Desenvolvimento Institucional; e o coordenador do curso forneceu o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada. Os demais documentos: planos de aulas, plano de curso, atividades elaboradas pelos discentes foram gentilmente disponibilizados pela professora da turma em estudo.

A pesquisadora também visitou o espaço da biblioteca em busca do relatório

de concessões de empréstimos de livros, e de informações relacionadas à procura do local para leitura e estudo literário. Inclusive, foi aproveitado o ensejo para averiguar as instalações do ambiente. No final, em posse dos dados, inclinou-se na efetivação da sistematização das respostas para facilitar a compreensão dos dados obtidos na presente pesquisa.

A observação ajudou na clareza da unidade de estudo, bem como para coletar dados para o relatório final. Abaixo segue o roteiro da observação:

- ASPECTO PEDAGÓGICO: condições didáticas para o trabalho do professor (verificar o uso de livros didáticos e paradidáticos; as condições da biblioteca; como são realizados o planejamento e o trabalho com textos literários em um curso profissionalizante, tendo como enfoque o diferencial e o impacto social dessa prática).
- ASPECTO ALUNO E LITERATURA: a percepção do alunado na interação com os textos literários em sala de aula.
- ASPECTO METODOLÓGICO: relação entre os conteúdos abordados pelo professor e a metodologia utilizada (o quê? e como?).
- RELAÇÃO ENTRE OS ENVOLVIDOS: relação professor-aluno/ aluno-professor e aluno-aluno.

Comumente, em uma pesquisa de campo, ocorre o uso do diário, em um estudo de caso, condizente com o que se propõe, o documento é denominado por protocolo para o estudo de caso. “[...] Um protocolo para o estudo de caso é mais do que um instrumento. O protocolo contém o instrumento, mas também contém os procedimentos e as regras gerais que deveriam ser seguidas ao utilizar o instrumento” (YIN, 2005, p.92). Sendo assim, trata-se de uma ferramenta, na qual deverá ser registrada as etapas do desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo: descobertas, questionamentos, entrevistas, formulários, entre outros. Assim como, as análises realizadas.

Portanto, esse estudo obedeceu aos seguintes critérios, adaptados do livro de Yin (2005) para os registros no protocolo:

- Introdução ao estudo de caso e objetivo do protocolo - Abordagem do papel do protocolo, apresentação dos objetivos e local da pesquisa.
- Procedimentos da coleta de dados - Plano de como os dados foram coletados, respeitando o cronograma; e inclusão de anexos (documentos relevantes

e lista das pessoas entrevistadas). Salienta-se que todas as informações foram mantidas com o maior rigor de confidencialidade.

- Esboço do relatório do estudo de caso – Trata-se dos registros das práticas de observação, entrevista e análise de documentos. Em outras palavras, o trabalho diário do período da pesquisa de campo.

- Avaliação – Reflexão acerca dos materiais obtidos e se o objetivo do estudo de caso foi alcançado, tal qual: identificar se a práxis literária, na turma do primeiro ano do Ensino Médio Integrado, caminha em prol da fomentação de jovens atuantes e críticos em sociedade, que utilizam a leitura e escrita de textos literários para essa finalidade. Caracterizando assim, a função social da Literatura.

Por fim, acerca da etapa de análise dos dados. De acordo com Deslauriers (2014, p 140), esse passo “consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente”, que configura-se: em meio às inúmeras disciplinas que compõem a grade curricular da base comum e técnica, no Ensino Médio Integrado, e das dificuldades particulares da prática de ensino literário, como a Literatura pode contribuir efetivamente na formação humana integral dos discentes?

E no que se refere ao estudo de caso, Yin (2005) propõe cinco técnicas analíticas específicas para a análise dos dados e orienta quanto à necessidade de adotar uma estratégia analítica geral, em primeira ordem, pois a estratégia geral fundamenta as técnicas analíticas específicas.

Em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos do autor mencionado, os dados foram analisados pelo viés da estratégia geral, desenvolvendo uma descrição de caso, que consiste como a própria denominação aponta, em descrever um caso, sobre um fato, indivíduo, evento, organização etc. E por fim, a estratégia específica foi a adequação ao padrão, Trochin (1989, apud YIN, 2005, p. 145), explica que essa estratégia “compara um padrão fundamentalmente empírico com outro de base prognóstica (ou com várias outras previsões alternativas)”. Dessa maneira, se as proposições teóricas acerca dos objetivos dessa pesquisa coincidirem com a realidade observada da prática de ensino de Literatura, o estudo de caso terá sua validade interna corroborada.

4.4 Sujeitos de pesquisa

O questionário foi destinado a todos os 53 (cinquenta e três) discentes, com faixa etária compreendida entre 12 (doze) e 18 (anos), no entanto, foi aplicado para 36 (trinta e seis) alunos, que se dispuseram a responder, do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária, no mesmo horário pré-estabelecido, na instituição de ensino. Além dos alunos, a professora regente de Língua Portuguesa também participou da pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Dos nossos olhares da sala de aula, do plano de aula e do livro didático

Nesta seção, apresentamos as observações realizadas na sala de aula durante as aulas de língua portuguesa no IFPI, Campus Paulistana, de uma breve análise do plano de aula e do livro didático. No dia 16 de abril de 2019 ocorreu a apresentação à turma do primeiro ano Integrado ao médio em Agropecuária, momento em que a pesquisadora conheceu os alunos, entregou os TCLE's e TALE's. A etapa de observação às aulas compreendeu o período: abril a junho de 2019.

Após recebido os termos devidamente assinados, o retorno à turma ocorreu no dia 23 de abril de 2019. Nessa aula a professora trabalhou o livro *A metamorfose* de Franz Kafka. Aqui, ela seguiu ao proposto no seu plano de trabalho, que indicava a leitura em casa, pelos alunos, uma discussão em sala de aula, e a resolução de um estudo dirigido com questões inerentes ao livro. No dia 25 de abril de 2019 a professora ausentou-se por motivo de saúde.

No dia 30 de abril de 2019, a aula foi no Laboratório de Informática do campus. O conteúdo ministrado está disposto na tabela abaixo:

Tabela 1 – Conteúdos ministrados pela docente

CONTEÚDO	DIVISÃO DO CONTEÚDO
Trovadorismo	1. Origem do Trovadorismo
	2. Características das cantigas líricas e satíricas
	2.1 Cantigas de amor e amigo
	2.2 Cantigas de escárnio e Mal-dizer

Fonte: dados da pesquisa

É interessante destacar que a docente levou a turma para o laboratório do campus com a finalidade de que os estudantes pesquisassem sobre o tema na internet. Consideramos esta ação relevante, pois, ao deslocar os discentes para outro espaço fora da sala de aula, pôde contribuir para que eles se interessassem pelo tema e, ao permitir buscas na internet, proporcionou outras possibilidades de construção da temática, pois, os alunos tiveram oportunidade de ler outras opiniões sobre o assunto, além da que estava posta no livro didático. A docente levou a lista previamente

estabelecida de sites de buscas para que os discentes pudessem acessar.

Notamos que os alunos se mostraram bastante interessados na aula, especialmente porque a docente usou como metodologia a apresentação de diversas imagens do período literário em questão, levando os alunos a construírem narrativas e opiniões acerca do tema.

De início, esta observação nos fez lembrar os escritos de Lajolo (2011), acerca do qual tratamos no capítulo terceiro, que a atividade com o texto literário deve ser interessante para o discente e que cabe ao professor intermediar este momento em sala de aula, propondo atividades diferentes, como sugerir identificação com uma ou outra personagem, ou seja, ou o texto dá sentido ao mundo do aluno ou ele não tem sentido algum.

A observação permitiu-nos contato direto com as metodologias utilizadas pela professora, ou seja, em um aspecto pedagógico, a docente utiliza o livro didático, mas não se detém a ele. Na medida do possível, disponibiliza para os alunos diversos textos para discussão; busca contextualizar a abordagem conforme o curso de Agropecuária.

Na relação entre aluno e texto literário, notamos uma certa resistência quando a docente levava obras para a sala de aula. Por outro lado, caso fossem textos curtos, havia maior participação da turma, como a leitura de poemas relativos à escola literária que a docente estava trabalhando. Contudo, provavelmente, textos mais longos e a leitura do material em casa, não ocorria muito rendimento, já que grande parte dos discentes associa a leitura a uma atividade puramente escolar, o que não deve ocorrer, tendo em vista que o ato de ler deve transcender as paredes da escola.

A relação entre professora e alunos pareceu bastante amistosa e tranquila, especialmente porque ela buscava envolver os discentes na aula, colocando-os para participar, especialmente através de dramatizações, atividade que os alunos parecem gostar e desenvolver com bastante maestria.

Acerca da unidade observada, com a temática do Trovadorismo, que compreendeu as aulas dos dias 30/04, 02/05 e 07/05, foi solicitado um seminário em que os alunos explanassem sobre as cantigas de amigo e amor e suas características. No entanto, pude perceber que eles ficaram presos em apenas decorar a leitura dos slides, o que acabou por colocar em segundo plano a leitura dos textos literários. Por isso, seria necessário rever a forma ou a ordem de inseri-los no estudo inicial das

escolas literárias, pois os alunos do primeiro ano acabam estudando textos de contextos que não pertencem ao seu meio social, cultural ou histórico. E, caso não haja uma boa ação mediadora, função docente, acaba resultando em um afastamento e falta de gosto pelo texto literário.

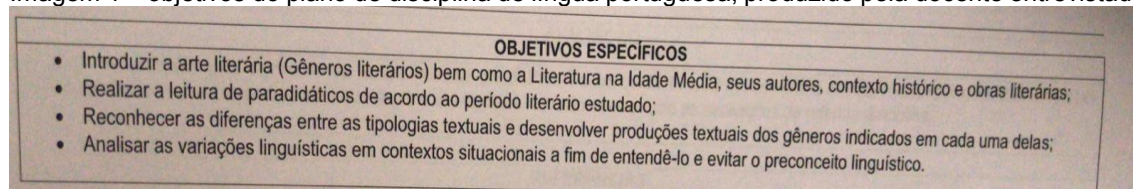
No primeiro item do plano de aula sobre o Trovadorismo, é mencionado: “ao final do estudo desse conteúdo, o aluno deverá ser capaz de: “identificar temas e estruturas associados às diferentes cantigas líricas e satíricas; reconhecer e justificar as relações entre o projeto literário do Trovadorismo [...] e as condições de circulação dos textos na Europa” e “Relacionar as características das cantigas de amor e amigo à música contemporânea”.

Este último ponto foi o que mais se aproximou de uma temática contextualizada, no entanto, não há no plano nenhum objetivo que faça ligação entre os conhecimentos discentes, seu contexto social, ou que, de alguma forma, os levassem a compreender o porquê do estudo desse período literário no curso de Agropecuária. É válido esclarecer que não há nada contra o enfoque do ensino das características de escola literária, desde que isto não se sobressaia sobre o verdadeiro intuito, que é o contato do leitor com a obra.

Algo que nos chamou a atenção foi que na metodologia do desenvolvimento da aula, que conta no plano, há o trabalho com a música “O pobre e o rico”, de Caju e Castanha, no entanto, não houve espaço durante a aula para uma discussão mais aprofundada sobre a temática. Entendemos que, pelo conteúdo da letra musical, a docente poderia ter conduzido a turma a uma discussão mais aprofundada sobre aspectos relacionados das cantigas contemporâneas e as do Trovadorismo.

A fim de sanar nossa dúvida sobre a contextualização dos textos literários para os alunos do curso de Agropecuária, avaliamos os objetivos contidos no plano de disciplina da docente, já que no plano de aula não conseguimos visualizar tal aspecto. A imagem abaixo mostra os resultados:

Imagem 1 – objetivos do plano de disciplina de língua portuguesa, produzido pela docente entrevistada



Fonte: dados da pesquisadora

Como observado, não há um objetivo específico para a questão do ensino de literatura e sua importância para a formação cidadã, profissional e educacional dos discentes. Há apenas objetivos puramente escolares e conteudistas – como orienta a velha estrutura organizacional –, o que pode levar os alunos a um desinteresse pela leitura do texto literário. Como foi notado pela atividade de resolução e correção dos exercícios do livro didático sobre a temática.

Em suma, foram poucas as aulas de Literatura observadas no período já mencionado, isso se deve ao fato dos horários das aulas do componente curricular Língua Portuguesa terem que ser divididos em três vertentes: Gramática, Produção Textual e Literatura. E, o nosso foco foi somente observar as aulas de Literatura. Nesse tempo também constou as aulas de revisão, provas bimestrais e recuperação de notas.

A fim de complementarmos nossa observação, avaliamos o livro didático utilizado pela docente, que é dos autores Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), intitulado: “Português: contexto, interlocução e sentido”. Na unidade II, p. 64, o conteúdo sobre o Trovadorismo é exposto em sua historicidade e não há proposta de nenhuma atividade que leve os alunos à discussão em sala sobre questões relacionadas a sua vivência.

Inclusive, há na página 67 do livro didático um tópico intitulado “Uma nova organização social”, dentro do contexto trovador, no qual, a docente poderia ter utilizado fazendo um contraponto com a realidade atual dos discentes, levando-os à construção de um pensamento crítico acerca do tema.

Nota-se, portanto, que é necessário que os professores busquem fazer essa ligação entre o que é tratado pelo texto literário com a realidade local dos alunos. Para tanto, é preciso que haja pesquisa e um olhar para além do que o livro didático propõe.

Infelizmente, ao optar por textos que não tenham relação com o contexto discente, muitos obstáculos acabam dificultando o desenvolvimento de uma formação mais ampla, humanizadora e transformadora, em função dos discursos fragmentados e subjetivos dos textos trabalhados. O Trovadorismo possui um contexto histórico completamente diferente dos alunos, e isso pode dificultar ou afastar o discente do contato com a literatura.

O livro didático também não oferece um suporte à docente no que concerne a opções de textos que possam ser trabalhados. Pelo que avaliamos no capítulo, há

apenas menção aos exemplos da época. Nesse sentido, podemos afirmar que há uma lacuna na formação omnilateral desses discentes. No entanto, nos referimos apenas ao conteúdo do Trovadorismo, o que não quer dizer que em outras unidades aconteça de forma igual.

A partir da observação das aulas, notamos que é necessário que os alunos, orientados pela docente, devem recorrer a conteúdos que não se limitem ao âmbito da escola literária em si, pois os textos literários possuem elementos sociais, históricos e literários que devem ser contextualizados a ponto do alunado compreender a obra lida, sem perder o fascínio. Com isso, não só haverá estímulo à leitura, mas também à escrita de textos.

5.2 Bate-papo com a docente de Língua Portuguesa: caminhos possíveis para o ensino de Literatura no curso de Agropecuária do IFPI

A seguir, transcreveremos e discutiremos o diálogo com a professora de língua portuguesa da turma em que se deu a pesquisa. Dividimos por temáticas as grades de perguntas: formação da educadora e tempo de atuação na modalidade profissional e tecnológica; formação docente no geral; formação para o ensino de literatura; letramento literário; ensino de literatura contextualizado.

Inicialmente, a professora destacou sua formação na área de Letras Português, com especialização na área de Língua Portuguesa e Mestrado Profissionalizante na respectiva graduação, o que, corresponde com sua atuação em sala, já que está qualificada para o ensino de língua portuguesa no ensino médio profissionalizante, no qual, atua há pelo menos 8 (oito) anos à época da entrevista.

Ao iniciar nossa conversa, perguntei à professora se ela acreditava que é necessária uma formação específica para ser docente na educação profissional e tecnológica, que destacou:

Pra essa modalidade, não! Acho que não! Acho que a graduação e uma posterior especialização ... e mestrado ... e doutorado complementam o conhecimento adquirido na graduação, porque a educação técnica e tecnológica tem a questão das disciplinas técnicas que é uma outra área; e tem as da base comum! O profissional que tem a formação em Língua Portuguesa pode atuar tanto no médio regular, como no profissionalizante. Ele está apto a ministrar aula nas duas modalidades! Quando há um público voltado para deficientes auditivos ou de outras deficiências, aí sim é necessária uma capacitação para este público específico, como ensino de libras e braille! O fato de ser uma escola técnica profissionalizante não

diferencia o conhecimento (DOCENTE P1).

A partir da fala da professora, percebemos que, para ela, uma formação diferenciada na graduação para professores da Educação Básica Profissional e Tecnológica – EBTT – não deve ocorrer em todos os casos, pois, conforme cita, quem é formado em Língua Portuguesa, por exemplo, poderá atuar em qualquer modalidade de ensino. Conforme sua fala, apenas em casos em que os alunos apresentem algum tipo de deficiência que deveria haver uma formação adequada.

É importante frisarmos que uma formação adequada para os profissionais que atuarão no ensino profissionalizante poderá conduzir o discente a uma aprendizagem mais efetiva, inclusive, como proposto por Delors et al (1998) no documento da UNESCO, em que ele deverá “aprender a ser”, desenvolvendo a capacidade de pensamento crítico e compreendendo o mundo a sua volta, comportando-se com sujeitos ativos e justos.

A fala citada anteriormente pela docente denota a falta de compreensão das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, dos seus alicerces e missão. Pois, ao contrário do que cita, no ensino em geral e com mais cuidado no ensino técnico profissionalizante, o conhecimento deve ser contextualizado, levando em consideração aspectos como sociedade, educação, trabalho, ciência e cultura. Em outras palavras e como a própria docente citou mais à frente, os textos literários que o professor irá trabalhar numa escola de ensino médio regular não podem ser os mesmos do ensino técnico profissionalizante, por questão de contextualização entre escola e alunado, já que a escola é um aparelho ideológico do Estado.

Colomer (2003) pontua bem esta questão, quando diz que o texto literário, no processo educativo, deve funcionar como uma forma de reconstrução da realidade, a partir do ponto de vista dos leitores. E, nesse processo, o professor deve ter o papel de questionar e enriquecer a representação da realidade exposta nos textos, junto com os alunos. Mas, para isso, é necessária formação adequada, inicial e contínua, pois, o processo de aprendizagem no ensino regular e técnico é diferente, e, por isso, os textos devem ser contextualizados e adequados a cada curso. O que não indica uma *Literatura* para cada curso, mas sim, a sua contextualização com a realidade local, nesse caso, um trabalho com as especificidades do curso e missão da instituição.

A professora entende que apenas áreas técnicas devem ter formação técnica

específica para o ensino técnico profissionalizante. A fim de sanar essa dúvida, reiteramos a pergunta sob uma nova abordagem, explicando que alguns cursos, atualmente, oferecem capacitações voltadas para o ensino técnico e tecnológico, e indagamos sobre a opinião, ao passo que ela destacou ser importante:

Nesse sentido sim, o profissional saber por onde vai começar, e a capacitação anterior à entrada na sala de aula dará a ele a oportunidade de conhecer o que só universo técnico e profissionalizante, para ele saber como lidar com os alunos, usando a interdisciplinaridade de sua disciplina com as das áreas técnicas! É interessante, importante! (DOCENTE P1).

A docente entrevistada compreende que uma formação anterior do profissional que atuará no ensino técnico deve haver apenas caso ele se ache inapto a atuar nesse campo. Como ela destacou anteriormente, no caso de língua portuguesa não é necessário porque a formação é geral e serve para que os docentes de língua portuguesa atuem em qualquer modalidade de ensino.

Tratar da formação do professor de Literatura no geral não é algo simples, pois é necessário fazer algumas reflexões importantes na formação deste profissional. Também não há como afirmar que a graduação em Letras o capacitará para a sala de aula automaticamente. Primeiro porque a literatura traz implícita a ação de ler, portanto, uma concepção de leitura. Desta forma, surge a questão: de qual discurso e concepção de leitura se deve partir o ensino técnico? Para ter a resposta, o profissional precisa passar por uma formação específica, pois a literatura, para formação integral do trabalhador, não pode ser vista em uma dimensão puramente linguística/artística/lúdica (mesmo que esse alcance já seja bastante promissor), deve atingir o processo social e histórico, para além da sala de aula, como bem pontuado por Cosson (2016).

Assim, o discurso e concepção de leitura que se deve partir no ensino técnico deve estar assentado nas bases conceituais que alicerçam os Institutos Federais, que possui na tríade trabalho-educação-cultura fomento para uma formação cidadã, que promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico, relacionando teoria e prática, que são aspectos importantes na concretização de uma educação emancipadora.

Sobre o conhecimento que a docente tem acerca das bases conceituais da educação profissional e tecnológica, destacou que “em linhas gerais, sim! Não especificamente, mas sei da formação do cidadão, primando pela excelência na formação profissional” (DOCENTE P1). A resposta da entrevistada não esclareceu

devidamente a nossa pergunta, o que mostra que, apesar de atuar nessa modalidade de ensino, a docente desconhece tais aspectos. Tal constatação, mostra-nos que ainda é necessária uma formação específica nesse sentido, a fim de que os docentes tenham consciência de como desenvolver o trabalho em sala de aula, voltando os conteúdos da disciplina para a missão da instituição e o objetivo do curso.

O PPC (2019) do Curso de Agropecuária do IFPI, campus Paulistana destaca que a oferta do Curso Técnico em Agropecuária justifica-se pela importância do setor no contexto econômico e social. O Curso abrange conhecimentos de gestão, produção animal, vegetal e agroindustrial, necessários para atuar frente ao crescimento e manutenção da competitividade da agricultura e pecuária, baseado em tecnologias modernas, capazes de tornar a atividade mais competitiva, principalmente, sem agressão ao homem e ao ambiente. Partindo desse pressuposto, as atividades e conteúdos em língua portuguesa podem contribuir para a formação humana e profissional desses estudantes, especialmente com o ensino de literatura.

No entanto, ao fazer a leitura do projeto pedagógico do curso em que se deu a pesquisa, notamos que ele esquece as bases conceituais do ensino profissionalizante, o que pode acabar prejudicando o processo de ensino.

Vimos em Dalvi, Rezende e Faleiros (2013) que as leituras de um texto têm ligação com os interesses do leitor e que, portanto, é impossível dissociar uma questão da outra, mas, na maioria das vezes, a escola não dá essa liberdade ao aluno, por apresentar a leitura enrijecida de obras clássicas que pouco ou quase nada fazem sentido para o aluno. Para os autores, tendo sido superada essa visão descontextualizada, a leitura literária funcionaria como mola propulsora na construção de leitores ativos e críticos em todos os aspectos. A partir desse ponto de vista, questionamos a docente sobre como a literatura pode contribuir socialmente para os alunos do ensino médio integrado:

Despertando o interesse pela leitura, pela escrita, criatividade na hora de escrever e realizar produções orais, apresentações de seminários! A arte de escrever! Quando o aluno se depara com conceitos literários, com histórias da literatura, ele pode relacionar às suas experiências de vida. O fato de despertar no aluno esses interesses, proporciona para ele uma vida mais atuante na sociedade! Cidadão ativo e participativo (DOCENTE P1).

Como citou a docente, o ensino de literatura traz diversos benefícios, como construção de seres críticos e atuantes, além de despertar o interesse pela leitura e

pela escrita. Um aspecto interessante mencionado pela docente é o fato de os discentes poderem relacionar os textos a sua vivência. Nas palavras de Jouve (2012), é necessário que uma obra de arte represente alguma coisa para nós, que seja um saber interessante ou que de alguma forma nos leve para outra dimensão.

Acerca de quais conteúdos e metodologias a professora de língua portuguesa mais priorizam no curso técnico de Agropecuária,

São três eixos! Gramática, literatura e produção textual! Eu divido, mas atuo mais na parte de literatura. [...] no primeiro ano eu prezo por literatura porque eles não viram literatura. A maior parte oriunda de escolas públicas da região e não conhece sobre as obras literárias sobre o que é literatura então assim como não é um público maduro foco é a parte literária mesmo [...]. A metodologia é diversificada, depende do conteúdo, [...] parte mais dinâmica, músicas, filmes, debate em sala de aula. Gosto muito de utilizar também gincanas literárias que os alunos estudam os conteúdos do bimestre e ao final nós dividimos a classe, em seguida pegamos as atividades que respondem sem consulta. No caso dos recursos didáticos, eu usava aparelho de som, Datashow, pincel, livro didático, jornais, revistas, atividade xerocadas, internet, levo eles para o laboratório de informática (DOCENTE P1).

A partir dessa fala, percebemos que a professora de língua portuguesa prioriza na turma de primeiro ano do curso de Agropecuária o ensino de literatura, e como destaca, isso se dá especialmente pelo fato de os alunos virem de escolas públicas e não terem uma formação literária anterior. Acerca da metodologia, a docente tenta diversificar ao máximo as suas aulas, com filmes, debates, músicas, peças etc. inclusive, a professora destacou que os alunos tendem a gostar mais de teatro e que eles representam bem os gêneros literários. Este aspecto metodológico não foi constatado nas aulas observadas.

Como tratávamos de metodologias de ensino, questionei se ela trabalhava com sequências didáticas e o que achava dessa forma de trabalho em sala de aula. Acerca disso, ela disse não gostar desse método por conta de enrijecer o ensino, que havia a tendência de trabalhos mais livres em sala de aula.

Como a professora destacou que gostava mais do trabalho com literatura, perguntamos, dentre os componentes da grade curricular da literatura, qual ela considera mais importante:

Todos os conteúdos são importantes, mas a partir das escolas literárias é possível relacionar com os assuntos históricos porque é impossível falar de literatura não falar de história dos acontecimentos de uma época. Dá para caminhar interdisciplinarmente com a disciplina de história a partir das escolas literárias (DOCENTE P1).

Cereja (2005) aborda que é importante o professor adotar um ensino de letramento literário contextualizado, que vá além do ensino diacrônico, que vê a literatura como expressão da língua e da nacionalidade. Mais que isso: é preciso ir além dos manuais didáticos, que apresente outras obras e autores. Ao que nos parece, a professora mostrou-se preocupada com estas questões, indo além das possibilidades apresentadas no Manual do Professor e, como percebido em nosso diálogo, ela entende a Literatura não apenas como texto ou obra literária, mas como um conjunto de discursos, ideologias e conhecimentos históricos que, bem utilizados, contribuirão para a formação cidadã dos discentes.

Na questão que trata da forma que a docente trabalha o texto literário em sala, ela disse que a “parte conceitual é lida e discutida em classe eu leio determinados trechos e peço para os alunos lerem e a gente discute também leitura de poemas e análise de poemas, leitura do paradidático” (DOCENTE P1).

É importante o professor diversificar a forma como trabalha literatura em sala de aula para, como bem destacado por Jouve (2012), formar o gosto e ensinar o aluno a apreciar o que faz a beleza das obras literárias e que traz como resultado dois pontos importantes. O primeiro é o prazer pessoal que a leitura traz; o segundo é a relação da obra com um resultado útil para a coletividade. Disso decorre a necessidade de um ensino contextualizado e que faça sentido para o aluno, inclusive trabalhando obras e autores do contexto do discente.

Uma outra inquietação que consideramos relevantes foi sobre a preferência pelo trabalho com autores clássicos ou atuais no que concerne à literatura. A docente de língua portuguesa deu-nos a seguinte resposta:

Eu trabalho os dois. Gosto de misturar, eu trabalho os clássicos porque os alunos precisam conhecer os principais autores, essas obras têm um fundamento; não estão lá por acaso; tem uma intenção literária. Não fica apenas a literatura tradicional, mas também na literatura atual (DOCENTE P1).

Como pontuou a entrevistada, em sala de aula, busca trabalhar com autores clássicos e atuais, o que sabemos que, na maioria das vezes, não é a realidade da sala de aula brasileira no ensino público. Prova disso, é a fala de Cereja (2005), que abordou a falta de uma direção clara no que concerne ao ensino de Literatura nos PCN's, inclusive com a utilização, condenada por muitos estudiosos, das fichas de

leitura. Para o citado autor, seria mais significativo para o leitor iniciante conhecer parte das obras que trouxeram ruptura e que contribuíram para fundar uma nova tradição na história da literatura brasileira, ao invés de passar diversas aulas estudando textos sem sentido ou autores com nenhuma contribuição literária.

Ao tecer uma crítica às orientações curriculares para o ensino médio no ensino de literatura, a docente destaca que:

É sempre necessário melhorar, buscar atualização, mas no geral eles tratam da leitura e da escrita. Eu avalio de uma forma positiva e no que concerne a melhorar, seria buscar novas atualizações porque mudou o público de estudantes. Estamos no século XXI e o que a gente trabalha hoje não é a mesma forma como a gente trabalhou há dez anos (DOCENTE P1).

Como observado na fala da docente e comprovado por alguns teóricos, como Cereja (2005), os documentos oficiais que direcionam o ensino de literatura precisam passar por reformulações, especialmente no que concerne ao ensino-aprendizagem em escolas profissionalizantes. Não há como ficarmos alheios a essa questão, pois esse tipo de ensino requer um olhar diferenciado e uma formação profissional adequada. Na realidade, ainda é preciso uma série de modificações nesse sentido, algumas alterações na base e na estrutura, pois só assim será possível um ensino emancipador, em que os sujeitos sejam preparados para o trabalho, mas, principalmente, tenham formação holística, com capacidade de desenvolver senso crítico para exercitar sua cidadania.

A docente chama a atenção para a necessidade de o professor estar atento a essas questões e buscar formas de inserir o aluno no universo da leitura literária, sem torná-la, entretanto, uma atividade chata de leitura puramente. Por isso, a docente cita que, ao fazer a seleção e escolhas de textos, leva em consideração o curso dos alunos, no caso, Agropecuária. Por isso, é preciso contextualizar e fazer sentido, ou a leitura será mecânica e servirá apenas para avaliar quantitativamente o discente.

Nesse contexto, é importante destacar o quanto um ensino contextualizado pode contribuir para a formação cidadã, humana e profissional de estudantes de escolas públicas. Inclusive, a professora destacou que trabalha a literatura numa perspectiva contextualizada com a turma de Agropecuária:

Eu sempre gosto de falar para eles. Por exemplo, eu vou trabalhar reportagem, [...] eu sempre falo o que passou no Globo Rural sobre a seca no Nordeste; falando de algum problema que o gado esteja enfrentando, sempre relacionando ao curso deles que é agropecuária (DOCENTE P1).

A fala da docente aponta diretamente para o objeto de estudo de nosso trabalho, pois quando ela destaca que busca fazer uma ligação entre os textos lidos e o curso dos alunos. A dúvida é se a sua atitude pedagógica apontada acima realmente parte para uma visão omnilateral da educação, que tem como eixo estruturante um projeto de ação educativa, integrando o planejamento escolar e a formação voltada para emancipação individual e coletiva dos discentes, que parte do princípio da escola unitária, que tem o trabalho como princípio educativo, como tratado por Gramsci (2001).

Uma escola com esse pensamento deve “assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Como resultado, haverá uma articulação entre o conhecimento para o mundo do trabalho e não somente para o mercado.

Com isso, a escola se tornará um espaço de socialização, que proporciona interação sociocultural, em que o discente tem a vivência coletiva. Neste espaço, o sujeito deve constituir sua concepção de mundo, de sociedade, do ser humano, de educação, de trabalho e a literatura, sem sombra de dúvidas, pode ser o ponto de partida na construção do pensamento crítico desses cidadãos. Levando em consideração essa assertiva, dialogamos com a docente de língua portuguesa sobre: ao realizar a leitura de textos literários com os alunos, qual o objetivo e quais as dificuldades encontradas?

Meu objetivo é trabalhar a leitura escrita despertando interesse e o senso crítico para que eles possam atuar como cidadãos participantes; muitos alunos chegam aqui com problema de base e certos conteúdos gramaticais eles têm dificuldades; são problemas que já vêm de outra formação, pois não têm um hábito de leitura e como consequência leem com dificuldade. Por isso, busco ir além, não é só ler por ler. Tem que ter um propósito (DOCENTE P1).

Mais uma vez a fala da docente apontou para o nosso objeto de estudo, ao mencionar que o objetivo dela é contribuir para a construção de cidadãos com pensamento crítico, a partir da leitura de textos que façam sentido para os alunos, que tenham ligação com o seu contexto sociocultural. Este pensamento, inclusive, está previsto em um dos objetivos do curso de Agropecuária do IFPI, que é “promover a formação do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PPC, 2019). Ou seja, além da formação para o trabalho, deve haver outras formações necessárias à convivência em sociedade.

O perfil do egresso previsto pelo PPC do curso de Agropecuária nos mostra o quanto essa formação descrita anteriormente é essencial:

[...] as diversas configurações da formação profissional vinculadas ao perfil do egresso e que pode se dar tanto diferentes situações de vivência e aprendizagem que permitam aos estudantes contextualizar o cotidiano da sua formação para o mundo do trabalho, aproximando-se da realidade do exercício profissional (PPC, 2020, p. 80).

A formação almejada pelo PPC do IFPI, Campus Paulistana, para os egressos do curso de Agropecuária deve partir de um projeto de ação educativa, que integre planejamento escolar e formação docente voltada para a emancipação individual e coletiva. Dessa maneira, pressupõe Gramsci (2001, p. 36), acerca da formação omnilateral, em que eleva a “um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Sendo assim, para uma visão omnilateral nos Institutos Federais, é necessária a oferta de uma educação profissional que visa a formação cidadã, promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico, relacionando teoria e prática, que são aspectos importantes na concretização de uma educação emancipadora.

No caso do campus Paulistana, local da pesquisa, a educadora entrevistada acredita que há um direcionamento na formação cidadã dos alunos de agropecuária e cita, quando indagada acerca desse assunto, que há na escola incentivo para a formação de jovens leitores, seja por meio de saraus, cafés literários ou mesmo outros estímulos, como o uso do acervo disponível na biblioteca.

Conforme dados do MEC (BRASIL, 2010), os Institutos Federais devem contribuir para o desenvolvimento local e regional, oportunizando a melhoria no padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. Tal ponto é possível a partir da expansão da rede federal de educação profissional, que tem assumido “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 14), indo para além do atendimento às estatísticas de expansão de vagas no ensino superior e médio.

Enfim, defendemos que somente uma formação humana, que tem como objetivo a integração de todas as dimensões da vida, como trabalho, lazer, ciência e

cultura, pode fomentar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural. Esse modelo de educação dá a oportunidade dos alunos se apropriarem do conhecimento, tornando-os participantes da vida social, com garantia de sua existência não só material, mas também simbólica.

Nosso entendimento é de que, na medida do possível, a docente tem buscado efetivar o ensino da Literatura de forma contextualizada para os alunos do ensino técnico no curso de Agropecuária. Entretanto, deixa a desejar no aspecto social da literatura. Percebe-se uma inclinação em seguir as orientações conteudistas que o Cânone Literário propõe, tais como: autores e obras, características de período e estudo dirigido. Talvez, o conteúdo do período de observação não tenha favorecido a professora, por tratar-se de um estilo literário averso a nossa realidade cultural para um grupo de alunos com déficit de bagagem de conteúdo escolar e de mundo.

5.3 Dialogando com os discentes do curso de Agropecuária: uma leitura possível?

A seguir, trazemos os resultados dos questionários aplicados aos alunos do curso técnico de Agropecuária. Compreendemos que é importante ouvir a voz desses sujeitos, que são os atores principais nesse processo de construção de conhecimento. Do total de 53 deles, apenas 36 discentes entregaram o Termo de Autorização para a realização da pesquisa. Por isso, nossos dados serão embasados nessas respostas.

Quanto ao perfil, a faixa etária dos discentes compreende as idades de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos, com 18 (dezoito) alunos do sexo feminino e 18 (dezoito) do sexo masculino.

A primeira indagação feita aos alunos foi se eles gostam de ler, e caso não gostassem, deveriam explicar o porquê. Para esse quesito, tratamos da leitura no geral, sem especificar:

Tabela 2 – você gosta de ler? Se não, por quê?

Sim	25
Não	11
MOTIVOS	
Não tenho tempo	6

Não possuo acesso a livros		1
Outros	Não gosto de ir à biblioteca	(A5, 2021).
	Não tenho paciência	(A32, 2021).
	Nunca tive vontade de ler livros	(A9, 2021).
	Começo a ler e pensar em outras coisas	(A1, 2021).
	Não tenho interesse	(A23, 2021).

Fonte: dados da pesquisa – 2021

As respostas apontam que a maior parte dos discentes disseram gostar de ler, contra 11 deles que disseram não terem hábito de leitura. Estes alegaram questões como a falta de tempo como o maior empecilho, como não ter paciência ou interesse. Anteriormente em nosso trabalho tratamos da importância da leitura para jovens alunos. Apoiamos nosso pensamento nos estudos de Petit (2008), que destacou a importância da leitura para a formação e preparação de um projeto de vida, além de ser necessária para a vivência diária em sociedade. Ao se abster disso, o aluno fica alheio a esses benefícios e a alguns processos de interação sociais. Cabe à escola encontrar mecanismos para atrair esses alunos para o mundo do letramento literário, já que muitas vezes o único contato deles com a leitura se dá nesse espaço.

É importante destacar que, quando indagados sobre as dificuldades encontradas por eles para a prática da leitura de texto literário, os alunos foram unânimes em duas questões, repetindo o mesmo resultado da leitura de textos no geral, falta de tempo e interesse.

Acerca da escola como espaço de leitura, uma das questões realizadas junto aos alunos mostrou que a maioria dos que leem faz por meio de livros:

Tabela 3 – Que tipo de leitura você faz?

JORNAIS	2
REVISTAS	2
LIVROS	29
OUTROS	Mensagens Sites Internet Gibis

Fonte: dados da pesquisa – 2021

A fala dos discentes apontam para uma questão levantada pela professora de Língua Portuguesa, que destacou que levava obras para a sala de aula, como também, indicava diversas leituras para a turma. Sobre isso, 29 discentes citaram fazer leitura de livros, 02 (dois) de revistas e 02 (dois) de jornais. Alguns citaram outras fontes, das quais a maioria ligada à internet.

Outro quesito perguntado foi sobre a quantidade de livros literários que os alunos já leram durante o ano:

Tabela 4 - Quantos livros literários você já leu?

1 (UM)	1
2 (DOIS)	8
3 (TRÊS)	10
ATÉ 10	8
MAIS DE 10	5
NENHUM	2
TOTAL	34 respostas

Fonte: dados da pesquisa – 2021

Como visto nas respostas, a maioria dos alunos já leu entre 2 (dois) e 10 (dez) livros durante o ano. Apenas 5 alunos leram mais de dez obras. Dalvi, Rezende e Faleiros (2013), ao abordarem sobre essa temática, nos fazem refletir sobre a importância de instituir a experiência ou vivência da leitura literária e a constituição dos sujeitos leitores, ou seja, sem separar as experiências e vivências daquilo que eles estão lendo. Talvez, no caso desses alunos especificamente, ainda seja necessário mais estímulo por parte da escola para a leitura literária.

O que pudemos notar a partir de autores, como Zilberman (2008), é que há uma crise na formação escolar do ensino profissionalizante, e que por isso a literatura deve repensar suas finalidades, pois a escola se interpõe entre obra e leitor. Em outras palavras, esse tipo de ensino deve ir além da reafirmação da língua e da cultura nacionais.

Assim, a educação deve reafirmar o compromisso da educação literária escolar, pois, a carência na formação leitora traz problemas como a incapacidade de se expressar, de lidar com a norma culta, o que contribui para a incompreensão de tipos diversificados de textos literários, resultando na dificuldade da consolidação do saber.

É necessário que o ensino de literatura contribua para a construção de leitores que refutem, reconstruam e reinventem a escola e aquilo que leem. Por isso, é necessário acreditar na literatura em espaços escolares como instrumento de transformação social. Nesse processo, é preciso diversificar os tipos de obras passadas aos discentes. Por conta disso, foi perguntado sobre qual tipo de texto literário eles mais gostam de ler:

Tabela 5 – qual tipo de texto literário você mais gosta de ler?

Romance	11
Romance policial	3
Romance de aventura	9
Conto	7
Poesia - poema	9
Drama	10
Crônicas	2
Ficção	17

Fonte: dados da pesquisa – 2021

Os dados coletados mostraram que a maior parte dos alunos gosta de ficção (17), seguido de drama (11) e romance (10). Este dado deixou uma incógnita para nós, uma vez que muitos alunos disseram não gostar de ler, porém, marcaram preferências de leitura.

É interessante discutir este dado, tendo em vista que ao optar pela leitura de textos ficcionais, os discentes, conforme o professor Keith Oatley², afirma que os alunos conseguem, com essa leitura, entender um pouco mais das complexidades das pessoas e da vida social, o que seria, então, o objetivo primordial do letramento literário.

Também, a leitura de ficção e drama possibilitam que o aluno ligue o enredo a sua vida pessoal, desenvolvendo sentimentos como compaixão e indignação. Ou seja, as vivências pessoais moldam a compreensão do mundo e, com isso, as experiências imaginadas através das narrativas também são capazes de nos moldar.

² Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/literal/por-que-ler-ficcao-pode-te-ajudar-a-ser-um-profissional-melhor/>. Acesso em outubro de 2021.

Acerca de não gostarem de ler, porém marcarem preferências de leitura, apesar de nos intrigar, faz com que compreendamos que o conceito de leitura para esses alunos pode ser equivocado, entendendo que o ato de ler seja uma atividade puramente escolar e que, qualquer leitura fora desse ambiente é considerada como uma recreação e que, portanto, não é digno de ser entendido como o ato de ler.

Acerca de como os alunos receberam o ensino de literatura no ensino médio, disseram que:

Tabela 6 – de que forma você recebeu o ensino literário no ensino médio

Com dificuldade	12
Prazerosa	6
Sem importância	3
Com curiosidade	15

Fonte: dados da pesquisa – 2021

A curiosidade foi o ponto mais citado quando perguntados como receberam o ensino de literatura no Ensino Médio (15 alunos), seguido da dificuldade. Nesse ponto, nos remetemos à fala da professora entrevistada que abordou sobre a dificuldade de os alunos entenderem literatura, pois eles vinham de escolas em que não era oferecido esse ensino. Inclusive, este foi um dos desafios citados pela docente na seção anterior, que era estimular esses discentes para a leitura literária, já que havia bastante desestímulo.

Ainda sobre esse ponto, quando indagados se os livros que eles pegavam emprestados na biblioteca eram destinados para qual finalidade, dos 36 alunos, 28 (vinte e oito) disseram que a leitura era de iniciativa própria e 9 (nove) que era por indicação de professores para a realização de atividades. Já no que concerne ao espaço físico da biblioteca, 20 alunos disseram ser excelente, ao passo que 10 disseram ser bom e 6 que era regular.

Interessante observar que a maior parte dos alunos entrevistados têm o hábito de pegar livros na biblioteca, o que é importante, já que demonstra que eles não esperam apenas pela indicação da docente da disciplina de língua portuguesa. Acerca do empréstimo de livros, no começo da pesquisa, a bibliotecária foi procurada e informou que a maioria dos alunos só fazem o cadastro quando o professor indica o livro, didático e/ou paradidático, para estudo.

No quesito de a escola possibilitar recursos de leitura e por quem era feito o

estímulo:

Tabela 7 – a escola possibilita recursos de incentivo à leitura e por quem

SIM	34
NÃO	2
QUAL ESPAÇO	Biblioteca (100%)
POR QUEM	
Professor de líng. Portuguesa/literatura	28
Pessoal da biblioteca	9
Professor de outras disciplinas	1
Direção	1
Outros	0

Fonte: dados da pesquisa – 2021

Os alunos também avaliaram a docente de língua portuguesa como: excelente 30 alunos; bom 05 alunos, e apenas um respondeu que achava regular. Sabemos que o papel e o comportamento pedagógico do docente são importantes para despertar nos discentes o gosto pela leitura e a participação e aprendizagem na disciplina. Ademais, a atuação docente é extremamente relevante, já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem discente. Por isso, é importante a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois, desse processo resultarão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem no ambiente escolar.

Conforme vimos em Saviani (2006), a educação é situada em um campo do “trabalho não material”, em que o produto não se separa do ato de produção, e que em uma aula ocorre uma relação inseparável entre o aluno e o professor. Por isso, concordamos com o autor quando este diz que a educação é essencial para os seres humanos, uma vez que eles devem produzir continuamente sua própria existência e, nesse processo, o professor é essencial com intermediador de conhecimentos.

Acerca de como os alunos avaliam a importância do texto literário no curso de agropecuária, os discentes disseram que:

Tabela 8 – Como você avalia a presença do texto literário no curso que você escolheu?

Muito importante para a formação pessoal e profissional	31
Importante apenas para a formação pessoal	4
Pouco importante para a formação pessoal e profissional	0
Não tem nenhuma importância	0
Não tenho opinião sobre	1

Fonte: dados da pesquisa – 2021

As respostas mostram que 31 alunos consideram o ensino de literatura muito importante no curso de agropecuária, pois contribui para a formação pessoal e profissional. Esta percepção pode ser fundada no pensamento de Cândido (1995), que aborda o quanto a Literatura desenvolve nos seres a sensibilidade, de forma que nos tornamos mais reflexivos, críticos e mais abertos a novas possibilidades diante da condição humana. A leitura literária, portanto, permite que reflitamos sobre o nosso contexto, ampliando os nossos conhecimentos e permitindo novas perspectivas.

As respostas positivas dos discentes apontaram aquilo que vimos em Petit (2008), quando ela bem destacou acerca do poder que a leitura tem em se tornar uma atividade com grande significado para a vivência discente, que desperta a capacidade do diálogo e da crítica para com o mundo que o cerca, pois a leitura tem participação especial na formação cognitiva do indivíduo. Com isso, nota-se o quanto o letramento literário adequado pode contribuir para a formação pessoal e profissional de discentes do curso Integrado ao Médio em Agropecuária no IFPI, Campus Paulistana.

5.4 Características da estrutura física da instituição e outras observações

A instituição apresenta infraestrutura mediana no trato com a leitura literária. A biblioteca possui um acervo modesto de obras literárias, há mais livros científicos e material técnico; porém, a equipe gestora, bem como a bibliotecária responsável, sempre busca adicionar livros literários. No entanto, o espaço ainda precisa avançar em relação aos livros de literatura.

Há na instituição o incentivo a eventos com os alunos: Café Literário, no qual todo ano é trabalhado um tema, com muita exposição de literatura, música e apresentações culturais diversas. No ambiente escolar, há também uma sala de Língua Portuguesa, em que os docentes ministram suas aulas em um ambiente

aconchegante ao mundo literário.

Durante o período de 03 a 08 de junho, aconteceu na escola o evento I Educarte/Café literário, uma junção de dois projetos, que durante uma semana promoveu momentos de aprendizagem, descontração e muita reflexão. Os alunos, de todas as turmas do Ensino Médio Integrado, escolheram oficinas que lhe atraíram, e assim, a pesquisadora observou a oficina de Cordel, pois era a que tinha mais alunos inscritos da turma do primeiro ano de Agropecuária. Logo, percebeu-se que quem estava lá era movido pelo interesse e produzia livremente o material solicitado pela monitora do projeto, que era uma aluna de outro curso da instituição, orientada pela professora de Arte.

O projeto foi bem organizado, no minicurso analisado os alunos aprenderam acerca da história e concepção do Cordel, bem como, produziram material para ser exposto no final da semana de atividades. Foi exibido o filme o Auto da Compadecida, repentes, e, por fim, a produção de xilogravura para ilustrar os cordéis produzidos.

A seguir, alguns registros fotográficos do campus Paulistana, local da nossa pesquisa, para que se possa conhecer um pouco mais desse espaço tão importante, localizado no semiárido piauiense, que proporciona tantos momentos de aprendizagem aos alunos oriundos de diversas comunidades do sertão.

Imagem 1 – Entrada do campus Paulistana



Fonte: dados da pesquisa

Imagem 2 – Jardim do campus Paulistana



Fonte: dados da pesquisa

Imagem 3 – turma em que se deu a pesquisa durante a aula de língua portuguesa



Fonte: dados da pesquisa

Imagem 4 – biblioteca



Fonte: dados da pesquisa

Como visto nas imagens, o Instituto Federal do Piauí – campus Paulistana apresenta um espaço adequado e aconchegante para os discentes. Entendemos que esse aspecto é importante, pois contribui para uma melhor aprendizagem. No caso do espaço da biblioteca, apesar de ainda ser necessário ampliar o acervo, o espaço físico é bom e pode ser um auxílio para os professores ao ministrarem suas aulas. Não há foto da sala de Línguas/Leitura, pois no período estava sendo utilizada como depósito de livros didáticos.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 Algumas considerações iniciais sobre o produto educacional

O programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica — PROFEPT, propõe que o mestrando produza além da produção escrita, elabore também um material que tenha ligação com a pesquisa, ou seja, um produto empírico que possa auxiliar determinado grupo. Dessa forma, unindo teoria à prática, o produto torna-se como uma ferramenta importantíssima no meio escolar.

E consta-se como intuito da pesquisa elaborar uma sugestão de aula de Literatura, com exposição por meio de uma sequência didática, para o primeiro ano do Ensino Médio Integrado. A proposta será disponibilizada na plataforma digital EduCapes. Essa forma de divulgação possibilitará que a docente da turma pesquisada e outros professores de Língua Portuguesa da Rede Federal de Ensino trabalhem com os conteúdos programáticos inerentes à estrutura curricular do componente de Literatura. Isso considerando que o acervo é uma plataforma aberta a todos os alunos e docentes da Educação Básica e Superior.

A sequência didática proposta trará como fundamento a relação basilar, trabalho e educação, isso a partir de um conceito crítico de Letramento Literário, em que serão utilizados os textos a partir dos gêneros textuais previamente selecionados, que tratem da temática em questão.

O motivo de escolha pela inclusão do grupo mencionado e a consequente exclusão das demais séries, é o fato do primeiro ano do Ensino Médio estarem envolvidos com a Educação profissional. Ou seja, os conceitos que estruturam a identidade dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica ainda não lhes foram apresentados.

Espera-se que a proposta, elaborada pela pesquisadora, possa auxiliar o/a docente regente nas aulas de Literatura a despertar a criticidade e o reconhecimento sociopolítico ao alunado. Em nenhuma hipótese, os conteúdos literários programáticos serão ignorados ou utilizados como pretexto, já que a intenção não é inculcar nos alunos uma forma específica de ver a Literatura, pois há o reconhecimento de que ela é múltipla e plurissignificante.

A delimitação proposta se justifica pelo necessário recorte da pesquisa. O

processo de fomentação de criticidade do indivíduo é contínuo, não há como se executar tal tarefa no interstício de uma pesquisa.

É importante frisar que não há crítica prévia ao ensino de Literatura nesta localidade, como tampouco, não se afirma que a instituição não atende às exigências dos Currículos Nacionais do Ensino Médio.

A presente propositura de produto educacional será disponibilizada em meio digital, na plataforma Educapes. Acerca da configuração do sítio:

Ciente da expansão do acesso à internet e às novas mídias pelos estudantes, resultado do processo de democratização da informação, cultura e, observando ainda a necessidade de publicizar, compartilhar e disseminar os materiais educacionais produzidos nos cursos ofertados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES desenvolveu um novo portal educacional online: o eduCAPES.

O eduCAPES Engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público. (Sítio <https://educapes.capes.gov.br>)

Conforme exposto, a plataforma oferece condições satisfatórias para que os docentes desenvolvam atividades que podem ser vistas em âmbito nacional, fazendo com que a distância geográfica das boas ideias seja diminuída, e o compartilhamento das atividades somem em prol de uma educação de qualidade.

Em outras palavras, diante de uma sociedade tão atuante tecnologicamente, é interessante a disponibilização de veículos atrativos para a prática docente. Mesmo que o professor não possua familiaridade com o meio, a sua utilização é orientada por meio de tutoriais, informativos e práticas, que conduzem à capacidade de elaboração do material desejado; como também a simples visualização dos trabalhos de outros colegas docentes.

Por fim, a atividade compartilhada deverá seguir um determinado padrão, orientado pela própria plataforma, e, também, passará por uma avaliação técnica, com rigor de qualidade, para que só depois seja liberada a utilização do produto educacional.

6.2 Olhares teóricos e metodológicos para a sequência didática na EPTT a partir dos gêneros textuais

A partir do momento em que a educação para o trabalho se torna uma realidade, o papel do professor deve ir além do repassar conteúdos ou teorias. Mais que isso, é preciso garantir o questionamento constante dos processos que formam o aluno. O resultado disso deve ser uma prática docente que leve o educando à reflexão e à construção crítica do pensamento. O manejo com os gêneros textuais, por exemplo, pode ser uma alternativa viável para tal.

Moura (2013) destaca que a reflexão deve constituir-se como uma busca de caminhos que resultem em conhecimento sólido e promoção do sujeito por meio do seu trabalho, superando as práticas vazias e as teorizações retóricas, caminhos estes que devem ser evitados. Nesse contexto, insere-se a noção de professor reflexivo, que busca estabelecer conexão entre o que ensina e a vivência dos alunos. Acreditamos, portanto, que o trabalho com a literatura pode promover essa discussão em um contexto de busca de superação da dicotomia (tão presente no ensino profissionalizante) entre teoria e prática através da dialética.

Feitosa (2021, p. 01), ao tratar da formação profissional (FP), aborda que os “processos educativos que permitam ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços”, devem possuir raízes sólidas na escola.

No entanto, o autor mencionado acima chama a atenção para um aspecto mais importante ainda, que é a vida em sociedade, condicionada pelas relações sociais e pelos embates entre capital e trabalho na esfera da produção, o que acaba resultando nas relações de poder e concepções de mundo dos agentes. Cabe ao espaço escolar fazer uma reflexão entre esses pontos, e, no caso das aulas de Língua Portuguesa, o professor pode partir do texto literário, dos mais diversos gêneros, para propiciar discussões e reflexões, contextualizando e partindo, inclusive, das bases da EPTT: o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral ou omnilateral e a politecnia.

Associar as bases da EPTT à prática em sala de aula, especialmente a partir do texto literário, requer o olhar inovador do professor e, principalmente, um pensamento reflexivo. Zabala (1998) compreende bem esta questão, quando diz que

o professor que modifica sua prática docente na tentativa de resolver algum problema prático, depois de uma apurada avaliação, está adotando uma estratégia de mudança que precede o desenvolvimento da compreensão. É, portanto, o início da reflexão.

É preciso levar em consideração os contextos de produção da proposta dessa pesquisa, os módulos da SD irão dispor de exemplares dos gêneros literários, tais quais: conto, crônica e poesia, os quais mostrarão aos alunos que os textos literários possuem uma função social, que produzem e reproduzem efeitos na sociedade.

O texto literário, especialmente os gêneros conto, crônica e poesia, podem propiciar um ambiente de ensino reflexivo, que pode resultar em uma atuação profissional baseada no pensamento prático com capacidade reflexiva. Com isso, compreendemos que os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino, assim como elencados por Zabala (1988): tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do docente, relações sociais e culturais etc.

A partir do pensamento de Zabala (1998) destacado acima, refletimos que a forma em que o professor opta por trabalhar uma determinada atividade em sala, determina de maneira significativa o tipo e as características de ensino. Por isso, optamos por trabalhar a sequência didática, que surge nesse contexto como uma possibilidade de unidade de análise voltada para a prática, que permite o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclui as fases de planejamento, aplicação e avaliação.

Corroborando com o citado acima, Morelati et al. (2014) aborda que a forma como o professor escolhe as atividades propostas, a maneira como elas se situam e se articulam, o papel que se atribui a professores e alunos e à dinâmica grupal, e o tipo de relações que se estabelecem na sala de aula diferenciam as propostas didáticas e determinam características diferenciais da prática educativa. O que quer dizer que, não basta o professor levar um texto para ser trabalhado em sala sem que haja ligação com a formação dos alunos, mas deve haver uma ligação.

Um exemplo, inclusive objeto de estudo dessa pesquisa, é que os textos literários trabalhados em sala de aula com os alunos do curso técnico de Agropecuária devem ser contextualizados para a formação deles, produzindo pensamento crítico, inclusive acerca do processo de trabalho e educação, a ponto de o aluno fazer uma reflexão em torno de sua experiência. A sequência didática, nesse caso, seria um

instrumento aliado ao professor na construção do pensamento crítico do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly, na obra *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (2001) propuseram, inicialmente, a noção conceitual de sequência didática, a partir da escola suíça, e que, posteriormente, foi divulgado no Brasil na publicação do trabalho intitulado 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento', traduzido por Rojo e Cordeiro (2004).

De início, a concepção tratada acima foi trabalhada apenas no ensino superior nos cursos voltados para professores formadores de docentes de língua portuguesa. No entanto, mais à frente, passou a ser utilizada nas escolas brasileiras de ensino básico, com o objetivo de tornarem o ensino do texto oral e escrito mais eficaz.

Assim, essa noção de sequência didática inicialmente colocada em prática no ensino superior, voltada para a formação continuada de professores universitários de língua portuguesa, objetiva auxiliar o ensino de produção de textos escritos orientado pelas características do gênero a ser aprendido (MACHADO, 2000). Mais à frente, enquanto objeto de investigação, alimentando as pesquisas de programas de pós-graduação diversos, que resultavam/resultam em dissertações e teses. Como resultado dessas pesquisas, a SD passa a fazer parte da formação de professores de educação básica e é aplicada atualmente por professores em diversas partes do país.

No que concerne à conceituação de sequência didática, remete-se ao conceito apresentado por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), que definem como sendo "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Ou seja, as atividades são desenvolvidas de forma modular, começando com uma apresentação da situação de comunicação e definição coletiva do gênero textual a ser produzido, seguindo com uma produção inicial desse gênero e atividades diversificadas em diferentes módulos culminando numa produção final. Dessa maneira,

Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (DUBAUX; SOUZA 2012, p. 27).

Como visto, a metodologia de ensino proposta, permite ao professor a análise

mais cuidadosa do que se ensina, já que ela é desenvolvida obedecendo algumas etapas o que torna, como dito, o processo de ensino mais proveitoso. Ademais, a SD pode ser utilizada por todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, no caso do docente de língua portuguesa, o trabalho a partir da dessa ferramenta possibilita uma melhor prática e planejamento por parte do professor e uma aprendizagem sistemática e reflexiva com o gênero ensinado aos alunos.

Outra concepção para sequência didática, encontramos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como visto, este é um método de ensinar que parte de um gênero da escrita ou da oralidade, que obedece a alguns passos e que tem como finalidade produzir reflexão em torno de um tema.

Ainda no ponto de vista dos autores citados, a SD tem como objetivo proporcionar mudança e promover os alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. Para que isto ocorra, é necessário que haja uma estrutura de base, tais como:

1. Seção de abertura, que apresenta a situação de estudo, em que é descrita, de maneira detalhada, a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Nesse primeiro momento, conforme esses autores, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais dos seus discentes (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

A segunda etapa, conforme os autores:

2. O trabalho se concentra nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que possibilitam aos discentes apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo.

No que concerne ao número dos módulos, pode variar conforme o gênero escolhido e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o tema. No caso de nosso estudo, para nosso produto, fizemos a escolha de três gêneros diferentes, o que, em tese, demandaria uma quantidade maior de módulos. Em seguida, o terceiro

passo deve ser realizado:

3. A produção final - o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativa (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Ao trabalhar com sequência didática em suas aulas, o professor de literatura pode partir da concepção de gênero que leva em consideração aspectos sociais e culturais dos alunos. É importante partir dessa premissa porque, por muitos anos, o texto ficou relegado ao trabalho com análise linguística, sendo que o ensino tradicional tomava como unidade de estudo a estrutura da oração e do período. Contudo, de uns anos para cá, começaram a surgir propostas inovadoras de trabalho que tomam o texto como unidade de estudo essencial, ou seja, enxergando como unidade básica da interação verbal.

Dessa forma, surgem os estudos com os gêneros textuais em sala de aula a partir da sequência didática. Para Bakhtin (1997, apud MARCHUCHI, 2008), os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, estando ligados ao contexto nos quais estão inseridos. Segundo Bakhtin (1981), cada atividade humana requer diversos gêneros. Trazendo para nosso contexto, pensamos ser importante que haja a contextualização e uso adequado desses gêneros conforme o curso no qual o aluno está inserido.

É importante que o professor tenha em mente que trabalhar os gêneros textuais com seus alunos é uma forma de interagir socialmente, conforme diz os PCN's, o que irá contribuir para que os mesmos tenham mais êxito no processo de ensino-aprendizagem. Também é interessante que esse ensino transcenda as paredes da sala de aula e o aluno compreenda na prática como se dá esse processo, especialmente no ensino profissionalizante.

Com isso, é importante que tenhamos em mente que o texto tem grande influência sobre a sociedade, ou seja, ao mesmo tempo em que os textos são produzidos fatos sociais também são produzidos, que não poderiam existir se não fosse pela criação deles. Assim, Bazerman (2005, p 22) diz que “os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala”.

Tais fatos sociais afetam a maneira como as pessoas falam ou escrevem. E o resultado disso, os atos de fala, nos leva a compreender que as palavras não apenas dizem coisas, mas elas realizam ações (COSTA VAL, 1993).

Marchuschi (2008) também discute todas estas questões acerca dos gêneros textuais. Para ele, os gêneros são atividades discursivas que têm função de controle social e de exercício de poder. Contudo, em cada cultura ela exercerá uma função distinta e exercerá níveis de poder.

Assim, é importante que toda a compreensão acerca dos gêneros seja estudada em sala juntamente com os alunos, desenvolvendo nestes um pensamento crítico, de forma que passem a reconhecer em cada situação sociocomunicativa do gênero, sabendo como se portar diante de cada um. Como diz Tasso (2021), a Literatura mexe com os sujeitos porque atua em seu sentir.

Enfim, conforme Krupec & Cunha (2014), a produção e a implementação de uma sequência didática podem contribuir para o trabalho com determinados gêneros e com os conteúdos que eles tratem. No entanto, não quer dizer que esta tenha que ser uma metodologia predominante no ensino de literatura. Pode-se lançar mão dela para o trabalho com determinados gêneros, necessários de serem estudados com maior profundidade, o que vai depender do ano escolar abordado, dos objetivos pretendidos para aquele grupo de estudantes e dos conhecimentos prévios identificados nele.

Uma outra noção de SD, e adotada para nosso estudo, é a de Zabala (1998), que divulgou suas pesquisas, nessa área do conhecimento no Brasil, na obra “A Prática Educativa: como ensinar”. Na percepção desse estudioso, SD, ou sequência de atividade de ensino/aprendizagem, pode ser conceituada como:

uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).

Como visto, a sequência didática funciona como uma atividade fundamentada em objetivos que o docente almeja alcançar, podendo ser utilizada em diversas áreas

do conhecimento e por não serem estáticas, podem ser refeitas e repensadas conforme a finalidade de ensino-aprendizagem seja alcançada ou não.

A partir do pensamento de Zabala (1998), observamos que há fases que compreendem o conteúdo a ser trabalhado, o envolvimento dos alunos e professores, além das concepções de aprendizagem e avaliação. Assim, por conta das intenções educacionais estabelecidas, a Sequência Didática pode ser organizada com características mais próximas de um ensino tradicional ou holístico, a depender da formação e posicionamento do professor.

No entanto, o estudioso defende que uma sequência didática deve remeter à construção de conhecimento, característica inerente ao ensino produtivo, e que, principalmente, deve ser motivadora, desenvolva autoestima, seja contextualizada, funcional e produza autoconhecimento para os discentes. Para tanto, requer professores transformadores que conduzam os discentes a criticidade em relação aos conteúdos estudados. Dessa maneira, cabe ao professor, segundo Zabala (1998, p. 53), a seleção e preparação adequada do conteúdo e material a serem utilizados:

Os tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente, a exposição de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações, etc., podem ter um caráter ou outro segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupai, aos materiais utilizados, etc.

Como Zabala (1998) diz em sua obra, ele não tem a intenção de apresentar um método fixo acerca da aplicação das Sequências Didáticas, mas identificar alguns passos essenciais no desenvolvimento dessa metodologia em sala de aula. Para o autor, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem são parâmetros para a compreensão do valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que aperfeiçoem o método.

De início, Zabala (1998) nos leva a refletir enquanto docentes se a sequência utilizada é mais ou menos apropriada e quais são os argumentos que permitem fazer esta avaliação. O autor citado aborda um dos modelos de SD, chamado por ele de "estudo do meio", o qual obedece às seguintes etapas:

a) Atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos.

- b) Explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca.
- c) Respostas intuitivas ou "hipóteses".
- d) Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação.
- e) Coleta, seleção e classificação dos dados.
- f) Generalização das conclusões tiradas.
- g) Expressão e comunicação (ZABALA, 1998, p. 55).

O autor mencionado propõe, na Sequência Didática, algumas atividades, as quais descreveremos abaixo (ZABALA, 1998, p. 63-64):

- a) atividades que nos permitam determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e as meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir?
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Como percebido, todos esses questionamentos devem ser levados em consideração quando o professor vai construir a SD a ser aplicada.

Apesar das etapas citadas por Zabala darem a noção de uma certa estabilidade

e segurança no método da SD, alguns autores citam possíveis lacunas e insuficiências, o que requer que alterações e ampliações teórico-metodológicas sejam feitas, especialmente se levarmos em consideração que motivado sistema de ensino brasileiro apresenta disparidades abissais, como as condições socioeducacionais e as práticas de letramento dos alunos. A exemplo, Bawarshi e Reiff (2010) citam o modelo brasileiro de síntese, que deixa transparecer a compatibilização das tradições sociológicas e retóricas de gênero com os estudos linguísticos, por exemplo, quando busca somente a eficácia da descrição do funcionamento do gênero e de seu ensino nos diversos níveis de escolaridade.

Dessa feita, percebe-se que há uma crise na formação escolar do ensino profissionalizante, o que obriga o ensino de literatura a repensar suas finalidades. Isso porque a escola se interpõe entre obra e leitor, e por isso, a literatura necessita ir além da reafirmação da língua e da cultura nacionais. Como bem pontuado por Zilberman (2008), o compromisso da educação literária escolar é maior, pois a carência na formação leitora implica múltiplos obstáculos, como a incapacidade de lidar com a norma culta, que, por sua vez, corrobora com a incompreensão de uma infinidade de textos, literários ou não e que acabam dificultando a consolidação do saber.

Caso o ensino de literatura não seja contextualizado para a formação do discente, até mesmo sua verbalização do pensamento, tanto pela oralidade como pela escrita, se tornará algo dificultoso, o que prejudicará a atuação dos alunos, dentro e, principalmente, fora do segmento escolar.

Na percepção de Guimarães e Kersch (2015), o trabalho com sequências didáticas acaba se restringindo ao domínio do gênero como prática escolar, o que é ineficaz pela superficialidade com que é trabalhada, já que o aspecto social perde o lugar. Por conta disso, os autores citados identificam o espaço escolar como uma esfera social e sua relação com outras esferas sociais.

Por conta disso, o domínio do gênero textual não é suficiente, e é preciso que o docente compreenda a sua circulação na comunidade em que os alunos estão inseridos e de quais práticas sociais eles participam, partindo do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.15). Somente assim, será possível a construção de um processo de leitura e de produção de textos eficaz, pois são concebidas como práticas sociais indissociáveis, que surgem de outras práticas

da comunidade da qual os discentes participam.

Dessa maneira, enquanto na sequência didática a preocupação está em que o aluno tenha domínio do gênero trabalhado, a preocupação parte do princípio de que o aprendiz, além de dominá-lo, deve fazer circular fora da comunidade escolar.

Cabe mencionar que o trabalho com os gêneros não é novo, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento que rege o ensino fundamental de língua portuguesa no país, publicados em 1997 (para os anos iniciais) e 1998 (para os anos finais), já apresentavam a proposta do texto como unidade básica para o ensino dessa língua, associado à noção de gênero (BRASIL, 1998).

Mais adiante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ reafirmou a proposta contida nos PCNs, partindo da noção de texto como unidade de ensino, e enfatizando a sua centralidade na organização das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades relativas aos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa, tais quais: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

Enfim, apesar da BNCC e outros documentos legais que regem o ensino brasileiro, partimos do pressuposto de que a literatura tem um espaço ainda menor na sala de aula da educação profissional, por conta do alto número de disciplinas técnicas, a disciplina de literatura perde espaço no currículo, interferindo negativamente na formação do aluno, quadro este que pode ser modificado caso haja sensibilidade e trabalho árduo por parte do professor, além de que este deve fazer uma escolha coerente de seus métodos de ensino, sendo, portanto, a SD uma das possibilidades adequadas para a construção de pensamento crítico e processo de reflexão.

6.3 Plano de desenvolvimento do Produto Educacional

Este plano está dividido em três partes, em que optamos pelo trabalho separado do conto, da crônica e do poema. Com ele, o professor(a) poderá ter acesso a três sequências didáticas. No entanto, optamos por entendê-la apenas como uma,

³ A BNCC, documento que congrega um conjunto de diretrizes para os ensinos infantil e fundamental do Brasil, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 15 de dezembro de 2017. As redes de ensino devem (re)formular seus currículos à luz desse documento, até o início do ano letivo de 2020.

já que propomos, ao final, que seja feita uma reflexão em grupo acerca do trabalho com os três gêneros. Inclusive, o(a) docente pode inverter a ordem de trabalho com os textos, no entanto, a reflexão deve ser feita sobre os três.

6.3.1 Conto Beira-Rio, de Carlos Drummond de Andrade, do livro Contos de Aprendiz

ESCOLA	IFPI – campus Paulistana	FAIXA ETÁRIA	TURMA
ELABORADORA	Tueça Érica dos Santos	15 a 18	1º ANO Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária
PROFESSOR/A			
PERÍODO			
CARGA HORARIA	4 horas		
OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar como a atividade será desenvolvida • Acolher os estudantes e apresentar a proposta de letramento literário a partir da leitura do conto. • Enquanto dialoga, os alunos tomam notas e intervêm coletivamente acerca da proposta das atividades. • Ainda neste momento se discute como será a avaliação conforme a participação e a entrega das atividades solicitadas. 		
TEMA GERADOR	LITERATURA E OS JOVENS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA		
EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM	Estimular o estudante para a prática da leitura literária dentro e fora da sala de aula .		
	Possibilitar que os discentes percebam a relação entre o conto lido com os contextos sociohistóricos nos quais estão inseridos.		
	Permitir uma discussão sobre a função social do conto, levando em consideração as noções de trabalho profissionalizante e educação.		
ABORDAGEM DIDÁTICA (Desenvolvimento da prática pedagógica)	<p>Disponibilizar o conto para os estudantes e pedir a leitura individual, a qual pode ser realizada em casa, previamente.</p> <p>Caso não consiga imprimir alguns exemplares, pode disponibilizar em mídia para os estudantes que não puderem tirar suas cópias.</p> <p>Realizar uma leitura coletiva na escola.</p>		

	<p>Realizar uma segunda leitura coletiva em sala, mas, dessa vez, permitindo que os estudantes possam intervir, conversando sobre o conto. A(O) professor(a) será então mediadora para facilitar o processo de aprendizagem sobre o texto.</p> <p>Roda de conversa a partir de uma situação problema para identificar o conhecimento prévio (a partir de um vídeo ligado ao conto trabalhado).</p> <p>Caso não tenha um vídeo, pode ser uma imagem que permita esta dinâmica.</p> <p>Em seguida, deve-se instigar a reflexão e permitir a fala livre dos/as estudantes.</p>
<p>ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>(Como serão organizados os: espaços, materiais, tempo, distribuição em grupos, relação entre professor e alunos.)</p>	<p>Textos impressos: Disponibilizar impresso ou por mídia (uso de mídias sociais – celular) o texto para que os alunos realizem uma leitura em casa (20 minutos);</p> <p>Datashow – Projetar Leitura do conto Beira-Rio, de Carlos Drummond de Andrade, do livro Contos de Aprendiz, em sala (30 minutos).</p> <p>Direcionamento impresso - Apresentar as atividades sobre o conto, que podem ser respondidas individualmente, em dupla ou em grupo.</p> <p>Essa organização considerará a realidade de cada sala de aula. Projetar no Datashow - Fazer a proposição e sugestão de atividades (30 minutos).</p> <p>Datashow – Projetar a correção das atividades de forma dialogada (30 minutos).</p> <p>Apresentações – 130 minutos</p>
<p>AValiação</p>	<p>A avaliação será formativa, levando em consideração a participação dos alunos, dentro do âmbito escolar, mediados pelo professor, sem deixar de lado o contexto sócio-histórico atual do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno obedecendo aos critérios a seguir, em menor ou maior grau, será avaliado, de forma individual, nas categorias: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório.</p> <p>Critérios Avaliativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participação oral: expressividade na argumentação leitora, nos momentos de debate e discussão. – Participação em grupo: respeito à opinião dos outros, colaboração nas atividades exigidas e solicitude com os integrantes do grupo. – Aspectos específicos do gênero literário: compreensão do gênero conto, da sua forma e funcionalidade em sociedade.

	– Gravação e exposição de um vídeo curto, pelo Reels, TIK TOK TiKonto, e/ou outro aplicativo de criação de vídeos: O conto deve ser narrado pela perspectiva do estudante, após a leitura de Beira-Rio do Drummond.
--	---

6.3.2 Crônica Operários em Construção, de Vinicius de Moraes – livro Poesia completa e prosa

ESCOLA	IFPI – campus Paulistana	FAIXA ETÁRIA	TURMA
ELABORADORA	Tueça Érica dos Santos	15 a 18	1º ANO Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária
PROFESSOR/A			
PERÍODO			
CARGA HORARIA	8 horas		
OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar como a atividade será desenvolvida • Acolher os estudantes e apresentar a proposta de letramento literário a partir da leitura do texto. • Enquanto dialoga, os alunos tomam notas e intervêm coletivamente acerca da proposta das atividades. • Direcionamento para a construção da maquete. • Ainda neste momento se discute como será a avaliação, conforme a participação e a entrega das atividades solicitadas. 		
TEMA GERADOR	LITERATURA E OS JOVENS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA		
EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM	Estimular o estudante para a prática da leitura literária dentro e fora da sala de aula.		
	Possibilitar que os discentes percebam a relação entre a crônica lida com os contextos sociohistóricos nos quais estão inseridos.		
	Permitir uma discussão sobre a função social da crônica, levando em consideração as noções de trabalho profissionalizante e educação.		
ABORDAGEM DIDÁTICA (Desenvolvimento da prática pedagógica)	<p>Disponibilizar a crônica para os estudantes e pedir a leitura individual, realizada em casa, previamente.</p> <p>Em sala, realizar a leitura coletiva.</p> <p>Atividade em grupo: construir a maquete de um andar de um prédio. Assim que estiver pronto, o(a) professor(a) irá auxiliar a montar os andares para torná-lo uma unidade de moradia.</p>		

	<p>Realizar uma discussão coletiva, a partir das palavras norteadoras - trabalho fragmentado, profissão, ensino fordista, cartesiano - repensar a organização do trabalho na sociedade.</p> <p>Rer a crônica para proceder uma interpretação a partir dos debates desenvolvidos sobre trabalho.</p> <p>Pedir aos estudantes para escreverem uma crônica cuja temática seja uma profissão desvalorizada pela sociedade.</p> <p>A crônica, produzida pelo estudante, após leitura e diálogo com o(a) docente será exposta nos murais da escola.</p>
<p>ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>(Como serão organizados os: espaços, materiais, tempo, distribuição em grupos, relação entre professor e alunos.)</p>	<p>Textos impressos: Disponibilizar impresso ou por mídia (uso de mídias sociais – celular) o texto para que os alunos realizem uma leitura em casa (30 minutos).</p> <p>Datashow – projetar a crônica (30 minutos).</p> <p>Isopor, cola, tesoura, tinta - maquete de um andar de um prédio (3 horas).</p> <p>Apresentações e discussões com base na maquete – (60 minutos)</p> <p>Escrever uma crônica – 2,5 horas.</p> <p>Datashow – projetar a correção das atividades de forma dialogada (30 minutos).</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>A avaliação será formativa, levando em consideração a participação dos alunos, dentro do âmbito escolar, mediados pelo professor, sem deixar de lado o contexto sócio-histórico atual do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno obedecendo aos critérios a seguir, em menor ou maior grau, será avaliado, de forma individual, nas categorias: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório.</p> <p>Critérios Avaliativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participação oral: expressividade na argumentação leitora, nos momentos de debate e discussão. – Participação em grupo: respeito à opinião dos outros, colaboração nas atividades exigidas e solicitude com os integrantes do grupo. – Aspectos específicos do gênero literário: compreensão do gênero crônica, da sua forma e funcionalidade em sociedade. Desenvolvimento de uma crônica individual, pelo aluno, acerca das mazelas de uma profissão desvalorizada em nosso país. – Elaboração de uma maquete coletiva: O instrumento deve ser construído pelos alunos, com o auxílio, do(a) professor(a). Trata-se de uma metáfora visível do trabalho fragmentado.

6.3.3 Poema Trabalhar Cansa⁴, de Odilon Machado de Lourenço

ESCOLA	IFPI – campus Paulistana	FAIXA ETÁRIA	TURMA
ELABORADORA	Tueça Érica dos Santos	15 a 18	1º ANO Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária
PROFESSOR/A			
PERÍODO			
CARGA HORARIA	4 horas		
OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar como a atividade será desenvolvida. • Acolher os estudantes e apresentar a proposta de letramento literário a partir da leitura do texto. • Enquanto dialoga, os alunos tomam notas e intervêm coletivamente acerca da proposta das atividades. • Direcionamento para a elaboração da atividade de Júri Simulado • Ainda neste momento se discute como será a avaliação conforme a participação e a entrega das atividades solicitadas. • Nesta última sequência, o(a) docente deve fazer uma roda de conversa para debater os três gêneros (o conto e a crônica trabalhados anteriormente), e mostrar como a temática trabalho está presente nos três textos. 		
TEMA GERADOR	LITERATURA E OS JOVENS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA		
EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM	Estimular o estudante para a prática da leitura literária dentro e fora da sala de aula;		
	Possibilitar que os discentes percebam a relação entre o poema lido com os contextos sociohistóricos nos quais estão inseridos.		
	Permitir uma discussão sobre a função social do poema, levando em consideração as noções de trabalho profissionalizante e educação.		
ORGANIZADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA (Como serão organizados os: espaços, materiais, tempo, distribuição em grupos, relação entre professor e alunos.)	Textos impressos: disponibilizar impresso ou por mídia (uso de mídias sociais – celular) o texto para que os alunos realizem uma leitura em casa (30 minutos).		
	Datashow – Projetar o poema (30 minutos).		
	Divisão dos grupos e preparação para o júri – 30 minutos		
	Datashow, textos, pincel, quadro - realização do júri (90 minutos).		
Papel e caneta - escrever um poema (60 minutos).			
Datashow – projetar a correção das atividades de forma dialogada (30 minutos).			
Papel, impressora – colocar os textos em um varal (30 minutos).			

⁴ Retirado do sítio <https://poetadagarrafa.wordpress.com/>

AVALIAÇÃO	<p>A avaliação será formativa, levando em consideração a participação dos alunos, dentro do âmbito escolar, mediados pelo professor, sem deixar de lado o contexto sócio-histórico atual do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno obedecendo aos critérios a seguir, em menor ou maior grau, será avaliado, de forma individual, nas categorias: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório.</p> <p>Critérios Avaliativos:</p> <ul style="list-style-type: none">– Participação oral: expressividade na argumentação leitora, nos momentos de debate e discussão.– Participação em grupo: respeito à opinião dos outros, colaboração nas atividades exigidas e solicitude com os integrantes do grupo.– Aspectos específicos do gênero literário: compreensão do gênero poema, da sua forma e funcionalidade em sociedade. Elaboração de um poema com a temática dos prazeres e dificuldades do ato de trabalhar.– Realização de um Júri Simulado: observar a adequação e defesa, dos alunos pelo tema proposto no poema de Odilon Machado de Lourenço.
------------------	--

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante essa pausa reflexiva para que eu possa avaliar os caminhos que já trilhei, os conhecimentos adquiridos, as dificuldades encontradas e relembrar a minha origem. Estatisticamente eu poderia estar fazendo parte do grupo dos marginalizados, ter sido guiada para outro caminho, se não tivesse encontrado a mim mesma entre as linhas que devorava em minhas leituras literárias.

Quando a escola, na etapa do ensino fundamental, não conseguiu me ajudar, minha mãe começou a tarefa de me alfabetizar. Então, uma mulher humilde, somente alfabetizada é a responsável pela minha iniciação acadêmica. Lembro-me que era comum ela trazer livros e revistas para mim, os padrões doavam após ela concluir as faxinas, esses momentos eram pura felicidade! Que maravilha era adentrar naquelas histórias, descobrir o porquê de tantas coisas ou simplesmente sorrir diante das peripécias dos meus personagens favoritos.

E, assim, surgiu o interesse pelo mundo da literatura, pelo poder de empoderamento investido nas palavras. Dessa forma, ao ingressar no mestrado não tive dúvidas acerca da temática a ser trabalhada, e realizou-se a triangulação aluno-literatura-trabalho, tríade que não delimita o poder da literatura, mas, que apenas seleciona sua função social como uma possibilidade de formação omnilateral do aluno para exercer sua cidadania em uma sociedade, infelizmente, dualizada estruturalmente, em que o indivíduo não pode esperar concluir seus estudos para começar a trabalhar.

Como visto ao longo deste trabalho, trabalho e educação estão intrinsecamente ligados à realidade histórica dos princípios produtivos e dos saberes. Além do mais, está também relacionada à capacidade de ação produtiva humana em termos de trabalho manual e ligado à ação intelectual que prepara para fazer escolhas diante de suas necessidades vitais e laborais. Dessa forma, entendemos que, a depender do modelo de educação recebido, o trabalho pode ser compreendido como uma atividade criadora que torna nobre o homem e/ou uma alienação do ser humano em forma de mercadoria e mão de obra barateada.

Por isso, compreendemos que a escola deve possibilitar, ao mesmo tempo, uma formação geral e também uma técnica no ensino médio para obter uma formação holística do ser. Além de pessoas habilitadas para o mundo do trabalho, é necessário

que sejam formados seres com capacidade crítica de intervirem em seu meio.

Nesse sentido, o trabalho com letramento literário na escola pode auxiliar na construção de leitores capazes de se inserirem em uma comunidade, manipularem seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido.

Como visto, a escolha pelo trato com o texto literário é importante, porque além do seu potencial humanizador no indivíduo, ele agrega em sua concepção, ética e estética, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever o mundo pela força da palavra.

A partir dessas noções e conceitos, realizamos a pesquisa com a docente da disciplina e com os discentes do curso técnico integrado ao médio em agropecuária e pudemos chegar a algumas considerações que apontam os caminhos e as respostas do nosso objetivo de estudo.

Acerca da entrevista com a professora de Língua Portuguesa, sobre a necessidade de uma formação anterior em sua disciplina para atuar na EPT, ela pontuou não ser necessária. Como vimos, entendemos que esta fala aponta para um equívoco, pois, é extremamente necessário que os servidores (professores e técnicos administrativos) de um Instituto Federal conheçam as bases conceituais que consolidam o órgão como um local de formação de indivíduos em sua plenitude. Ciente da trajetória, bases e missão o docente poderá mediar os interesses do órgão com o público atendido.

Quando indagada sobre o conhecimento que a docente tem acerca das bases conceituais da educação profissional e tecnológica, ela destacou que apenas em partes, mas que não saberia pontuar especificamente. Nesse caso, este desconhecimento apresenta-se como um problema que pode interferir negativamente nas metodologias em sala de aula.

No caso, concorda-se que há a necessidade de os docentes, das disciplinas diversas, de planejar suas aulas de forma contextualizada, considerando o exposto acima, e, especificamente nas aulas de Literatura, esta disciplina não pode ser vista em sua dimensão puramente linguística, mas, como parte de um processo social e histórico, que transcenda as paredes da sala de aula.

Acerca da situação exposta, percebemos que o desconhecimento da docente é justificado pelo fato de, no próprio Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária, em que esta pesquisa foi realizada, não haver a especificação e o tratamento

adequado das bases conceituais do ensino profissionalizante, o que pode acabar prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca dos benefícios do ensino de literatura em sala de aula, a fala da docente apontou para o que foi trabalhado nas bases conceituais dos autores abordados ao longo do trabalho, no qual apontam a importância da função social dos textos literários, para a construção de seres críticos e atuantes em sociedade. O mundo da leitura é um portal subjetivo que proporciona ao aluno refletir sobre si e o mundo que o cerca. Ficção e realidade se misturam em um jogo de representações sociais, no qual, é possível compreender o poder da palavra escrita, que pode libertar ou alienar as pessoas.

Outro ponto observado foi sobre a docente trabalhar com sequências didáticas. Ela se mostrou resistente a essa metodologia e disse preferir trabalhos mais livres em sala, pois essa proposta enrijecia o trabalho com literatura. A nossa percepção é de que esta fala mostra desconhecimento das bases conceituais dessa proposta de trabalho.

A fala da docente aponta diretamente para o objeto de estudo de nosso trabalho, quando ela destacou que o trabalho com literatura em sala de aula sempre fazia ligação entre os textos lidos e o curso no qual o aluno estava inserido. Essa atitude pedagógica aponta para uma visão omnilateral da educação, que tem como eixo estruturante um projeto de ação educativa, integrando o planejamento escolar e a formação voltada para emancipação dos sujeitos individual e coletivamente, que parte do princípio da escola unitária, que tem o trabalho como princípio educativo.

Em relação aos questionários aplicados aos discentes, observamos que eles possuem resistência para realizar leituras, inclusive citaram o desinteresse como causa, e que a escola é o único momento em que eles realizam essas atividades. Esta fala confirma o que foi dito pela docente, quando esta destacou optar pela leitura em sala de aula.

A maioria dos alunos não se mostrou receptiva à leitura, inclusive muitos apresentam déficit nesse quesito pelo fato de não terem tido acesso ao letramento literário no ensino fundamental. No entanto, a maioria considera importante a disciplina de Literatura no ensino médio e apresenta maior interesse pelos textos quando estes são contextualizados e voltados para o curso de Agropecuária.

Enfim, concordamos com diversos dos estudiosos elencados neste trabalho,

quando dizem que a produção textual na escola precisa ser mais trabalhada e contextualizada, considerando a funcionalidade dos textos, o que leva o alunado a uma proximidade com as práticas sociais vigentes.

Dessa forma, compreendemos, ao final desse estudo, o quanto a Literatura deve funcionar como um elo entre o aluno e o pensamento crítico e o professor deve atuar como mediador, levando a construção de reflexões acerca do mundo no qual estão inseridos, pois, é indiscutível a contribuição da arte literária na formação dos sujeitos. Estes, ao deixar-se envolver pelo mundo de palavras, acabam abrindo-se às experiências externas, pré-concebidas por outro sujeito (nesse caso, o autor) e, também, na condição de leitor, repercutem no mundo o resultado que o processar dessas experiências internamente gerou.

Não pretendemos com este estudo esgotar as fontes e resultados de pesquisas nessa área, pois compreendemos que cada escola apresenta uma realidade diferente. No entanto, buscamos, principalmente, com a proposição de sequência didática, contribuir para o ensino de Literatura, promovendo a conscientização de que a Literatura é um bem cultural que pertence a todos.

Não só isso, mas, principalmente, entendemos o quanto a leitura e a escrita literária suscitam a emancipação dos sujeitos, ao impulsionar a melhoria da capacidade cognitiva de interpretar textos e o mundo. Disso, decorre a aquisição de valores culturais permanentes e um posicionamento no mundo ao qual está inserido, na medida em que é capaz de escrever a sua história, dando significado à sua condição de ser humano. E, por outro lado, promover a capacidade crítica e argumentativa do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2010. 285 p.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Política educacional e organização da educação brasileira**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso 21/06/2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, Brasil. **Portal Educacional do Professor do Brasil**. Revista de Educación, 352. Mayo-agosto 2010, pp.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **O ensino e a aprendizagem: os dois métodos**. In: **Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo. Scipione, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. Editora Scipione, 1997.
- CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Cidade: UFPA, 2010.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CEREJA, Wiliam. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHEPLUSKI, Priscila Suemy Ferreira; CORSO, Ângela Maria. **Os desafios do ensino médio integrado**. II SEPED – Seminário de Pedagogia. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiv2n1/105.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Trabalho Necessário, v.3, n.3, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun., 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: Narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. Porto Alegre: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CUSTÓDIO, Vilma dos Anjos. **Letramento Literário**: a formação de leitores no Ensino Médio. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

DALVI, M; REZENDE, Neide; FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELORS, Jacques. **Intervenção na Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente e o desenvolvimento**. Rio de Janeiro (Brasil), jun. 1998.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina Nasser. 4. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Coleção Sociologia). Título original: La Recherche Qualitative. Vários autores. 2ª reimpressão, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. 2004. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, p. 95 – 128, 2004.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org). **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ESTRELA, Simone da Costa. Educação profissional e formação omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de ensino integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Posse. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação.** Goiás, 2017.

FARINA, E. **Estudos de caso em agribusiness.** São Paulo: Pioneira, 1997.

FEITOSA, R. S.; As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA campi de Bragança e Tucuruí. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e9951, jun. 2021. ISSN 2447-1801.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa/** Uwe Flick; trad. Sandra Netz.- 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade:** Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set., 2011.

GONÇALVES, Jeosafá F. **Ensino é crítica:** a literatura no ensino médio. São Paulo, Nova Alexandria, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, A. M. M. e KERSCH, D. F. (2014). Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. in: GUIMARÃES, A. M. M. e KERSCH, D. F. (orgs.) **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar, vol. 2. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-37. 2015.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KASPARI, Tatiane; SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 12 - n. 2 - p. 566-582- jul./dez. 2016.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes

nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KRUPEK, Edilson José; CUNHA, Karine Marielly Rocha da. Sequência didática para o gênero discursivo conto literário. In: **os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufr_port_pdp_edilson_jose_krupek.pdf. Acesso em agosto de 2021.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Mercado Aberto. Porto Alegre, 1998.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. 10ªed. São Paulo: Brasiliense. 2011.

LEITE, Ligia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo. Sandra Almeida. Coleção na sala de aula, 1997, p.21.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

MACHADO, Nilson José. **Educação Projetos e Valor**: EDUSP, São Paulo, SP, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortalli. **Leitura; literatura e escola**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCHUSCHI, L. A. gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado**: subsunção aos interesses do

capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

PCNs. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações para o ensino médio; volume 1).

PEREIRA, Elisa M; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara R. **Metodologia do ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed 34, 2008.

RAMOS. M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>> Acesso em: 20 maio 2018.

RAMOS. M. N. **História e política da educação profissional**. Paraná: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180.jan. /abr. 2007.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memória da educação no Brasil (séculos XVI-XVIII)**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989. SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. Em: SAVIANI, Demerval, et.all. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Lilian Lopes Martim da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Mercado Aberto. Porto Alegre, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, Becker Magda. As condições sociais de acesso à leitura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOUZA, S. B. **Formação de professores**: política de educação especial e currículo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao_de_professores_politica_de_educacao_especial_e_curriculo. Acesso: julho de 2021.

SOUZA, J. C. M. de; MACHADO, M. M. O (não) lugar da educação dos jovens trabalhadores. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 17, p. 149-174, 2014.

VASCONCELOS, Y.L. et al. **Método de estudo de caso como estratégia de ensino, pesquisa e extensão**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n. 1, p. 49-59, Jan. 2015

YIN, Robert k. **Estudo de caso**: planejamento e métodos/ Robert k. Yin; trad. Daniel Grassi. - 3 Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.; 23 cm.

ZABALA, Antônio. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: Ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

APÊNDICE A – ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente proposta de pesquisa, seguiu as orientações contidas nas resoluções 466/12 e 510/16. Tendo como norte inicial, a postura dos princípios elencados abaixo:

DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica acadêmica;

II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VI - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Assim, a pesquisadora preservou pelo respeito, dignidade e autonomia dos

participantes da pesquisa. Foi garantida a livre escolha em participar do estudo, através de sua manifestação livre e consciente.

Esclarecemos os riscos, individuais ou coletivos, e a ponderação dos mesmos; conforme preconiza o inciso III, alínea b, da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Procurar-se-á minimizá-los com ações que preservem a identificação dos indivíduos participantes, restringindo o acesso a tais dados à pesquisadora e ao orientador da pesquisa e evitando ao máximo a exposição das informações que possam de algum modo comprometer ou provocar constrangimentos.

Evidencia-se que foram esclarecidos os aspectos referentes ao sigilo das informações, confiabilidade e participação voluntária, deixando claro que o voluntário da pesquisa poderia se desligar a qualquer momento, não sendo necessário justificativas para o ato e, também, nenhum ônus a sua pessoa.

Quanto aos benefícios da pesquisa e relevância, o voluntário estaria contribuindo para o estudo científico e social, da teoria a práxis, do ensino da Literatura, na sua função social, como forma de alcançar a omnilateralidade dos discentes através do letramento literário, no âmbito escolar.

RISCOS

Partindo do entendimento de que não há pesquisa sem riscos, procurar-se-á sempre minimizá-los. Prefigura como risco: 1º - Cansaço ou aborrecimento ao responder questionário e cessão de entrevista. Sendo que o questionário será destinado para os discentes, e a entrevista será realizada somente com a docente. Ações: O questionário apresenta-se de forma estruturada, com indagações objetivas, e o participante terá a total liberdade de não responder a quaisquer questões que o mesmo achar que não se sinta à vontade.

O questionário foi respondido por todos os alunos, ao mesmo tempo, em horário devidamente combinado, na instituição de ensino em que se encontravam vinculados. A entrevista, por gravação de voz, teve duração máxima de 40 minutos, em local escolhido em comum acordo. Aqui, também coube o direito de não responder a qualquer indagação que causasse desconforto.

2º - Vazamento de informações. Ações: Assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem; através da garantia da não utilização das informações em prejuízo dos sujeitos da pesquisa, principalmente em termos de

autoestima, de prestígio e/ou fator econômico – financeiro. As informações obtidas nos questionários e entrevista foram guardadas no banco de dados, e as reflexões expressas no relatório de estudo de caso, acessadas somente pela pesquisadora e orientador da pesquisa. O material resultante desta pesquisa foi salvo em pasta com senha, no computador pessoal da pesquisadora.

BENEFÍCIOS

Agrega-se como benefício a elaboração de um recurso educacional, sequência didática, em espaço digital adequado, para o compartilhamento de conhecimentos, experiências e dicas de sala de aula. Em um período em que nunca se teve tanta informação ao mesmo tempo, preza-se pela qualidade do saber, e o docente terá acesso a um conteúdo atento às particularidades do elo entre o que se recomenda nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao ensino de Literatura, e a temática trabalho-educação na Educação Profissional e Tecnológica.

Visto que ainda existe a carência de estudos científicos que façam essa ligação de forma satisfatória, não se trata de um material para preencher uma lacuna acadêmica, mas sim uma forma de contribuir com proposições válidas que enveredam por uma perspectiva de estudo não tão explorada, na tentativa de auxiliar com reflexões sobre a importância da função social da Literatura em um âmbito educacional que tem como finalidade a plena formação do indivíduo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

Disciplina: Língua Portuguesa – componente curricular de Literatura.

- **ASPECTO PEDAGÓGICO:** condições didáticas para o trabalho do professor (verificar: o uso de livros didáticos e paradidáticos, as condições da biblioteca, como é feito o planejamento e o trabalho com textos literários em um curso profissionalizante – o diferencial e o impacto social dessa prática).
- **ASPECTO ALUNO E LITERATURA:** a percepção do alunado na interação com os textos literários em sala de aula.
- **ASPECTO METODOLÓGICO:** relação entre os conteúdos abordados pelo professor e a metodologia utilizada (o quê? e como?).
- **RELAÇÃO ENTRE OS ENVOLVIDOS:** relação professor-aluno/ aluno-professor e aluno-aluno.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

Idade: _____ Gênero: F () M ()

Questionário:

1. Você gosta de ler?

() SIM () NÃO

2. Se a resposta for não, qual o motivo?

() Não tenho tempo;

() Não possuo acesso a livros;

() Não gosto de ir à biblioteca;

() Outros. Cite: _____

3. Que tipo de leitura você faz?

() Jornais () Revistas () Livros

() Outros. Cite _____

4. Qual (is) tipo de texto literário que mais gosta de ler?

() Romance

() Poesia/poema

() Romance policial

() Drama

() Romance de aventura

() Crônicas

() Conto

() Ficção

() Outro. Qual? _____

5. Que dificuldade você encontra para a prática da leitura do texto literário?

- () Falta de tempo
- () Falta de interesse
- () Não há disponibilidade de material
- () Outra. Qual? _____

6. Quantos livros literários você já leu?

- () 1 () 2 () 3 () Até 10
- () Mais de 10 () Nenhum

7. Com base no que você já estudou no Ensino Fundamental: o que você entende por Literatura?

8. De qual forma você recebeu o ensino literário no Ensino Médio?

- () Com dificuldade
- () Prazerosa
- () Sem importância
- () Com curiosidade

9. O que você tem mais estudado em Língua Portuguesa?

- () Gramática
- () Leitura
- () Produção textual
- () Interpretação
- () Literatura
- () Nada
- () Não lembro
- () Outro

10. O que você mais gosta de estudar?

- () Gramática
- () Leitura
- () Produção de textos
- () Tudo
- () Nada
- () Interpretação de textos
- () Discussão de temas atuais
- () Literatura
- () Outras disciplinas
- () Às vezes, ler
- () Declamar e encenar textos poético

11. A escola possibilita recursos de incentivo à leitura?

- () SIM. Quais? _____
- () NÃO

12. Em caso afirmativo indique por quem esse incentivo é proporcionado:

- () Professor da língua portuguesa/ literatura
- () Pessoal da biblioteca
- () Professor de outras disciplinas
- () Direção
- () Outros Qual? _____

13. Como é trabalhada a leitura em sua escola?

- () Leitura feita em casa
- () Fichas de leitura
- () Teatros
- () Estudo em grupos
- () Trabalhos e provas
- () Discussão sobre o livro em sala
- () Leitura individual em sala
- () Na biblioteca

- () Discussão de exercícios
- () Apenas no livro didático
- () Não foi trabalhada este ano
- () Apresentação de seminários pelos alunos

14. Os livros literários que você faz empréstimos na biblioteca se destinam para:

- () Leitura por iniciativa própria
- () Leitura por indicação do professor para realização de estudo/atividade
- () Leitura de pessoas da família
- () Leitura de amigos (as)

15. O que lhe mais agrada e desagrada nas aulas de Literatura?

16. Você acredita que os conhecimentos adquiridos com as leituras literárias indicadas pela escola poderão ajudar no seu cotidiano como cidadão?

- () Muitíssimo
- () Muito
- () Pouco
- () Pouquíssimo
- () Nada
- () Não sei

17. Qual a sua opinião sobre o espaço físico (sala de aula, biblioteca, entre outros) utilizado para as aulas de Literatura?

- () Excelente
- () Bom
- () Regular
- () Ruim

18. Como você avalia a presença do texto literário no curso que você escolheu?

() Muito importante para a formação pessoal e profissional

() Importante apenas para a formação pessoal

() Pouco importante para a formação pessoal e profissional

() Não tem nenhuma importância

() Não tenho opinião sobre

19. Qual a sua avaliação sobre o desempenho da professora de Língua Portuguesa em sala de aula.

() Excelente

() Bom

() Regular

() Ruim

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

Roteiro:

1. Qual a sua graduação?
2. Realizou pós-graduação? Qual?
3. Há quanto tempo ministra aulas de Literatura?
4. E desse período, quanto tempo especificamente no Ensino Médio Integrado?
5. Acredita que é necessária uma formação específica para ser docente da Educação Profissional e Tecnológica?
6. Conhece as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica? E dentre elas, o que entende por formação omnilateral?
7. Na sua opinião, como a Literatura pode contribuir socialmente para com os alunos do Ensino Médio Integrado?
8. A que conteúdo você dá mais espaço na sala de aula?
9. Qual o motivo da preferência?
10. Qual (is) metodologia (s) utiliza para abordar os conteúdos programáticos?
11. Qual (is) recurso (s) didático (s) você mais utiliza?
12. O que os alunos mais gostam de estudar?
13. Como é trabalhada a leitura literária em sua aula?
14. Como você auxilia o discente na percepção do que a Literatura pode ofertar no seu cotidiano?
15. Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? E qual (is) a (s) dificuldade(s)?
16. Você tem o hábito de trabalhar com proposta de relação de tema-chaves e sequências didáticas? Se sim, como ocorre esse processo?

17. Em geral, os seus alunos gostam de ler textos literários? Por quê?
18. A respeito da escolha de trabalhar com obras literárias, prefere os autores indicados pelo cânone literário, os atuais ou ambos? Por quê?
19. Dentre os conteúdos do componente curricular de Literatura, qual você apontaria como mais importante? Por quê?
20. Como você avalia a presença do texto literário na Educação Profissional?
21. Ao trabalhar com o ensino literário, você se atenta a opção da escolha do curso profissionalizante feita pelo discente?
22. Existe alguma diferença adotada na práxis literária entre cursos distintos?
23. Qual a sua avaliação sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ensino de Literatura?
24. Qual a sua avaliação sobre o livro didático, conteúdo de Literatura, adotado pela escola que você trabalha?
25. Você acha que a instituição oferta infraestrutura adequada para o manejo com as aulas de Literatura?
26. Na instituição há medidas que incentivem à leitura literária?
27. Você acha que a Universidade prepara professores para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 1:



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
(MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – para docente
de Língua Portuguesa do IFPI - Campus Paulistana**

Convidamos a senhora para participar da pesquisa **LITERATURA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PONTE PARA A OMNILATERALIDADE**, título provisório, sob a responsabilidade da pesquisadora Tueça Érica dos Santos, a qual pretende contribuir para a identificação das contribuições da Literatura na formação de sujeitos críticos e emancipados, isso por meio de estudos das práticas literárias presentes na formação humana integral de discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPI – Campus Paulistana. Esta pesquisa tem como finalidade a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Programa Nacional de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, com polo de estudos no Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de permissão para que a pesquisadora realize a observação de aulas, pelo período de abril/2019 a junho/2019; e, que a senhora conceda o procedimento de cessão de entrevista, esta com a utilização do gravador de voz. Nos quais serão abordados aspectos referentes ao ensino de Literatura do Ensino Médio Integrado. Posteriormente, a entrevista será transcrita pela pesquisadora retirando qualquer informação identificatória.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: 1º - Cansaço ou aborrecimento ao ceder a entrevista, por gravação de voz, que terá duração máxima de 30 minutos. Ação: Caberá o direito de não responder a qualquer indagação que cause desconforto, e a opção de escolha do local, dia e horário da cessão da entrevista. 2º - Vazamento de informações. Ações: Assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem; através da garantia da não utilização das suas

informações em prejuízo, principalmente em termos de autoestima, de prestígio e/ou fator econômico – financeiro. Se aceitar participar, estará contribuindo para a promoção da conscientização de que a Literatura é um bem cultural que pertence a todos, e a compreensão de que a leitura e escrita literária suscita a emancipação dos sujeitos, pois impulsiona a melhoria da capacidade cognitiva de interpretar textos e o mundo, propiciando, assim, a aquisição de valores culturais permanentes e um posicionamento no mundo ao qual está inserido, na medida em que é capaz de escrever a sua história, dando significado à sua condição de ser humano. Também consta como benefício a elaboração de um recurso educacional, sequência didática, em espaço digital adequado, para o compartilhamento de conhecimentos, experiências e dicas de sala de aula.

Conforme a resolução 510/16, no capítulo III, Art. 9º, São direitos da senhora, como participante deste estudo: I – ser informado sobre a pesquisa; II – desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III – ter sua privacidade respeitada; IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Para qualquer outra informação, a senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço profissional Rodovia BR 407, KM 5, s/n – Lagoa dos Canudos, Paulistana - PI, 64750-000, pelos telefones (89) 3487-2710 e (89) 9 9997-6226 – Tueça Érica dos Santos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221- 0332.

Consentimento Pós – Informação

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO 2:



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
(MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – para pais e/ou responsáveis**

Convidamos seu filho/a para participar da Pesquisa **LITERATURA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PONTE PARA A OMNILATERALIDADE**, título provisório, sob a responsabilidade da pesquisadora Tueça Érica dos Santos, orientada pelo prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, com o objetivo: Identificar as contribuições da Literatura na formação de sujeitos críticos e emancipados, isso por meio de estudos das práticas literárias presentes na formação humana integral de discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPI- Campus Paulistana. Esta pesquisa tem como finalidade a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Programa Nacional de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, com polo de estudos no Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador.

A participação do seu filho/a é voluntária e se dará por meio de aplicação de questionário, que abordará questões acerca do ensino do componente curricular de Literatura. Destacamos que o estudo proposto contempla os requisitos éticos previstos na legislação atual (anonimato, confiabilidade, participação voluntária) e enfatizamos o nosso interesse em disponibilizar para você os dados gerados e os resultados finais do estudo. Ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, portanto nesta pesquisa o risco a ser evitado é 1º- Cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário e 2º- Vazamento de informações. Diante disso, o preenchimento do questionário será aplicado para todos os discentes do 1º ano do Curso Técnico de Agropecuária, em mesmo horário e local – na escola. E caberá o direito de não responder a qualquer indagação que cause desconforto. Ressalta-se que lhe será assegurada a confidencialidade, a privacidade e a proteção

da imagem do seu filho (a); através da garantia da não utilização das informações em prejuízo, principalmente em termos de autoestima, de prestígio e/ou fator econômico – financeiro.

Enfatizamos que a pesquisa atende à resolução 510/16, no capítulo III, Art. 9º, que informa os direitos do seu filho (a), como participante a : I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Destacamos que este termo é emitido em duas vias assinadas por você e pela pesquisadora que lhe faz este contato. Se aceitar participar, estará contribuindo para a promoção da conscientização de que a Literatura é um bem cultural que pertence a todos, e a compreensão de que a leitura e escrita literária suscita a emancipação dos sujeitos, pois impulsiona a melhoria da capacidade cognitiva de interpretar textos e o mundo, propiciando, assim, a aquisição de valores culturais permanentes e um posicionamento no mundo ao qual está inserido, na medida em que é capaz de escrever a sua história, dando significado à sua condição de ser humano. Também consta como benefício a elaboração de um recurso educacional, sequência didática, em espaço digital adequado, para o compartilhamento de conhecimentos, experiências e dicas de sala de aula.

Seu filho/a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ao participar da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o/a Sr/a poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço profissional Rodovia BR 407, KM 5, s/n – Lagoa dos Canudos, Paulistana - PI, 64750-000, pelo telefone (89) 3487-2710 e (89) 99997-6226 - Tueça Érica dos Santos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332.

Consentimento Pós–Esclarecimento:

Eu, _____, RG nº, responsável legal por _____, nascido(a) em _____ / _____ / _____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho

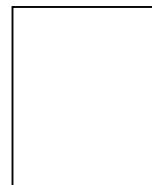
(a) como participante, no Projeto de pesquisa "LITERATURA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PONTE PARA A OMNILATERALIDADE".

Data: ___/___/___

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

Assinatura do pesquisador responsável

Impressão do dedo polegar.
Caso não saiba assinar.



ANEXO 3:



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
(MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA)
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – para criança e
adolescente (menores de 18 anos)**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **LITERATURA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PONTE PARA A OMNILATERALIDADE** (título provisório).

Seus pais permitiram que você participe. Queremos identificar as contribuições da Literatura na formação de sujeitos críticos e independentes, isso por meio de estudos das práticas literárias presentes na formação humana integral de discentes do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPI – Campus Paulistana. Os quarenta adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de (12) a (18) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Instituto Federal do Piauí – Campus Paulistana, onde os adolescentes responderão ao questionário com perguntas abertas e de marcar. O uso do material é considerado seguro, mas é possível que ao responder o questionário você se canse ou se aborreça, para evitar isso, você não precisa responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. Também pode ocorrer uma coisa chata: o vazamento de suas informações, e para que isso não ocorra, suas informações serão guardadas em arquivo com senha no computador pessoal da pesquisadora.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (89) 3487-2710 e (89) 99997-6226 da pesquisadora Tueça Érica dos Santos. Mas, há coisas boas que podem acontecer como você auxiliar na melhoria da leitura e escrita dos textos literários, identificando a importância da Literatura na vida social dos alunos, em busca da formação total da pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa LITERATURA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PONTE PARA A OMNILATERALIDADE. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversei com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Paulistana-PI, ____ de _____ de _____

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável