



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA

PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS ESCOLARES E AS ATIVIDADES DE
LETRAMENTO LITERÁRIO NUM TRABALHO COLABORATIVO

MACEIÓ

2019

FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA

PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS ESCOLARES E AS ATIVIDADES DE
LETRAMENTO LITERÁRIO NUM TRABALHO COLABORATIVO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S586p Silva, Fransuely Raimundo da.

Práticas docentes na sala de aula de língua portuguesa: uma articulação entre os gêneros escolares e as atividades de letramento literário num trabalho colaborativo / Fransuely Raimundo da Silva. – 2019.
145 f. : il.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.

Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 117-124.

Apêndices: f. 125-134.

Anexos: f. 135-145.

1. Língua portuguesa. 2. Literatura. 3. Prática docente. 4. Letramento -
Literatura. I. Título.

CDU: 808.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA

Título do trabalho: "PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma articulação entre os gêneros/textos escolares e as atividades de letramento literário num trabalho colaborativo"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profª. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Fábio José dos Santos (Ifal)

Profª. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/Ufal)

Maceió, 5 de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda boa dádiva, por sua maravilhosa graça e bondade sempre constantes ao longo de toda a minha trajetória.

À minha família, por todo amor e apoio que me foram ofertados para a realização desta conquista. Vocês continuam me ensinado.

À professora Rita Zozzoli, por sua generosidade e compreensão para comigo no curso de toda a orientação e caminhada acadêmica. Obrigada pelo tempo e a confiança investidos.

Aos professores Lúcia de Fátima e Fábio José, por terem aceitado o convite para participar das bancas de qualificação e de defesa. Obrigada, as considerações de vocês foram valiosas para o aperfeiçoamento do trabalho.

À professora Clarice, minha querida colaboradora na pesquisa, por toda a sua generosidade em abrir sua sala de aula. Obrigada, sem a sua cooperação este projeto colaborativo jamais seria possível.

À minha amiga Islane França, pela sua inigualável parceria em todos os desafios que enfrentamos juntas. Conte sempre comigo.

Ao meu amigo Ednelson, por sua ajuda com a revisão do texto.

Ao meu amado noivo, Joás, por cada palavra de incentivo e apoio. Obrigada, por acreditar no meu desenvolvimento intelectual e acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação busca analisar como as práticas docentes, em sala de aula de LP do ensino médio, podem, ou não, contribuir para um trabalho de ensino e aprendizagem da literatura que favoreça, na escola, a formação de alunos leitores e/ou produtores de textos, ao compreender a sala de aula como espaço propício para o estabelecimento da produção discursiva e para o fortalecimento do vínculo dialógico entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2003). Assim, o estudo visa identificar quais as práticas docentes, na sala de aula do ensino médio, mantêm implicações para o desenvolvimento do trabalho com os gêneros; verificar de que forma acontece o diálogo entre as práticas de uso da leitura e escrita dos alunos em contextos não escolares e os gêneros lidos e ou produzidos nas aulas acompanhadas e conhecer as respostas dos alunos acerca do trabalho do professor com os gêneros contemplados no letramento escolar e aqueles incluídos nesse repertório. Para tal, no campo teórico, a pesquisa embasa-se nas contribuições dos estudos dialógicos, representados por Bakhtin (2003, 2010), Volóchinov (2017) e Medviédov (2012), dentre outros, a fim de refletir sobre gêneros do discurso, responsividade e o ensino de língua e literatura; nos estudos sobre letramento (STREET, 2014; SOARES, 1998, 2003, 2004; KLEIMAN, 1995, 2006, 2007; BARTON, HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000; ROJO, 2009), letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009); nos estudos sobre formação docente (ANDRÉ, 2010; MARCELO-GARCÍA, 2009; TARDIF, 2011) e professor-reflexivo (PIMENTA, 2002, 2008; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2012). A presente proposta de investigação se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada e adota como base a abordagem da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativa, voltando-se para a construção de atividades com uso da leitura mediadora (BARBOSA; BARBOSA, 2013, GERALDI, 2013, VYGOTSKY, 2003) e vocalizada (OLIVEIRA, 2011), junto a uma professora colaboradora, nas aulas de literatura de uma turma do 2º ano do ensino médio em uma escola privada da cidade de Maceió - AL. As análises realizadas apontam para a existência de significativas contribuições desenvolvidas por meio da pesquisa tanto para a situação de ensino e aprendizagem em questão quanto para a formação e atuação da professora colaboradora. O emprego da prática da leitura mediadora e vocalizada contribui para a formação dos sujeitos leitores à medida que promove, por meio do (re)encontro com o texto em sala de aula, a articulação entre os gêneros escolares a exemplo do letramento literário e a responsividade dos alunos enquanto participantes do diálogo social.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Literatura. Práticas docentes. Letramento literário. Leitura mediadora-vocalizada.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze how teaching practices in high school Portuguese Language classrooms may, or may not, contribute to the teaching and learning of literature that favors, at school, the formation of readers and / or producers of texts. In this context, the classroom is considered a propitious space for the establishment of discursive production and for the strengthening of the dialogical link between language and life (BAKHTIN, 2003). Thus, the study aims to identify which teaching practices in the high school classroom maintain implications for the development of gender work; to verify how the dialogue between the reading and writing practices of students in non-school contexts happens and the genres read and or produced in the accompanied classes and to perceive the students' answers about the teacher's work with the genres contemplated in the school literacy and those included in this repertoire. For this, in the theoretical field, the research is based on the contributions of dialogic studies, represented by Bakhtin (2003, 2010), Volóchinov (2017) and Medviédev (2012), among others, in order to reflect on discourse genres, responsiveness and the teaching of language and literature; in studies on literacy (STREET, 2014; SOARES, 1998, 2003, 2004; KLEIMAN, 1995, 2006, 2007; BARTON, HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000; ROJO, 2009), literary literacy (PAULINO; COSSON, 2009); in studies on teacher education (ANDRÉ, 2010; MARCELO-GARCÍA, 2009; TARDIF, 2011) and reflective teacher (PEPPER, 2002, 2008; LIBÂNEO; PEPPER, 1999; LIBÂNEO, 2012). This research proposal is inserted in the field of Applied Linguistics studies and follows, as a basis, the approach of qualitative research of ethnographic and collaborative nature, focusing on the construction of activities using mediator reading (BARBOSA; BARBOSA, 2013, GERALDI, 2013, VYGOTSKY, 2003) and vocalized (OLIVEIRA, 2011), together with a collaborating teacher, in the literature classes of a 2nd year high school class in a private school in the city of Maceió - AL. The fulfilled analyzes indicate the existence of significant contributions developed through the research to the teaching and learning situation in question, as well as to the formation and performance of the collaborating teacher. The use of mediator and vocalized reading contributes to the formation of reading subjects as it promotes, through the (re) discovery of the text in the classroom, the articulation between school genres, such as literary literacy and students' responsiveness as participants in the social dialogue.

Keywords: Portuguese Language. Literature. Teaching practices. Literary literacy. Mediator-vocalized reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quad. 01 – Exemplo de plano de atividade elaborado	40
Quad. 02 – Relação entre as atividades das aulas de gramática e as de literatura.....	70
Quad. 03 – Diálogo registado em aula.....	71
Quad. 04 – Trecho da entrevista inicial com a professora Clarice.....	72
Quad. 05 – Recorte do registro do primeiro encontro com Clarice.....	74
Quad. 06 – Trecho da entrevista inicial transcrita.....	76
Quad. 07 – Trechos da entrevista inicial com comentários	80
Quad. 08 – Dados do perfil leitor da professora Clarice.....	82
Quad. 09 – Avaliação de Clarice acerca do trabalho com diferentes gêneros.....	87
Quad. 10 – Registro de desenvolvimento da atividade “Arquitetura de vozes”	91
Quad. 11 – Trecho do diálogo entre a professora Clarice e a aluna Maria.....	93
Quad. 12 – Registro do trabalho com o texto “O Brasil queimou (...)”	95
Quad. 13 – O emprego da repetição para a construção de sentidos na mediação.....	96
Quad. 14 – Respostas dos alunos na entrevista.....	99
Gráf. 01 – Você costuma ler fora das aulas?	102
Gráf. 02 – Grau de interesse pela leitura, numa escala de 1 a 5.....	103
Gráf. 03 – Temas de interesse dos alunos.....	104
Quad. 15 – Trechos de algumas histórias pessoais com a leitura dos alunos.....	106
Quad. 04 – Em quais situações você costuma escrever no seu dia a dia?.....	107
Quad. 16 – Situações nas vidas dos alunos nas quais eles costumam escrever	107
Quad. 17 – Registro da atividade de reescrita coletiva do texto “Racismo é burrice”	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.2 Contexto da pesquisa	24
1.3 Sujeitos da pesquisa.....	28
1.4 A coleta dos materiais: as notas de campo, as gravações das aulas, o questionário e a entrevista semiestruturada.....	30
1.4.1 O primeiro contato com a professora Colaboradora.....	32
1.4.2 As aulas acompanhadas.....	33
1.4.3 A construção da parceria colaborativa.....	34
1.4.4 Elaboração e o uso das atividades propostas.....	36
2. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL.....	41
2.1 O ensino da língua e da literatura na escola: um diálogo possível.....	41
2.1.1 Os gêneros do discurso.....	43
2.2 O letramento, letramento escolar e letramento literário.....	48
2.2.1 O letramento literário na escola: desafios e possibilidades.....	52
2.3 A formação docente em destaque: construindo uma atuação na e para a reflexão.....	61
2.3.1 A formação docente: ao longo dos anos, o desafio constante.....	62
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	70
3.1 As atividades docentes verificadas na sala de aula.....	70
3.2 As atividades desenvolvidas na sala de aula e suas implicações.....	77
3.2.1 Um certo “passeio noturno”: o convite ao diálogo	79
3.2.2 Arquitetura de vozes: o convite aceito.....	90
3.2.3 Purinha e O Brasil queimou: desdobramentos do diálogo.....	92
3.3 As respostas dos alunos acerca das atividades realizadas no contexto estudado.....	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	125
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

Ao atentarmos para as implicações advindas do processo de segmentação e ainda de desarticulação (MORIN, 2005) que têm sofrido os saberes escolares, notaremos que as práticas de ensino da língua portuguesa (doravante LP), observadas em diferentes situações de pesquisa em sala de aula, acabam também por dividir esse ensino em blocos compartimentados como o ensino de gramática, o ensino de literatura e o ensino de redação¹, sendo essa uma divisão também recorrente em materiais como os livros didáticos de LP. Nesse contexto, o trabalho com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e com os gêneros² em sala ainda tem acontecido de forma a contribuir para o processo de enfraquecimento da relação entre as atividades com a linguagem e as práticas sociais.

Percebe-se, desse modo, que a escola acaba por desvincular o saber das atividades exploradas em seu interior do saber construído nas atividades desenvolvidas fora do espaço escolar. Porém, adota-se, no presente trabalho, o entendimento de que o ensino e aprendizagem da LP necessita acontecer situado numa relação que, mediada pelo professor, constitua-se aberta às contribuições trazidas pelo aluno para o trabalho desenvolvido em sala. Isso para que este, enquanto sujeito responsivo ativo³, possa, quando possível, articular os gêneros contemplados no letramento escolar com aqueles que compõem o repertório discursivo das demais esferas de atividade humana de que participa.

Assim, este estudo pretende investigar, numa perspectiva qualitativa etnográfica e colaborativa, as possíveis contribuições das práticas do professor, na sala de aula de LP, em relação às atividades de leitura para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem que, ao fortalecer o vínculo dialógico entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2003), seja significativo para o aluno. Para isso, considera-se a linguagem e também os conhecimentos que integram o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva complexa, multidimensional e não fragmentada (MORIN, 2000).

¹ Na escola em que ocorreu a pesquisa, esse ensino é denominado de interpretação e produção textual.

² Considera-se, neste trabalho, a perspectiva genérica ou do gênero discursivo.

³ Sujeito de acordo com a concepção de compreensão responsiva ativa de Bakhtin (2003).

Após essa rápida contextualização do objeto de pesquisa que aqui será abordado, segue-se explicando os motivos que impulsionaram o início deste trabalho.

No período de agosto de 2013 a julho de 2014, a pesquisadora deste trabalho iniciou na atividade da pesquisa, como aluna colaboradora pelo Programa de Iniciação Científica, PIBIC/UFAL, com o desenvolvimento da pesquisa “Ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso na sala de aula: uma reflexão sobre o trabalho com gêneros numa turma de LP do ensino médio”⁴. E por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, dentro do campo da Linguística Aplicada (doravante LA), foi necessário que essa pesquisadora permanecesse no campo pesquisado, ou seja, na sala de aula, por um tempo significativo. Desse modo, durante seis intensos meses, os quais haviam sido, no planejamento, reservados para a coleta de dados, a pesquisadora esteve na escola acompanhando a rotina e as práticas de um professor de língua portuguesa que se mostrava marcadamente comprometido com o ensino da literatura.

Nesse processo, com a aproximação dos dilemas dos sujeitos envolvidos, muitas foram as indagações que ocuparam a mente da pesquisadora deste trabalho. Entre elas, encontravam-se: por que as práticas docentes associadas à leitura na escola se mostram, no contexto observado, tão desinteressantes para os sujeitos escolares, sendo por vezes percebidas por eles como mais uma obrigação curricular? Por que a escola e o professor, particularmente no que se trata do ensino da literatura, em decorrência do valor assumido pelas leituras/obras canônicas, acabam por desconsiderar as leituras que os alunos fazem ou que selecionam fora do ambiente escolar, alegando que esses sujeitos não leem? O que pode o professor fazer em sua prática para assumir um trabalho com a leitura e escrita dos textos em sala de aula que se mostre significativo para o aluno? Como a pesquisadora envolvida neste trabalho pode contribuir para a investigação dessas questões?

Como na época em que se deu a realização da pesquisa mencionada acima, devido à exiguidade do tempo e ao foco adotado, os objetivos não poderiam contemplar ou investigar tais pontos, a pesquisadora em questão precisou aguardar até ter a oportunidade de espaço, de tempo e de maior amadurecimento teórico e metodológico, para, enfim, iniciar uma pesquisa que o fizesse, o que aconteceu no período de realização do seu mestrado. Portanto, a presente

Esse trabalho esteve inserido numa pesquisa maior desenvolvida pela Prof.^a Dr.^a Rita Maria Diniz Zozzoli, intitulada “Articulação entre gêneros, suportes e modalidades no discurso da mídia e no ensino e aprendizagem”.

investigação tem origem nas inquietações advindas da experiência com a iniciação científica na sala de aula de LP pela presente pesquisadora ainda durante a sua graduação.

Explicando um pouco mais acerca das particularidades das práticas observadas por meio do acompanhamento das aulas do professor, menciona-se que o trabalho e as atividades fundamentadas na escolha de um gênero que manteve ligações com as práticas sociais dos alunos, como verificado com a crônica, e a prática da leitura vocalizada⁵ desse gênero, efetuada pelo professor no trabalho com os textos escolhidos e lidos por ele para a turma⁶, contribuíram decisivamente para a recepção da turma em relação ao ensino e aprendizagem desses “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003). E essa análise se mostra ainda mais acentuada quando comparada aos resultados obtidos com o trabalho desenvolvido pelo professor com os textos que compuseram a categoria dos gêneros contemplados no livro didático utilizado nas aulas de LP⁷, e que também mantiveram uma relação de distanciamento para com os alunos.

Dos apontamentos levantados na análise da situação mencionada, foi possível perceber que, dentre os desafios enfrentados pelo professor, encontra-se a necessidade de este buscar construir de forma criativa “[...] situações interlocutivas relevantes, no interior das quais se leia e se escreva o mundo e às quais esteja associado o desejo de ampliar o número de pessoas que leem e escrevem” (SUASSUNA, 2008, p. 133). Notou-se, desse modo, a pertinência da prática do uso de gêneros selecionados, para o trabalho em sala, pelo docente, que se articularam com os temas, os interesses e as questões que já se encontram presentes no cotidiano ou na realidade dos próprios alunos, de modo que, tal articulação contribui para a descoberta do gosto pela leitura desses sujeitos (ZOZZOLI, 2010).

Essa necessidade faz referência direta à estreita ligação que existe entre a língua/linguagem e a vida/práticas sociais, para a qual Bakhtin (2003) atenta em seus escritos. E, por sua vez, o professor de língua, seja ela materna ou estrangeira, precisa ter o cuidado de fortalecer em suas práticas tal ligação. Como bem esclarece Casado Alves (2008), ao fazer

⁵ Leitura que se distingue da prática de leitura oralizada. Kefalás (2010) distingue a noção de leitura oralizada da leitura vocalizada, ao pontuar que: “Nessa última, o encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feito de experimentações, de descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos (KEFALÁS, 2010, p. 285-286)”. Esse conceito será retomado e explicado de forma mais profunda na sessão do Embasamento teórico.

⁶ A categoria T2 tratou-se de textos como crônicas, poemas, contos etc. E se relacionou ao ensino de literatura e à prática da leitura vocalizada.

⁷ A categoria T1 tratou-se de textos como reportagens, textos de opinião, anúncios, tirinhas etc. E estiveram relacionados aos exercícios utilizados pelo professor no ensino gramatical.

referência ao já citado filósofo da linguagem, no trabalho que envolve os gêneros em sala de aula, o cerne da questão encontra-se justamente no voltar-se para as relações dialógicas, posto que, “as relações interativas é que são mesmo os processos produtivos de linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 140, *apud* CASADO ALVES, 2008).

A esse respeito, questiona-se uma perspectiva de trabalho com os gêneros/textos que se centra na mera categorização homogeneizante das formas, no ensino da identificação e memorização das características de gênero A ou B nas atividades escolares. Em oposição, defende-se uma perspectiva na qual o emprego de práticas ou situações relevantes potencializam a heterogeneidade e a riqueza dos gêneros discursivos que se fazem presentes nas diversas esferas da atividade humana, pois tal perspectiva possibilita a ampliação da *janela genérica*⁸ (RAIMUNDO SILVA, ZOZZOLI; 2018) construída em sala de aula.

A expressão *janela genérica*, cunhada pela pesquisadora da presente pesquisa, faz menção ao repertório de gêneros que, não estando posto ou previamente estabelecido, pode ser construído em sala, de forma processual, não apenas com a contribuição planejada do docente como também com a participação dos alunos; tendo em vista um trabalho que objetiva “a formação de sujeitos leitores e produtores de textos dentro dos gêneros disponíveis atrelados às práticas sociais” (ZOZZOLI, 2015, p.35).

Na sequência do trabalho segue-se apresentando os objetivos e as perguntas que o nortearão.

Em seu objetivo geral, esta pesquisa busca analisar como as práticas docentes, em sala de aula de LP do ensino médio, podem, ou não, contribuir para um trabalho de ensino e aprendizagem da literatura que favoreça, na escola, a formação de alunos leitores e ou produtores de textos⁹. Para a realização dessa análise, serão considerados ainda os seguintes objetivos específicos: em primeiro lugar, identificar quais as práticas docentes, no contexto da sala de aula pesquisada, mantêm implicações para o trabalho com a leitura e ou escrita; em

⁸ Nessa expressão, a palavra janela abarca a extensão única e irrepetível que esse repertório de gêneros assumirá em cada contexto de sala de aula, ao possibilitar abertura para o diálogo entre o que está dentro da sala de aula e o que se encontra fora dela. Observa-se ainda que existem contextos nos quais se tem o desenvolvimento de um amplo repertório genérico, por isso, falamos de uma janela maior; outros contextos, porém, encaminharão esse repertório para um tamanho mais limitado, ou seja, uma janela menor.

⁹ Justifica-se que os objetivos e as questões que serão descritas consideram a leitura numa relação articulatória e indissociável com a escrita e a sua produção. Entretanto, faz-se necessário lembrar que o foco desta pesquisa se centra sobre a leitura.

segundo, verificar se acontece ou não o desenvolvimento de um trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e ou da escrita relevante para a formação do aluno; e, terceiro, conhecer a resposta dos alunos acerca do trabalho do professor em relação ao textos que, contemplados no letramento escolar, foram lidos e/ou escritos na situação observada. E uma vez que a proposta de pesquisa se insere na abordagem qualitativa, não serão apresentadas hipóteses a serem pontuadas ou devidamente testadas na sala de aula, mas perguntas que irão nortear o trabalho, haja vista que é no contexto de pesquisa que o fenômeno se constituirá. Neste trabalho propomos as seguintes questões:

1. Que atividades docentes envolvendo o emprego da leitura e ou da escrita, em sala de aula, podem ser verificadas no contexto observado?
2. Entre essas atividades verificadas, quais são aquelas que apresentam uma colaboração significativa e pertinente tanto para o ensino e aprendizagem de LP como para a formação de alunos leitores e produtores de textos em sala e em outros ambientes não escolares?
3. Como os alunos respondem às atividades com a leitura e ou com a escrita trabalhadas no contexto escolar observado e aquelas de que eles fazem uso em seu dia-a-dia?

Este trabalho está dividido da seguinte forma: na primeira seção, encontra-se descrito o percurso metodológico adotado. Como já foi mencionado, a presente investigação se insere no paradigma qualitativo de cunho etnográfico e colaborativo. Nessa seção, são detalhados os procedimentos para a coleta e a análise dos dados obtidos. Na segunda seção, tem-se o embasamento teórico, sendo abordados os autores e os conceitos que fundamentam este trabalho e dão suporte para a interpretação dos dados. Na terceira seção, realiza-se a interpretação dos dados obtidos, conclui-se com as considerações finais que encerram este trabalho.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa. Na primeira parte, então, caracterizam-se os lugares a partir dos quais este trabalho situa-se. Na segunda parte, o contexto, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos são descritos. Conclui-se, após apresentarem-se os instrumentos utilizados, com as atividades que foram realizadas com a professora colaboradora e os alunos para dar início à análise dos dados.

Situado no campo de estudos da LA, o qual, ao entender que a pesquisa não se restringe ao ambiente acadêmico, mas busca uma significativa contribuição para o campo social, conforme Moita Lopes (2006), interessa-se também pelas práticas sociais dos sujeitos que atuam e agem no mundo, o presente trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativa. Faz-se necessário, então, para um melhor entendimento do leitor, abordar aqui cada uma dessas designações que identificam e ainda exercem implicações significativas para o desenvolvimento de tal pesquisa.

Em primeiro lugar, esta proposta de investigação se insere em uma abordagem qualitativa. Esclarece-se que, de modo abrangente, tal designação “abriga correntes de pesquisas que [...] se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental” (CHIZZOTTI, 2005, p.78). Tal entendimento é ratificado por Zozzoli (2006a), quando a autora explica que o paradigma qualitativo (TRIVIÑOS, 1987) abrigará diferentes tipos de pesquisas, as quais evidenciam como ponto em comum o rompimento com o paradigma dito positivista.

Ainda de acordo com Chizzotti (2005, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o sujeito e o objeto”, pontuando-se que “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Em outras palavras, o fenômeno estudado e seu contexto não podem ser separados, haja vista que se encontram essencialmente inter-relacionados, de modo que, na ocorrência dessa separação, teríamos prejuízos consideráveis à compreensão do fenômeno pesquisado. Nas palavras de Ghedin e Franco (2006):

Conhecer é um esforço contínuo de querer e buscar compreender o mundo no qual estamos inseridos. A leitura do mundo é significativa ao nos

compreendermos como parte dele. O que tem havido ao longo da história do conhecimento, como processo e como modo de conhecer, é que se tem isolado o objeto do pesquisador que o investiga. Isso tem causado uma esquizofrenia na compreensão das coisas e na leitura do mundo. A busca pelo conhecimento é, no fundo, uma tentativa de compreender quem somos e como somos nesse mundo (GHEDIN E FRANCO, 2006, p. 14).

Para esses autores, conhecer e ler o mundo significa reconhece-se nesse mundo, como parte constituinte dele, sendo ainda constituído por ele, tendo em vista que a ação do conhecer, do construir conhecimento, se dá no campo da complexidade, conforme Morin (2000; 2005). Nesse âmbito, sujeito e objeto não se encontram relacionados apenas, mas representam a condição sem a qual não existiria o conhecimento. Na essência dessa busca pode-se considerar que a tentativa de desvelar o objeto também desvela paralelamente o pesquisador, que poderá conhecer si a mesmo.

Bortoni-Ricardo (2008), ao tratar dos pressupostos que dão corpo ao paradigma interpretativista, o qual fundamenta a pesquisa qualitativa, menciona a separação existente entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, prevista no paradigma positivista. Essa autora afirma que não há possibilidade de observarmos o mundo desligado ou desvinculado das práticas sociais e dos significados que se encontram presentes na realidade do campo social, uma vez que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo” (BORTONI-RICARDO, 2008), mas um sujeito ativo. E sendo concebido como um sujeito ativo, esse pesquisador não poderá pautar-se numa atuação marcada pela objetividade positivista. Contudo, esse sujeito deve, em oposição a tal lógica, primar pelo pressuposto da reflexividade, aceito no paradigma intepretativista. O pesquisador, portanto, é parte inseparável do mundo social que pesquisa. E ao atuar no mundo social, ele “[...] é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa capacidade é denominada [...] reflexividade” (*ibidem*, p. 59).

Em uma articulação possível com a noção de ativa posição responsiva por parte do sujeito, em acordo com os escritos bakhtinianos, defende-se que o pesquisador qualitativo, enquanto partícipe do diálogo social, em contato com o seu objeto, encontra-se também, no espaço e no tempo únicos e irrepetíveis da pesquisa, implicado, portanto, no gérmen da resposta para com tal objeto com o qual se relaciona. Nesse sentido, é pertinente destacar que a escolha por uma ou outra abordagem de pesquisa, qualitativa ou quantitativa, não acontece de modo gratuito ou descompromissado e tampouco se trata de uma escolha *a priori*, que é efetuada pelo

pesquisador; antes, “[...] é o próprio objeto de investigação que dá seus contornos e impele a definir com que lentes pode-se olhá-lo melhor e produzir os sentidos possíveis” (LUÍS, 2007, p. 63). Por isso, justifica-se que, para o desenvolvimento deste trabalho, a escolha pela abordagem qualitativa não acontece aleatoriamente, mas como uma resposta da pesquisadora aos contornos expressos pelo objeto de estudo abordado. Trata-se de uma escolha metodológica, considerada aqui como extremamente pertinente porque é responsável e responsiva (BAKHTIN, 2010).

Ainda se tratando da pesquisa qualitativa, delineia-se um quadro com algumas das características que dão forma a essa abordagem de pesquisa. Conforme destaca André (1995), tal abordagem de pesquisa teve sua origem ao final do século XIX quando os cientistas sociais passaram a questionar se o então método de investigação que comumente fora empregado nas ciências físicas e naturais deveria continuar sendo utilizado também no estudo dos fenômenos humanos e sociais. Subjacente a essa indagação, encontrava-se o entendimento de que a realidade desses fenômenos é marcada pela complexidade, pela dinâmica do tecido fluido e movente das inter-relações que atravessam o homem e que ao mesmo tempo o constituem. Esses fenômenos não se apresentam de forma estática, como se fossem mensuráveis no laboratório do mesmo modo que se faz na investigação das ciências físicas e naturais.

Desse modo, os cientistas da época, particularmente aqueles do campo das ciências humanas e naturais, passaram a buscar o distanciamento do modelo de ciência empirista então vigente, a fim de assegurarem, por exemplo, o espaço para a descoberta, em lugar da mera constatação. Valoriza-se e assume-se, então, que tanto os fatos como os valores encontram-se em íntima relação, assim, nessa perspectiva, torna-se inconcebível a defesa de uma postura neutra por parte do pesquisador (ANDRÉ, 1995).

A partir do posicionamento acima exposto, justamente por defender-se o entendimento de que o pesquisador é sujeito ativamente imbricado no contexto no qual se debruça, sendo ele parte constituinte da pesquisa, neste trabalho não se pode assumir um posicionamento que advoga para si uma pretensa neutralidade, uma vez que negar isso seria o mesmo que reafirmar os pressupostos defendidos pelo paradigma com o qual se pretende romper quando se adota a perspectiva qualitativa. Dito isso, no que se refere à escrita deste trabalho, é pertinente destacar que, em seções como a introdução e o embasamento teórico, utiliza-se a terceira pessoa verbal, já para o registro das atividades, vivências e reflexões, desenvolvidas em seções como os

procedimentos metodológicos, a análise dos dados e as considerações finais, a pesquisadora escolheu empregar discursivamente a primeira pessoa.

Abordada essa característica inicial, que diferencia pesquisa dita positivista da pesquisa qualitativa, destaca-se também que, enquanto a primeira irá em busca do estabelecimento e da testagem das relações de causa e consequência dos fenômenos por ela investigados, objetivando o processo de generalização, a segunda tem como interesse o entendimento e a interpretação dos fenômenos sociais que se inserem num dado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). É válido ressaltar que existe por parte do pesquisador, no segundo paradigma de pesquisa, o interesse pela interpretação do fenômeno pesquisado pela ótica dos demais sujeitos envolvidos, ou seja, como estes a interpretam.

Há que se ter em consideração que, para além da empobrecedora e reducionista dicotomia quantitativo-qualitativo que comumente se emprega para distinguir as pesquisas que são realizadas dentro de um ou de outro paradigma que aqui vêm sendo abordados, André (1995) chama a atenção para o fato de que a mera associação da quantificação com o positivismo pode resultar na não percepção que entre a quantidade e a qualidade existe uma íntima relação. Tal compreensão descarta, por exemplo, a pretensa ideia de que o pesquisador qualitativo não pode fazer uso de métodos e técnicas empregadas na pesquisa quantitativa ou o contrário. André (1995) propõe então que o uso dos termos “quantitativo” e “qualitativo” seja “para diferenciar técnicas de coleta ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido” (*ibidem*, p. 24-25). Acerca desse ponto, Mattos (2011, p.35), ao abordar a validade da pesquisa qualitativa, afirma que não se trata propriamente das metodologias ou dos procedimentos aqueles que qualificam ou desqualificam uma pesquisa, “o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico”.

Ao citarem Bogdan e Biklen (1982), quando esses autores discutem o conceito de pesquisa qualitativa, André e Ludké (2012) retomam cerca de cinco características desse tipo de pesquisa que foram abordadas por esses autores; são elas:

[...] 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como o seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo

pesquisador e 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (*ibidem*, p. 14).

No tocante à primeira característica citada, por ter o ambiente natural como fonte dos dados, a pesquisa qualitativa também é chamada de naturalística, sendo o pesquisador o principal intérprete da realidade pesquisada. E segundo André (1995), ao constituir-se como o principal instrumento da pesquisa, o pesquisador receberá condições para: responder de maneira ativa às circunstâncias que o cercam, modificar as técnicas utilizadas para coleta, caso necessário, rever as questões que norteiam a pesquisa, localizando, desse modo, novos sujeitos e rever toda a metodologia ainda no curso do trabalho.

No que se refere à segunda característica, nota-se que a busca, ao longo da pesquisa qualitativa, por registrar os depoimentos dos atores sociais envolvidos (os discursos e, ainda, as interpretações apresentadas por esses sujeitos) é importante para a investigação das ações e situações que envolvem o fenômeno investigado. Tal característica tem como consequência direta uma incisiva preocupação pela atividade da descrição cuidadosa da multiplicidade dos dados obtidos, a qual se constitui como uma preocupação metodológica que permeia toda a execução da pesquisa.

Com relação à terceira característica, nota-se que diferentemente da pesquisa positivista, que expressa uma grande preocupação com o produto final da pesquisa, nas pesquisas, que se inserem no paradigma qualitativo a atenção se encontra voltada justamente para o todo do processo investigativo, e não apenas para uma parte desse empreendimento, como é o caso das publicações dos trabalhos acadêmicos, um produto final neste tipo de cadeia produtiva. Mas no contexto qualitativo, o pesquisador trabalha, numa perspectiva que busca ser processual, ou seja, suas ações devem ser pensadas considerando um horizonte de atuação que envolve um antes, um durante e um depois do próprio termino da pesquisa em campo.

Com relação à quarta característica, é fundamental atentar para o fato de que, sem um esforço consciente e deliberado do pesquisador, o seu lugar de fala não se aproximará do lugar de fala dos demais sujeitos da pesquisa (MATTOS, 2011), sendo um dos pressupostos da citada abordagem a colocação do participante como sujeito. O pesquisador, então, estabelece como objetivo ir ao encontro desse lugar de fala do outro, assegurando-lhe espaço para voz e mapeando os sentidos mobilizados na investigação através do olhar do outro. Já no que se refere a última característica, no processo indutivo, “[...] partimos de dados particulares para o geral

e, através de objetivos ou afirmações argumentativas, ampliamos o foco das análises para um universo mais generalizado” (MATTOS, 2011, p. 33).

Explicando-se ainda acerca da natureza da pesquisa deste trabalho, estamos realizando uma investigação de cunho etnográfico. Esclarece-se que o uso da expressão “investigação de cunho ou do tipo etnográfico” ocorre porque não se propõe realizar um trabalho etnográfico no sentido estrito, mas sim “uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 1995, p.28). Considera-se, dentre as vantagens existentes em se trabalhar com essa perspectiva, a abertura para o diálogo e para a reflexão entre teoria e prática, atividade crítica essencial para análise de qualquer objeto de estudo nos diversos campos e, principalmente, no contexto de ensino e aprendizagem em sala. Em tal âmbito, o pesquisador dispõe da possibilidade de adequação entre o foco da pesquisa inicialmente proposta e a dinâmica particular do fenômeno pesquisado. E tudo isso sem necessidade de uma comprovação ou da aplicação de uma teoria/hipótese previamente estabelecidas.

Segundo Mattos (2011), como uma abordagem de investigação científica, a etnografia apresenta contribuições para a pesquisa qualitativa, como, por exemplo, realizar “uma análise holística ou dialética da cultura, [...] introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais” (*ibidem*, p. 50), sendo ainda ela a responsável por “revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, [...] de forma que se abram e evidenciem os processos por ela engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte” (ERICKSON, 1986)¹⁰. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008):

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desenvolvimento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, quando abre espaço para se debruçar acerca dos problemas investigados pelo pesquisador na busca por caminhos, possibilita o encaminhamento dos problemas enfrentados em sala de aula, sejam questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, sejam relacionadas diretamente ao trabalho do professor, às suas práticas. Logo, tal pesquisa contribui para que o professor possa

¹⁰ ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

estabelecer contínua avaliação de sua prática e ao mesmo tempo construir alternativas que respondam aos problemas em sua atuação.

Ao abordar o quadro no qual se encontram as pesquisas de cunho etnográfico no contexto educacional, Mattos (2011) aponta alguns princípios norteadores para o desempenho da tarefa do etnógrafo educacional. Mencionam-se, neste trabalho, dois dentre os três princípios tratados pela autora: primeiramente, trata-se da descrição densa (GEERTZ, 1978) na qual se realiza muito mais que uma mera e cansativa descrição de fatos, sujeitos e situações. Nela acontece mesmo um significativo desvelar das nuances, dos sentidos envolvidos no contexto problematizado. E, nesse tipo de descrição, enfoca-se a “cultura local sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada” (MATTOS, 2011, p.36). Esse olhar descritivo auxilia o pesquisador ainda no momento da análise indutiva.

Já o segundo princípio, refere-se ao reconhecimento da clareza do papel da teoria dentro da pesquisa. A partir da clareza desse papel, não existe margem para o insustentável entendimento de que a prática da pesquisa etnográfica acontece destituída, *a priori*, de uma fundamentação teórica e/ou metodológica; antes, se compreende que acontecerá numa relação de forte imbricação entre teoria e etnografia; desse modo, relembra-se que em etnografia

[...] os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto-pesquisado (*ibidem*, p. 37).

Além dos dois primeiros princípios já abordados, trabalharemos também a articulação entre o procedimento de cunho etnográfico e a abordagem da pesquisa colaborativa, uma vez que ambos os procedimentos, o etnográfico e o colaborativo, conjugam-se em sistema de complementaridade. A perspectiva da pesquisa colaborativa, que entre outros pontos, busca aprimorar os meios pelos quais o pesquisador se insere no ambiente escolar, “visa à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão” Bortoni-Ricardo (2011 *apud* GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949), as quais, por exemplo, contribuirão para a produção de um caminho metodológico próprio no desenrolar do trabalho, sendo, para tal, sustentado por um conjunto teórico-metodológico que se faça pertinente.

Em contraposição a uma entrada na escola que acontece de forma a servir essencialmente aos interesses do pesquisador externo, ou seja, de cima para baixo, como a aplicação de teorias ou práticas recorrentes nos programas de formação de professores, o pesquisador colaborativo se disporá a ir ao encontro do professor colaborador, não somente para conhecer a realidade de seu trabalho, a qual é marcada por inúmeras dificuldades, mas também para oferecer-lhe auxílio teórico e metodológico. Para tanto, o pesquisador em questão não pode desconsiderar as vozes e atuações dos sujeitos envolvidos no contexto particular pesquisado.

Nessa proposta de pesquisa, também conhecida como uma variação da pesquisa-ação e da pesquisa-participante, “todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho com a linguagem em situação de ensino” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949). De acordo com Gasparotto (2014, p. 16), ao citar Bortoni-Ricardo (2011), a pesquisa colaborativa trata-se de:

um trabalho co-participativo de interação entre pesquisador externo e professor, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente.

Desse modo, nesse processo, fica evidente que essa colaboração será sempre construída entre as partes envolvidas, nunca dada ou imposta por uma delas; logo, não se considera, por exemplo, o pesquisador externo como mero observador passivo que atua na tentativa de entender o outro que desempenha um papel de sujeito passivo nessa relação (BORTONI-RICARDO, 2008). Ao invés disso, conforme a autora já citada, esses sujeitos interagem ativamente na construção e na transformação do conhecimento. Observa-se que, para tanto, acontecerá ainda uma espécie de negociação da agenda da pesquisa para um atendimento das necessidades apresentadas pelo grupo escolhido (MAGALHÃES, 1994). Assim, cabe aqui o entendimento de que, no relacionamento entre o pesquisador e o professor colaborador, não apenas os interesses do primeiro serão considerados, mas também os interesses e as questões do segundo passam a receber atenção. Por isso mesmo, também, as necessidades apresentadas pelo grupo escolhido são notadas e ganharão espaço para reflexão na pesquisa.

Entrarão em jogo também elementos como a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016), os quais atuam para conferir legitimidade ao processo. É importante destacar que, em se tratando de um trabalho de

cooperação, torna-se imprescindível que o professor expresse interesse pela questão ou pelo objeto de estudo apresentado, para posteriormente aprofundar conhecimentos a respeito, pois sem uma real ação voluntária ocorre uma descaracterização do processo colaborativo no trabalho. Por isso, uma autêntica e espontânea adesão por parte do professor é de fundamental importância.

Outro ponto relevante acerca da pesquisa colaborativa é que ela contribui significativamente para “o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes” (LUÍS, 2007, p. 68). Nesse sentido, adota-se o entendimento da formação como um projeto marcado pelo caráter da coletividade, no qual, por exemplo, à medida que o pesquisador “intervém intencionalmente na dimensão teórico-metodológica da profissão docente” (ARAUJO; MOURA, 2012, p. 99), buscando contribuir para a formação docente, tem-se ao mesmo tempo, como pontuam esses autores, uma formação de pesquisadores.

No que se refere à formação do professor em formação continuada, como bem nos recorda Horikawa (2008), os estudos de formação do professor- reflexivo e do reflexivo-crítico abriram espaço para novas abordagens acadêmicas, as quais voltaram sua atenção para a análise da prática cotidiana deste sujeito social. E, exatamente, dentro desse contexto, essa autora destaca que, na interação entre pesquisador externo e professor, oportuniza-se a criação de um espaço contributivo ou oportuno para a construção da profissionalização docente.

Nesse cenário, o papel desempenhado pelo pesquisador relaciona-se à figura de um mediador que, agindo sem invadir o espaço do outro, tem essencialmente, dentre outros objetivos, o interesse, junto ao professor, ou seja, com ele, e não para ele, em fomentar a reflexão crítica sobre a sua própria prática (porque faz, como faz e como pode fazer melhor). Possibilitando que este compreenda que, por se mostrar “extremamente complexa e, portanto, impossível de ser enquadrada em ‘receitas’ didáticas, a prática precisa ser permanentemente analisada” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

Conforme Pimenta apresenta, dentro de uma “reflexão colaborativa”, é importante que os professores:

[...] tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento

peçoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2005, p.529).

Nas ações descritas, da citação acima, entendem-se os professores caracterizados como sujeitos pesquisadores em pleno exercício de sua autonomia, os quais atuam para o seu desenvolvimento profissional. Sujeitos que, quando revisitam, refletem e colaborativamente reconstroem suas práticas, num trânsito contínuo e retroalimentador entre teoria e prática, produzem conhecimentos que trazem no seu bojo valiosas implicações para o enfrentamento dos desafios vivenciados em sala de aula. Assume-se uma perspectiva que, ao não se segregar o conhecimento produzido na escola daquele que é produzido na academia, possibilita-se a articulação entre o professor de profissão, nos termos de Tardif (2011), e o professor pesquisador universitário.

A seguir, serão descritos detalhadamente o contexto e os sujeitos da investigação, tendo-se em vista a relevância da atividade de descrição para a pesquisa.

1. 2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve início com a busca por um/a professor/a colaborador/a que se disponibilizasse para participar desse processo investigativo. Isso significava encontrar um professor ou professora que, ao se mostrar interessado/a no objeto de estudo da pesquisa, abrisse sua sala de aula não apenas para observação e análise das práticas nela efetuada, mas, possuísse principalmente disponibilidade para a coparticipação nas atividades da pesquisa, bem como também para a reflexão e a análise dessas mesmas práticas visando reconstruí-las com a pesquisadora em questão. Nesse ponto, concordo¹¹ com Imbernón (2009, p.60), quando defende que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”

Assim, inicialmente, realizei algumas visitas a uma escola da rede pública estadual, localizada no bairro do Santos Dumont, na cidade de Maceió. Essa instituição foi a primeira a ser visitada, pois já a conhecia por conta da realização de um dos meus estágios curriculares na

¹¹ A partir desse ponto, dentro da metodologia e também na análise dos dados, justifico o uso da primeira pessoa do singular ou do discurso na escrita, como uma decisão de ordem discursiva, tendo em vista que atuei de três formas: observando, participando e pesquisando. De modo que a perspectiva que mais se adequa é a da 1ª pessoa.

instituição. Já nessa visita, logo depois de comunicar à direção os motivos pelos quais ali me encontrava, uma das diretoras, ao acompanhar-me até a sala dos professores, apresentou uma das professoras de português para uma conversa.

Nesse diálogo inicial, pude perceber que essa professora trazia uma expressão facial de apreensão. Depois que lhe expliquei a proposta da pesquisa e seu objeto, ela declarou rapidamente que podia participar da pesquisa. Porém, assim que ela parou para expor os seus horários, ficou evidente que não haveria possibilidade de conciliação entre os horários da então possível professora colaboradora e os meus. Diante desse impasse, essa primeira professora me indicou o contato de uma segunda professora de português daquela escola que atuava no horário da tarde.

Ao voltar à escola naquela mesma tarde, me encontrei com a segunda professora. Essa, nos primeiros momentos da sua fala, mencionou recordar-se de mim quando eu ia às aulas do professor que havia me recebido e acompanhando no período do estágio. Nesse contato inicial, depois de feitas as apresentações da proposta da pesquisa e do objeto de estudo, expressando-se com tranquilidade, a professora aceitou participar da pesquisa com a condição de que só teria disponibilidade depois que o calendário letivo de 2017 terminasse e fosse iniciado o de 2018. Ao justificar-me que essa situação se devia ao fato de estar sobrecarregada com o acompanhamento de um grupo de estagiários até o final de 2017, a professora explicou que só poderia realizar um planejamento das aulas em parceria comigo em fevereiro de 2018. Expliquei-lhe, então, que o mês que ela tinha disponível encontrava-se dentro do que fora então planejado por mim e minha orientadora, ou seja, não haveria problemas em começarmos em fevereiro. Antes de nos despedirmos, trocamos os números de telefone e e-mails para mantermos contato nesse período que antecederia o planejamento.

Todavia, nesse período entre o final do ano letivo de 2017 e o início de 2018, ocorreram frequentes problemas na comunicação entre mim e a professora; seja por que as minhas ligações e e-mails não tinham um retorno ou uma resposta, seja porque a professora, quando marcávamos um encontro na escola, não podia me atender por ter outros compromissos. Apesar desses contratempos, como havia recebido uma resposta inicial positiva dessa professora considerei que, em fevereiro de 2018, teríamos melhores condições para nos organizarmos. Como o calendário letivo de 2017 se encerrava em janeiro de 2018, as férias haviam sido programadas para o mês de fevereiro com retorno em março. A professora, então, pediu que aguardasse a sua ligação, em fevereiro, a fim de marcar o dia em que, junto com ela na reunião

de planejamento da escola, pudéssemos planejar as aulas que também seriam por mim acompanhadas. Contudo, ao longo de fevereiro, a professora não me ligou. E eu não me senti confortável para entrar em contato, haja vista que se tratava do seu período de férias. Em março, procurei-a, depois de uma conversa a respeito da situação com minha orientadora ¹²na qual ela me indicou que perguntasse a professora acerca do seu real interesse ou não em participar da pesquisa. Desse modo, assim que voltei à escola, perguntei novamente à professora se ela teria interesse em participar da pesquisa, e mais uma vez a resposta foi positiva. Ela me explicou que, acerca do planejamento das aulas, infelizmente eu não poderia participar dessa atividade, pois se tratava de uma atividade restrita aos professores da escola. Foi, então, que fiz uma última tentativa. Pedi para acompanhar uma das aulas, e ela consentiu.

No dia combinado, quando fui à sala dos professores, encontrei a professora discutindo com outro professor acerca de choque de disciplinas devido aos horários que o novo diretor havia destinado para as suas aulas. Ao me deixar a par da situação, me explicou que seus horários haviam sofrido mudanças três vezes naquele mês, e, ansiosa por resolver aquela situação, ela estava visivelmente irritada. Cheguei a acompanhá-la na primeira turma da tarde. Contudo, ao voltarmos para a sala dos professores, logo depois de aguardar o término do intervalo, a professora, ao se desculpar por mais um contratempo, me pediu para aguardar sua ligação para que eu pudesse retomar o acompanhamento das suas aulas. Ela tentaria resolver o problema do seu horário ainda no final daquela tarde. Agradei a atenção da professora e me retirei da escola.

Preocupada com o atraso das atividades programadas para o desenvolvimento da pesquisa, fiz uma análise da qualidade dos contatos e das respostas dadas pela professora nos nossos encontros, no período entre o retorno das aulas nessa escola até a semana em que pude acompanhá-la em sala, e me convenci de que, apesar de ter me recebido e afirmado ter interesse em participar da pesquisa, essa professora de fato não dispunha de disponibilidade ou interesse para um efetivo trabalho colaborativo. Acerca dessa dificuldade enfrentada, Zeichner (1998) explica que a forma como muitas vezes esse professor é descrito ou avaliado pelo pesquisador justifica a evidente falta de interesse em pesquisas acadêmicas envolvendo o professor e a escola. Além disso, destaca-se ainda o fato de esses professores constatarem muitas vezes “que

¹² O trabalho desenvolvido na sala de aula e ainda na parceria colaborativa da presente pesquisa, em todo o seu percurso, contou com as orientações, o acompanhamento, a avaliação e o devido suporte prestados pela professora orientadora da investigação. Por isso, destaco as contribuições desta pesquisadora no e para o estabelecimento do produtivo diálogo colaborativo promovido em sala de aula.

os pesquisadores acadêmicos se mostram insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos” (ZEICHNER, 1998, p. 208), por isso, tais professores, não raro, se sentem explorados pelos pesquisadores universitários.

Retomei a busca por uma professora ou professor para a realização da pesquisa. Agora, a ideia era tentar encontrar alguém na minha antiga escola do ensino médio. E, antes de chegar a visitar essa instituição, conversei com um antigo professor, que agora se tornara um colega de profissão. Ao ouvir a minha proposta, ele me sugeriu que, antes de abordar um professor para participar da pesquisa, eu previamente organizasse um planejamento que estivesse mais fechado, menos fluido, mais acabado, pois, como a maioria dos professores se encontravam extremamente atarefados, se tornaria mais difícil encontrar um profissional que estivesse disponível para um trabalho colaborativo, ou seja, para um trabalho que demandasse mais tempo desse professor, no qual ainda seria preciso uma significativa participação de sua parte na construção e desenvolvimento de ações.

Diante dessa sugestão, agradei a gentileza dele em me escutar, mas expliquei que, se eu fizesse isso, não seria coerente com a proposta de trabalho da pesquisa colaborativa; isso implicava em voltar atrás na escolha de pesquisar em diálogo com o professor e de abrir espaço na realização dessa investigação para que as vozes dos outros sujeitos da pesquisa fossem ouvidas. Esses percalços fizeram-me refletir acerca das motivações que justificavam minha escolha pela pesquisa colaborativa.

Ao refletir um pouco mais cerca dessa questão, ainda na primeira experiência com a pesquisa “Ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso na sala de aula”, citada na introdução, mesmo percebendo que o desenvolvimento do trabalho havia gerado muitas contribuições para a minha trajetória acadêmica, a exemplo da escrita de um artigo e sua posterior publicação (RAIMUNDO SILVA; ZOZZOLI, 2018), não acredito que houve significativas contribuições para o trabalho do professor envolvido. Eu entendia que, naquele momento da minha graduação, por ser uma aluna em contato inicial com a atividade da pesquisa, eu realmente não tinha condições de desenvolver um “desenho de pesquisa” (MOITA LOPES, 1994) que pudesse lidar com essa preocupação. Contudo o entendimento que a pesquisa poderia servir mais que aos meus interesses, ainda que estes fossem legitimados pelos meus pares na universidade, me fazia ansiar por um desenho de pesquisa que atendesse essa necessidade.

No final de março, preocupada pelo não cumprimento dos prazos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa, conversei com um outro amigo a respeito da minha busca. Foi, então, que ele me indicou o contato de uma professora que, segundo ele, poderia ter maior abertura para um trabalho colaborativo, por também ser aluna de uma pós-graduação e desenvolver pesquisa em sala de aula. No mesmo dia entrei em contato, por telefone, com ela; marcamos para tratarmos a respeito. Nesse primeiro encontro, que ocorreu no dia 21/03/18, a professora se mostrou disponível e atenta para ouvir o que eu lhe expunha. Já nos primeiros momentos, ela me perguntou acerca das prováveis dificuldades que me levaram até ela. Esse contato foi fundamental para o estabelecimento de uma relação empática e amistosa entre nós. E justamente a professora em questão foi a colaboradora que pôde participar da pesquisa.

A escola na qual a pesquisa aconteceu é uma instituição privada¹³ do estado, localizada no bairro periférico do Benedito Bentes, na parte alta, de Maceió. Essa instituição de ensino, que atende nos horários da manhã e da tarde, conta com uma estrutura de grande porte que oferta aos alunos diferentes espaços, como, por exemplo, uma biblioteca, três laboratórios de informática, uma sala de robótica, uma copa, um refeitório, uma sala de apoio psicopedagógico para os alunos e outra para os professores e, ainda um ginásio para a prática de esportes.

A seguir, apresentarei os sujeitos da pesquisa.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

1. 3.1 A professora colaboradora¹⁴

Clarice¹⁵ é uma jovem professora maceioense de vinte e três anos de idade, que no exercício da docência encontra-se no seu primeiro ano de atuação profissional, sendo ainda aluna em fase de conclusão de pós-graduação em uma universidade pública. Ela atua em uma escola da rede particular, ministrando as disciplinas de gramática e literatura, para um total de

¹³ Em minha busca, dei preferência a escolas públicas; contudo, como não encontrei o que procurava, aceitei trabalhar com a escola do segmento privado.

¹⁴ Utilizo o termo Professora Colaboradora em paralelo com o termo Professora Pesquisadora, buscando tornar a nomenclatura dos sujeitos envolvidos na escrita da pesquisa mais simples e didática, mas considero que ambas as professoras são pesquisadoras, existindo, nesse processo, uma mútua colaboração.

¹⁵ Todos os nomes mencionados nesta pesquisa são fictícios e foram empregados a fim de preservar a identidade dos sujeitos. E o nome utilizado para nomear a professora foi escolhido por ela em referência a uma de suas escritoras preferidas: Clarice Lispector.

12 turmas, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Suas aulas têm duração de sessenta minutos, cada, e elas acontecem das segundas às sextas-feiras, de manhã e à tarde, com início às 7h da manhã e término às 17h30min da tarde.

Além da atividade docente em sala de aula, Clarice tem outras atividades, extraclasse, que, conforme destacado por ela, consomem muito do seu tempo. A seguir, listo parte das atividades dessa professora: nos sábados e domingos, realiza o planejamento das suas aulas, o qual compreende, dentre outras tarefas, tanto a elaboração das apresentações em slides como a elaboração e correção das avaliações para as doze turmas; ao longo da semana, a fim de cumprir os prazos estabelecidos pelo sistema utilizado nessa instituição, precisa alimentá-lo com a devida disponibilização das listas de frequências e notas dos alunos; atua como professora orientadora de um dos grupos de alunos participantes de um projeto de pesquisa de iniciação científica, em horário posterior a sua carga horária em sala (das 17h30min às 21h); assiste às palestras presenciais e cursos a distância destinados aos professores numa perspectiva de formação continuada que são trazidos pela própria escola e, ainda, participa de outros eventos/atividades como aulões, concursos, campeonatos promovidos internamente na escola.

1. 3. 2 Os alunos

Para a realização da pesquisa, a turma escolhida, através da sugestão feita pela professora colaboradora e aceita por mim, foi um 2º ano do ensino médio, tendo em vista os bons graus de participação e desempenho desses alunos nas aulas. Estas aconteciam duas vezes por semana, no dia de segunda-feira, com a disciplina de gramática, das 14h às 15h, e terça-feira, com a disciplina de literatura, das 16h30min às 17h30min. Dentro do horário da professora, na segunda-feira a aula nessa turma era a segunda aula ministrada e, na terça, a última.

Essa turma, majoritariamente composta por meninos, apresentava, do total de 35 alunos, apenas 2 meninas; sendo uma delas uma aluna surda e, por isso mesmo, acompanhada em todas as aulas por uma intérprete de Libras. Nesse grupo, por serem jovens, os alunos tinham uma faixa etária entre 15 e 18 anos de idade. É significativo mencionar que, já no início e no decorrer do período de acompanhamento das aulas, as informações relativas ao empenho e a participação dos alunos nas aulas, prestadas a mim pela professora colaboradora, puderam ser confirmadas.

Contudo foi possível perceber também o quanto essa turma se mostrou agitada e, por isso, em diversos momentos, a professora necessitou interpelá-los, chamando-lhes a atenção. Todavia, no desenvolvimento das discussões e das atividades propostas pela professora em sala, esse grupo se mostrou disponível para o diálogo e para a interação nas aulas.

1.3.3 Eu, a professora pesquisadora

Sou professora recém graduada em Letras com habilitação em língua espanhola há cerca de um ano. Minha experiência atuando em sala de aula teve início na graduação ao passar por diferentes programas, como o PET e o PIBIC, os quais, dentre outras características, contemplavam parcial ou integralmente os pilares do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Como mencionei na introdução deste trabalho, considero que a oportunidade, na graduação, de adentrar o universo da pesquisa por meio do desenvolvimento de dois projetos de PIBIC na sala de aula de língua portuguesa foi extremamente salutar e significativa para a minha formação, produzindo em mim profundas inquietações acerca dos desafios que permeiam a prática docente. Percebo também que essas inquietações, de algum modo, tocaram e ainda tocam diretamente minha trajetória com a atividade da pesquisa, seja na escola ou na universidade. Considero que a dimensão da pesquisa mostra-se fundamental na formação inicial.

1. 4. A coleta dos materiais: as notas de campo, as gravações das aulas, o questionário e a entrevista semiestruturada

É válido ressaltar que, antes da minha entrada em campo, esta pesquisa recebeu a devida aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas. Desse modo, todos os dados só foram recolhidos após essa aprovação. E, uma vez que trabalhei com alunos menores de idade, solicitei a aprovação dos pais/responsáveis dos menores envolvidos (APÊNDICE A) além do próprio consentimento desses alunos (APÊNDICE B).

Antes de apresentar o período que foi destinado para a realização da coleta, descreverei os instrumentos que utilizei para tal.

Empreguei, na pesquisa, diferentes instrumentos, a fim de fazer uso da técnica de triangulação dos dados colhidos. Essa técnica, na abordagem qualitativa, refere-se ao cruzamento dos diferentes dados levantados e também dos instrumentos utilizados, buscando-se uma análise e compreensão aguçada do fenômeno pesquisado sem que se desconsiderem as diferentes possibilidades de interpretação deste. Triviños (1997) afirma que:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social (*ibidem*, p. 138).

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o registro das aulas através das notas de campo e as gravações em áudio, registros dos encontros com a professora colaboradora, um questionário para os alunos, uma entrevista semiestruturada, (APÊNDICE C) com a docente envolvida e outra (APÊNDICE D) com os alunos que se dispuseram como voluntários e, ainda, com aqueles que foram por mim convidados a participarem, em um segundo momento da pesquisa; além da coleta de outros materiais, como textos, que foram levados pela professora ou produzidos pelos alunos.

As notas de campo e as gravações em áudio foram utilizadas ao longo de todo o período destinado ao acompanhamento das aulas na escola, já os registros dos encontros com a professora colaboradora foram empregados especialmente no período inicial da pesquisa, um momento em que ocorreu o estabelecimento da parceria colaborativa e também o planejamento das atividades. No caso do questionário, a utilização ocorreu num momento inicial a fim de se entender melhor o envolvimento desses sujeitos com as atividades de leitura e escrita. De modo que, o emprego de tal instrumento antecedeu o uso da entrevista. Deste modo, a entrevista aconteceu em dois momentos diferentes da pesquisa. Num primeiro momento, com a professora para conhecimento, entre outras questões, das práticas docentes efetuadas em sala. Num segundo momento, posterior à aplicação do questionário, a fim de conhecer a resposta destes em relação às atividades de uso da leitura e ou de escrita empregadas na sala de aula em questão, além das possíveis práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita dos alunos.

A entrevista foi escolhida como um dos instrumentos da pesquisa, tendo em vista que o diálogo e a interação são componentes fundamentais para a realização da proposta colaborativa desse trabalho, pois, concordo com Lukde e André (2012), ao explicarem que, distintamente de

outros instrumentos que se organizam tendo em vista uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, na entrevista cria-se um relação “de interação, havendo atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão” (LUKDE; ANDRÉ, 2012, p.33-34). Já com relação à entrevista semi-estruturada, ainda seguindo o posicionamento dessas autoras, esclarece-se que essa “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (*ibidem*).

1. 4. 1 O primeiro contato com a professora Colaboradora

Conforme mencionado anteriormente, o primeiro encontro com a professora Clarice aconteceu no dia 21/3/18 e, além do estabelecimento do início de nossa relação colaborativa, esse primeiro encontro serviu para organizarmos parte dos ajustes iniciais que permitiram o andamento da pesquisa. Logo nesse primeiro encontro, pudemos conversar, entre outras coisas, acerca do trabalho desenvolvido pela professora, da sua rotina de preparação das aulas, do perfil das turmas e também sobre algumas especificidades que envolvem a rede de ensino na qual ela está inserida.

Já nesse primeiro contato, quando conversamos acerca de qual turma e qual disciplina poderiam ser escolhidas para a realização da pesquisa, ela me explicou que, entre as turmas do 2º ano do ensino médio, a turma mais indicada seria o grupo do 2º ano D com a disciplina de literatura. A escolha da professora pelas aulas de literatura para a realização da pesquisa aconteceu tendo em vista que as aulas de gramática já se encontravam comprometidas com outra programação que se articulava com o trabalho desenvolvido nas aulas da disciplina de leitura e interpretação de textos. E, segundo Clarice, considerando as demandas dessa articulação, não haveria espaço na disciplina de gramática para o desenvolvimento da presente pesquisa, o mais indicado sendo as aulas de literatura.

Feitas essas primeiras escolhas, aproveitei para perguntar-lhe acerca da organização das aulas, e sobre o que já havia sido trabalhado até então, com os alunos. E antes de tratar dessa questão particularmente, a professora me explicou que, no segmento de ensino em que estava inserida, ocorria uma divisão que acabava por desarticular os objetos de ensino da disciplina de LP, segmentada em três disciplinas, a saber, a disciplina de gramática, a de literatura e a de

produção e interpretação textual. E, no caso da professora Clarice, além de ser responsável pelo ensino da disciplina de literatura, na aula de terça-feira, também ministrava a disciplina de gramática na escola, na segunda-feira. Ela explicou que, tendo em vista o exame nacional do ensino médio, o ENEM, e o trabalho desenvolvido por outra professora, com a disciplina de produção e interpretação textual, era-lhe cobrada uma maior atenção ao trabalho com a gramática, isto com o propósito de ajudar os alunos a não cometerem inadequações na escrita de suas redações.

Quando a professora tratou da organização das aulas, ela me mostrou o material em slides das aulas passadas, nas quais foi trabalhado, por exemplo, o início do Romantismo no Brasil. Clarice explicou que até então havia abordado as leituras obrigatórias trazidas pelo livro adotado pela escola, como “A Moreninha” e “A Escrava Isaura”, através de outros formatos como o vídeo, por exemplo. Ela mencionou a dificuldade que sente em trabalhar com leituras/obras canônicas. Diante dessa dificuldade da professora colaboradora, compreendi que seria pertinente para o desenvolvimento da pesquisa incluir esse ponto em nossas discussões.

Posteriormente, expliquei à professora acerca da necessidade de assinatura de documentos como os termos de consentimento (TCLE – Apêndice A) e de assentimento (TALE – Apêndice B) e a declaração da escola que deveriam ser lidos atentamente e assinados pelos alunos, pelos pais e pelo diretor da escola, para a submissão desse material ao comitê de ética da universidade Federal de Alagoas. A professora, então, se comprometeu em providenciar as assinaturas de cada um desses sujeitos, e todos os documentos necessários foram, em tempo adequado, assinados e submetidos à apreciação do comitê de Ética.

1. 4. 2 As aulas acompanhadas

Em conversa com a professora, acordamos que, além dos momentos de interação entre mim e Clarice, nos quais, entre outras coisas, planejamos as atividades, fossem selecionadas também, para o devido acompanhamento e para o trabalho de coleta, as aulas de literatura ministradas pela docente. Assim, nestas, foram desenvolvidas as atividades elaboradas. E essas aulas aconteceram nos dias de terça-feira das 16h30min às 17h30min, a última aula da tarde, para a turma escolhida, e seguiam o cronograma de assuntos que já estavam estabelecidos no módulo da disciplina que foi utilizado na escola. Essa instituição tinha seu calendário letivo

organizado em trimestres. E, em decorrência da finalização do primeiro trimestre, quando comecei o acompanhamento das primeiras aulas observadas, precisei aguardar o término dos meses de março e abril para que fosse possível o pleno desenvolvimento das atividades planejadas com a professora a partir do mês de maio até outubro.

Contudo, já nesse período entre os dois meses iniciais, em que pude conhecer melhor o perfil da turma e o trabalho da professora, sugeri a Clarice que algumas atividades fossem aplicadas com a turma, numa espécie de período experimental, a fim de que a professora pudesse analisar o uso da proposta da leitura mediadora e vocalizada com a turma em questão e, ainda, se autoanalisar no emprego desta, verificando, para tal, quais os êxitos e quais as dificuldades percebidas. A professora considerou a sugestão pertinente e, ao fazer uso desse momento experimental, pudemos trabalhar para o aprimoramento das atividades no período seguinte: o período compreendido entre os meses de maio a outubro.

1. 4. 3 A construção da parceria colaborativa

Dentro dos dois primeiros meses da investigação (março e abril), foi possível conversar com a professora a fim de inicialmente esclarecer o foco da pesquisa, e estabelecer, desse modo, diálogos acerca das bases teóricas que fundamentaram a relação colaborativa entre nós e a atuação proposta para a sala de aula. Assim, um dos primeiros pontos abordados foi a caracterização da pesquisa, uma vez que o presente trabalho se encontrava estruturado como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e colaborativo. E, acerca dessa caracterização, Clarice explicou que já conhecia a pesquisa qualitativa e a de cunho etnográfico em decorrência da sua experiência com os trabalhos em sua pós-graduação. Mas esse mesmo conhecimento não se aplicava ao caso da pesquisa colaborativa. De modo que, após a realização de algumas leituras de textos que disponibilizei a pedido de Clarice acerca de tal proposta de investigação, ela expressou que tinha dúvidas sobre a forma que efetivamente a colaboração se daria no plano prático da construção das atividades. Pontuei, então, que, a depender do tempo e das condições que ela tinha disponíveis, poderíamos montar um passo a passo para isso, e que esse roteiro de ação não se configuraria de uma forma rígida, mas que, no processo, esse roteiro sofreria alterações, poderia e deveria ser revisto, a fim de que houvesse uma melhor adequação entre os objetivos ou interesses levantados, os desafios práticos do contexto observado e o raio de ação dos sujeitos envolvidos.

Outro ponto se relacionou aos pressupostos que subsidiaram a perspectiva de linguagem de que essa investigação faz uso, a qual se encontra apoiada nos estudos dialógicos dos teóricos do chamado Círculo. Nesse ponto, Clarice afirmou conhecer e também buscar fazer uso de tal perspectiva na construção do seu trabalho docente. Destacando que, desde muito cedo, em sua trajetória acadêmica, já na graduação com o desenvolvimento de pesquisas e o seu trabalho de conclusão de curso, teve contato com esses estudos. Nesse caso, a professora, dentro do espaço instaurado pelos diálogos que estabelecemos, buscou refletir acerca dos limites que o uso de uma perspectiva como essa que dá espaço para as relações dialógicas em sala de aula apresentam. Conceitos como “compreensão responsiva ativa”, “discurso”, “dialogismo” foram retomados pela professora, sendo expressos em sua fala, uma vez que fizeram parte de seu lastro formativo, contribuindo, ainda hoje, em seu exercício profissional.

Um terceiro ponto esteve relacionado ao trabalho com o ensino da literatura em sala de aula de LP. Nesse caso, a abordagem de categorias como o Letramento Literário (COSSON, 2016) e a leitura mediadora (GERALDI, 2013) e vocalizada (OLIVEIRA, 2010) para a atividade da leitura literária, apesar de não serem desconhecidas da professora, porque Clarice teve contato com elas numa disciplina eletiva da graduação, demandaram maiores leituras que foram seguidas de discussões entre nós duas para um melhor aprofundamento teórico. Os textos que serviram como subsídios para essas discussões foram enviados por mim ao e-mail de Clarice. Mas ela solicitou que estes fossem discutidos à medida que isso fosse possível, ou seja, essas discussões aconteceram respeitando o tempo de leitura que a professora tinha para realizá-las, haja vista as suas demais obrigações. Por isso, depois do primeiro envio desse material, os textos seguintes só foram repassados a partir da resposta positiva, ou *feedback*, de Clarice.

Retomando o fato de a proposta de trabalho com leitura literária apresentada não ser desconhecida da professora, mas demandar dela um esforço reflexivo maior, é válido pontuar que isso se deve ao fato de essa perspectiva de trabalho com o texto literário, defendido nessa pesquisa, se contrapor ao ensino de literatura tradicional realizado comumente nas salas de aula de LP e realizado também nas aulas de literatura de Clarice. É pertinente destacar que esse entendimento não foi uma reflexão apresentada por mim, mas por Clarice, após uma primeira leitura de textos que tratavam da leitura mediadora e vocalizada do texto literário.

Nesse momento, ela explicou-me que, desde a graduação, havia tido conhecimento da perspectiva de trabalho com a literatura defendido na pesquisa, a qual considerava as especificidades da natureza do texto literário. De acordo com Clarice, ela entendia que de fato

essa poderia ser uma prática profícua, porém, no segmento de ensino em que se achava inscrita, o livro usado pela escola, bem como os alunos e a própria docente estavam sendo avaliados tendo a perspectiva de ensino tradicional da literatura como referência norteadora. Por isso, apesar de não estar de acordo com esse modelo de ensino de literatura, não poderia fugir dele. Ela levantou as seguintes perguntas:

Como posso fazer uso de uma prática de leitura literária, como a mediadora e vocalizada, dentro de um contexto de ensino literário tradicional, como o meu? Não estou dizendo que isso seja impossível, pois existe possibilidade, mas preciso entender como isso pode acontecer efetivamente na prática da minha sala de aula, entende? [...] Lembro do efeito que essa leitura causava em mim e nos demais alunos em nossa graduação. Cheguei a ir para as aulas da disciplina muito cansada mas ao mesmo tempo muito motivada pela experiência de leitura com os textos que eram proporcionados na performance corpo e voz da professora. **Como trabalho final da disciplina, fomos desafiados a fazer algo semelhante e isso me aproximou mais da literatura do que mesmo a experiência que tive com a literatura nas aulas de teoria literária.** (...) Questiono, se há espaço para esse tipo de leitura nas aulas de literatura considerando a rigidez dos conteúdos programáticos e o pouquíssimo tempo que tenho com eles. E ainda existe outro viés a ser considerado, como é que os alunos vão receber ou responder a essa leitura, essa proposta de leitura pode ser interpretada por eles como se eu estivesse matando o tempo da aula? Não tenho condições de trabalhar com a leitura de obras completas ou textos maiores, por isso me pergunto, que textos posso fazer uso com a turma? Olha, para mim seria bem melhor articular ou pensar em textos que se relacionassem com as escolas literárias abordadas nas aulas, isso seria possível? (CLARICE, segundo encontro, 16/4/18).

Não apenas essas, mas outras questões levantadas pela professora Clarice foram registradas por mim e voltaram a ser discutidas em momento oportuno, como a elaboração das atividades, assunto que será abordado no tópico seguinte.

1. 4. 4 A elaboração e o uso das atividades propostas

As atividades utilizadas nessas aulas foram antecedidas por momentos de interação e diálogo entre mim e a professora Clarice. Essas interações ora se deram presencialmente, ora a distância. No primeiro caso, tivemos encontros mais longos nos dois primeiros meses de trabalho (março/abril). Já no segundo, ocorreram encontros mais curtos antes e depois das aulas nos demais meses dentro da própria escola. Estes últimos foram viabilizados através da comunicação via e-mail, chamadas telefônicas e troca de mensagens em aplicativos de

conversa, como o WhatsApp. O encurtamento dos encontros presenciais não prejudicou a qualidade das interações. Na realidade, o que aconteceu foi uma adequação do meu tempo disponível ao tempo que a professora podia oferecer à pesquisa.

A elaboração das atividades ocorreu de dois modos: a) em processo simultâneo entre mim e a professora, no qual, reunidas, íamos construindo a atividade, à medida que conversávamos a respeito, ponderando o que desejávamos e o que era de fato possível/pertinente na situação; e b) em processo não simultâneo, nesse caso, as atividades que foram propostas eram levantadas, em momentos distintos, separadamente, por uma de nós, e a outra, posteriormente, por meio da escuta atenta, promovia uma reformulação, um ajuste e até o não uso da proposta de atividade levantada. Nesse contexto, mas não apenas nele, o conhecimento mais aprofundado de que dispunha a professora, acerca de elementos como as particularidades que envolveram os alunos, a exemplo dos seus interesses temáticos, e os objetivos do projeto educativo assumido pela instituição de ensino, se mostrou fundamental para a elaboração das atividades e para o desenvolvimento da pesquisa.

É válido destacar que, inicialmente, busquei, junto com a professora, a construção de planos de aulas para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a partir da minha entrada em campo e do estabelecimento de um diálogo mais aberto entre mim e a professora, pudemos chegar a outra alternativa para o desenvolvimento do trabalho no contexto em questão. Desse modo, ao considerar fatores como: a) a cobrança sofrida pela professora para que seguisse a ordem dos conteúdos previstos no cronograma de literatura; b) a reduzida carga horária ofertada para as aulas de literatura; c) o encurtamento da já reduzida carga horária dessas aulas e d) a disponibilidade da professora, consideramos mais oportuno e coerente para com tais condições a construção e o uso de um plano de atividades específico, fruto de nossa colaboração, que foi inserido nos planos de aula da professora. Assim, dentro da programação já prevista em tais planos, procuramos focalizar uma dada atividade a ser desenvolvida. Todavia não foram realizadas muitas atividades, como esperávamos ou desejávamos. Mas se efetivaram as atividades possíveis dentro do espaço e do contexto disponíveis.

Tratando-se um pouco mais acerca desses fatores e de algumas de suas implicações para o trabalho, destaco que, no que se refere ao primeiro fator, ao se encontrar obrigada a ministrar os conteúdos previstos na sequência estabelecida, a qual estava presente também no livro didático adotado pela escola, a professora não deveria e nem poderia deixar de abordá-los, pois os alunos seriam avaliados tendo-se em vista tais conteúdos. Considerando-se o fechamento de

tal sequência, Clarice precisou operar intervenções e subversões dentro dessa programação de conteúdos já postos para a realização das atividades por nós elaboradas. Isso implicou um andamento bem mais vagaroso do que o que eu havia imaginado na aplicação das atividades.

No que se refere ao segundo ponto, a professora dispunha de apenas duas horas semanais com a turma. Estas estavam divididas da seguinte forma: uma hora para as aulas de gramática na segunda-feira, sendo ela a segunda aula da turma, e a outra hora para as aulas de literatura, na terça-feira, a última aula desse grupo. Ou seja, no tocante à disciplina de literatura, ela tinha apenas um encontro semanal com a turma. Em relação ao terceiro ponto, situações como a incidência de eventos como jogos, simulados e até feriados nos dias das aulas de literatura, contribuíram para a diminuição da já pequena carga horária de literatura. Outra situação que contribuiu para essa diminuição se tratou da competição entre a aula de literatura e de gramática. Nesse caso, aconteceu que, em algumas aulas de literatura, nem sempre a professora podia dar continuidade às atividades planejadas para a aula de literatura. Isso ocorreu porque Clarice, que também ministrava a disciplina de gramática no dia anterior, na segunda-feira, naquela turma, a fim de não interromper o trabalho com a gramática e atendendo a pedidos dos próprios alunos que se mostravam motivados com o curso dessa disciplina, sentia a necessidade de dar sequência às atividades desenvolvidas na aula de então. Assim, houve momentos em que, apesar de termos uma programação originalmente destinada à aula de literatura, acompanhei com curiosidade e interesse, registradas nas notas de campo, atividades como uma escrita colaborativa, em sala, com o envolvimento da maioria dos alunos, na aula de gramática. Outro ponto relevante para que isso ocorresse foi que Clarice, conforme destacou, recebeu maiores cobranças da escola em relação à ministração das aulas de gramática, tendo em vista o melhor desempenho dos alunos em provas como o ENEM, simulados etc., e ainda nas atividades escritas da disciplina de Produção e interpretação textual

Esse acompanhamento não previsto por mim de algumas aulas de gramática dentro das aulas de literatura não atrapalhou ou prejudicou a pesquisa em questão. Mas em momento posterior (na análise dos dados), foi possível perceber que as atividades/ trabalhos abordados na aula de gramática mantiveram relações, reflexos, implicações para a aula de literatura, revelando desse modo ainda a inseparabilidade existente entre as questões da língua e as questões da literatura a qual defendo neste trabalho.

Nessa situação específica, a minha atenção como pesquisadora se voltou particularmente para o posicionamento autônomo da professora, que não abordou o

planejamento da aula de forma rígida ou engessada. Não apenas em sua fala, como também em sua prática em sala de aula nesse momento específico, Clarice parece dar pistas de que compreende a aula como um acontecimento (GERALDI, 1997). É válido mencionar também que, quando isso acontecia, após reorganizar o curso de sua programação, Clarice, ainda na sala de aula, me informava acerca dessa mudança de foco e, após as aulas, expunha com maiores detalhes os motivos que justificaram a sua escolha. Procurando sempre respeitar o espaço de autonomia da professora, não me opus a suas escolhas, mas busquei contribuir com sugestões, posteriormente, para a situação em questão. Isso porque compreendia que essa situação se encontra em acordo com os pressupostos que regem a pesquisa colaborativa, pois, nesse tipo de pesquisa, não existem hierarquias entre o pesquisador e o professor colaborador, a responsabilidade e a autonomia são por compartilhadas. O protagonismo dos sujeitos que se comprometem, entre outras coisas, numa relação colaborativa é, ou pelo menos deve ser, partilhado e vivido, jamais imposto. Desse modo, destaco que tanto a elaboração como a aplicação das atividades voltadas para a aula de literatura obedeceram a critérios mais rígidos, como o respeito à sequência do cronograma de conteúdos previstos como também a critérios mais flexíveis, que tocam o quarto fator já anteriormente destacado. Nesse caso, somente a partir da disponibilidade que a professora sinalizava para mim a cada semana de aula, por exemplo, dentro do seu cronograma de conteúdos, era possível ou não a aplicação das atividades.

As aulas nas quais as atividades planejadas foram desenvolvidas receberam o devido registro através de notas de campo feitas por mim. Após a aplicação de cada uma dessas atividades, eu e a professora Clarice avaliamos os resultados obtidos com perguntas como “o que funcionou na atividade”, “o que não funcionou”, “o que podemos rever ou melhorar para que o aperfeiçoamento das próximas atividades se dê”. O uso desse registro, bem como os instrumentos empregados, geraram o conjunto dos materiais coletados que arquivados servirão para a análise da pesquisa.

Os planos de atividade que foram construídos por mim e a professora Clarice antecederam a execução das atividades em sala e estiveram associados à ministração dos conteúdos programáticos das aulas de literatura. Esses planos seguiram uma estrutura utilizada para a elaboração dos planos de aula. A seguir, um dos planos de uma atividade que elaboramos.

Quadro 1 – Exemplo de plano de atividade elaborado

<u>Plano de Atividade</u>
Data de execução: 08/5/18
Escola literária abordada: Realismo/Naturalismo
Texto/gênero escolhido para a atividade: “Passeio noturno” de Rubem Fonseca (Conto) (Anexo)
Justificativa: Considerando o declarado envolvimento demonstrado pelos alunos nas discussões que exploraram temas como preconceito e violência por meio das aulas de gramática e o início do estudo da escola literária Realista que também faz uso de tais temas, notou-se a pertinência de se trabalhar com o texto selecionado.
Objetivos
Geral: Contribuir para a formação do aluno-leitor fundamentando-se em uma experiência significativa com um texto literário que estabelece diálogos com a estética realista, na sala de aula.
Específicos:
• Promover o contato dos alunos com as ideias e valores estéticos presentes nos textos da escola literária estudada; • Discutir com os alunos o caráter realista representado no texto; • Realizar uma breve análise de algumas características da estética realista presentes no conto, tendo como critério a forma assumida pelo texto e sua materialidade linguística a partir da leitura mediadora e vocalizada da professora.
Recursos materiais: cópias do texto para os alunos.
Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.
Estratégias:
• Disposição dos alunos na sala de aula em semicírculo; • Desligamento das luzes da sala, em um primeiro momento, para a reprodução do cenário do texto.
Avaliação: Participação dos alunos no debate em sala com resposta às perguntas levantadas pela professora, a partir da leitura vocalizada do texto.

Fonte: Planejamento das aulas

No acompanhamento da execução desta e das demais atividades que foram planejadas, a professora Clarice me deu abertura para que eu pudesse participar das aulas e contribuir com as discussões levantadas por ela, em sala, juntamente com alunos. Procurei, então, fazer uso dessa abertura com certa moderação, buscando sempre estar atenta para avaliar a participação ou não dos alunos nesses momentos. No episódio do plano de trabalho exposto acima, a professora conseguiu fazer uso dos passos propostos para a leitura em questão, contudo o comportamento indisciplinado da turma foi um fator que teve implicação para o andamento dessa atividade em sala e ainda na performance da professora. Pois, no primeiro caso, Clarice

precisou interromper a leitura algumas vezes para chamar a atenção de alguns alunos, a fim de que participassem daquele momento com mais maturidade.

Nesse contexto, o movimento entre mim e a professora Clarice se deu da seguinte forma: 1. elaborávamos as atividades; 2. as atividades eram realizadas e acompanhadas em sala de aula; 3. avaliávamos o desenvolvimento e os resultados dessas atividades; 4. as questões que surgiam a partir dessa avaliação eram tratadas contando também com o auxílio da professora orientadora do trabalho; e 5. essas discussões em torno das atividades possibilitaram um aprimoramento das atividades que foram elaboradas posteriormente e paralelamente uma oportunidade para discutirmos articulação entre teoria e prática.

Todo o percurso metodológico registrado e descrito na presente seção estabelece relação direta com e para a seção destinada à análise no trabalho. Há que se colocar, ainda, que, na seção seguinte, serão abordados os fundamentos teóricos e conceituais que dão sustentação a essa investigação.

2. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Esta seção tem por objetivo discutir alguns conceitos e pressupostos teóricos que fundamentam o presente trabalho. Ela está dividida em três partes: em um primeiro momento, serão abordadas questões referentes a uma perspectiva dialógica para o ensino de língua portuguesa e literatura, com ênfase nesta última; em um segundo, o conceito de letramento literário será explorado, situado dentro do contexto do letramento escolar; em terceiro, os conceitos de formação docente e o de professor reflexivo serão então abordados.

2. 1 O ensino da língua e da literatura na escola: um diálogo possível

Ainda muito recorrentes dentro das aulas de língua portuguesa, no ensino médio, observamos um conjunto de práticas docentes por meio das quais o ensino da literatura tem tido como foco o ensino de teoria literária ou da periodização das escolas e da história da literatura. Paralelamente, a essa realidade, temos também um ensino que, por vezes, tem se centrado na

classificação de elementos gramaticais quando se trata do ensino da língua. O âmago da questão se encontra

[...] num conceito de educação pautado sobre o critério absoluto da informação que secciona o saber, organizando-o em saberes especializados: o conhecimento da língua é o conhecimento de informações sobre ela e o conhecimento da literatura também se resume nessa mera função informativa. A consistência formadora da ambos fica assim elidida, e a divisão, inevitável (OSAKABE, 2006, p. 29)

Portanto, podemos perceber na educação básica um ensino que separa ou distancia a língua e a literatura. Todavia, quando ponderarmos acerca das alternativas de que dispõe o professor, ao enfrentar os problemas advindos desse quadro, que intervêm na formação dos alunos, pode ser útil para ele compreender qual o lugar que a linguagem deve ocupar no estudo da LP na escola. Conforme Geraldi (2013a, p. 5), nesse contexto, torna-se crucial “[...] dar à linguagem o relevo que de fato tem; não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se de pensá-lo à luz da linguagem”. Entender esse ensino à luz da linguagem é compreender que todas as atividades na sala de LP, a exemplo, das atividades de leitura, produção textual e análise linguística, acontecem por meio da linguagem, sempre materializadas através de um ou mais textos (literários ou não). Assim entendida, a linguagem não pode ser automática ou destituída de intencionalidade, tampouco um conjunto de palavras estocadas pelo falante que aprende as regras, “[...] mas um modo de usá-las, um trabalho” (LEITE, 2006, p.23).

Ao considerarmos tal perspectiva, poderemos assumir a dialogicidade da palavra que, tanto presente na gramática como no texto literário, nos constitui, que possibilita nossa atuação no mundo. E, tendo-se em vista o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária “[...] tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (LEITE, 2006, p.18). Para se ler de maneira profunda o texto literário importa saber sobre o funcionamento da língua. Dessa forma, defende-se uma perspectiva de trabalho em que a língua e a literatura sejam (re) articuladas. Nessa perspectiva de trabalho, temos o texto como unidade base de ação, como bem destacou Bakhtin (2003, p.319), “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas”, ou seja, considera-se aqui o texto como enunciado, seja oral, seja escrito, o qual implicará uma dada situação de enunciação (na qual estão envolvidos elementos como: quem enuncia, para quem o

faz, em que espaço e tempo a enunciação se dá, entre outros). Nesse caso, o texto é enxergado não apenas tendo em vista a sua realização linguística, mas também como uma realidade do discurso. Considera-se, então, o trabalho em que pode ser feito o uso dos gêneros do discurso na sala de aula e que será abordado no próximo subtópico.

2. 1.1 Os gêneros do discurso em questão

Os gêneros há muito tempo têm sido objeto de estudo de diferentes pesquisas e perspectivas teóricas, de modo que, quando estas abordam a noção de gênero, falam, conseqüentemente, de um objeto teórico particular (RODRIGUES, 2004), o qual se orientará à luz do enfoque adotado. Um exemplo que ilustra bem esse quadro é o emprego de distintas terminologias como, por exemplo, gênero textual e gênero discursivo. Sobre essa questão, Rojo (2005) faz uma elucidativa diferenciação entre essas duas vertentes no que tange aos estudos acerca dos gêneros. Conforme essa autora, no caso da primeira vertente, o foco recai fundamentalmente na materialidade textual, o que já aponta para o distanciamento com relação à segunda vertente, a qual se apoia nos textos bakhtinianos. Nesta última, a atenção volta-se para fatores como a produção dos enunciados em paralelo com os aspectos sócio-históricos. Tendo-se tal diferenciação em evidência, é pertinente deixar claro que a noção de gênero adotada neste trabalho se baseia na perspectiva dialógica bakhtiniana, como se verá a seguir.

Ainda explorando um pouco mais acerca do interesse que existe em torno dos gêneros, Marcuschi (2008), traçando o percurso histórico do desenvolvimento dos estudos acerca de tal objeto, explica que, no ocidente, ao considerar Platão como precursor com sua abordagem sistemática, tais estudos existem há cerca de vinte e cinco séculos. Com relação ao contexto brasileiro, autores como Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) reconhecem a ascendente explosão das pesquisas tratando dos gêneros discursivos particularmente depois de serem publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, ainda, muito especialmente, no campo da LA, um campo de estudos que, entre os distintos e complexos objetos sobre os quais se debruça, se interessa pela linguagem localizada nos contextos reais de uso sendo, por sua vez, vinculada às práticas sociais, ou seja, “trata-se da língua [...] enraizada na vida social” (SIGNORINI, 2006, p. 183). Nesse sentido, pode-se considerar Bakhtin como um interlocutor para o campo da LA (RODRIGUES, 2005), mesmo que o âmago das

questões/reflexões abordadas pelo Círculo não tenha sido endereçado a esse campo de estudos. Seguindo o fio aproximativo proposto pela autora, citada acima, concepções como a de linguagem e sujeito, dentre outras que se correlacionam com dialogismo e gêneros do discurso, cooperam para a produção de um diálogo enriquecedor em nossa contemporaneidade.

Zozzoli (2015) é mais uma voz que destaca o interesse disseminado sobre a temática dos gêneros discursivos nos estudos da linguagem, especialmente no âmbito do ensino de línguas, de modo que chega a ocorrer a inserção de tal conceito em inúmeros contextos de forma pouco coerente e não aprofundada; tornando-se mais um item entre tantos outros na lista dos conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos, numa perspectiva ainda presente na escola (ZOZZOLI, 2015, p.19). Apesar desse emprego “travestido” da noção de gênero e do aparente saturamento de pesquisas em relação à investigação da temática, a pesquisadora nos chama atenção para o fato de que, mesmo assim, ainda é válido abordar a questão, a fim de que seja possível averiguar “[...] quais frutos podem ser retirados de uma reflexão teórica sobre o conceito e sobre as ações efetuadas no plano de ensino” (*ibidem.*).

Dentre as contribuições apresentadas pelas pesquisas que versam acerca do trabalho docente com os gêneros discursivos em sala de aula, encontra-se a ajuda para explicar e compreender melhor o funcionamento do fenômeno da linguagem nas diferentes esferas de atuação humana, levando-se em conta que é por meio dos usos da linguagem que podemos dar forma as interações na vida social. A esse respeito, há que se considerar o papel fundamental desempenhado pelos gêneros discursivos, os quais permeiam toda a nossa vida diária, organizando desse modo nossa comunicação, ainda que muitas vezes nos utilizemos deles sem disso nos darmos conta (ROJO; BARBOSA, 2015).

Como já destacado acima, o conceito de gêneros do discurso é aqui abordado a partir do que Bakhtin (2003, p. 262) denomina de “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para compreendermos melhor as reflexões em torno do conceito de gênero discursivo, entendendo enunciado como unidade real da comunicação verbal no texto bakhtiniano, precisaremos destacar algumas considerações. Em primeiro lugar, chama-se a atenção para o fato de que distintamente de outras teorias como, por exemplo, os formalistas russos, que já pensaram os gêneros fechados em si mesmos, ou seja, como conjunto de elementos que se assemelham tendo como ponto chave as suas propriedades meramente formais, na teoria do Círculo, para além de uma perspectiva estática formalista, entra em cena o dinamismo do processo produtivo. Este, ao abrir espaço para a heterogeneidade, conforme explica Faraco (2009, p. 126), atestará

valorativamente a relação “[...] entre os tipos de enunciados (os gêneros) e suas funções na interação social; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social”.

Em segundo lugar, ao afirmar que os campos da atividade humana estabelecem ligações com o emprego da linguagem, o filósofo russo faz notório o elo existente entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Essa utilização da linguagem se dará na forma de enunciados, sejam orais, sejam escritos, com conteúdo temático, organização composicional e estilos próprios, provenientes de um ou outro integrante de um dado campo da atividade humana e que ainda refletem as condições específicas e as finalidades de tais campos. Ocorre aqui então uma vinculação entre as esferas de atividade e as formas de dizer.

É válido considerarmos que, ao empregar a expressão “relativamente estáveis”, ainda conforme Faraco (2009), Bakhtin dá visibilidade a dois fatores que constituem os gêneros: são eles tanto a historicidade desses tipos como também a plasticidade das suas “características e fronteiras”. Esse autor esclarece ainda que dar visibilidade à historicidade nada mais é do que atentar para o fato de que tais tipos não são definidos de forma estanque, não podendo ser constituídos como um aglomerado de propriedades sincrônicas, uma vez que comportam contínuas transformações que se inserem na ordem da maleabilidade (FARACO, 2009), justamente pela própria dinâmica movente das atividades humanas. Nesse sentido, encontra-se atrelado a uma determinada esfera da atividade humana, assim, os gêneros encontram-se sempre em constante expansão e distinção.

Medviédév (2012, p. 193), ao fazer uma crítica ao entendimento dos gêneros pelo viés formalista, quando destaca que “[...] o significado atual do gênero não foi compreendido pelos formalistas”, haja vista que eles o definiram como “um agrupamento específico e constante de procedimentos com determinada dominante” (*ibidem*), aponta para a relação de correspondência entre formas e atividades (FARACO, 2009). Ou seja, Medviédév aponta para o entendimento de que, no trabalho com os gêneros, torna-se improdutivo abstraí-los das esferas de atividade humana, abstraindo-os ainda das relações que são estabelecidas também com o cronotopo¹⁶ e juntamente com os interlocutores participantes da enunciação. É por meio desses

¹⁶ Conceito bakhtiniano que faz referência unificadamente ao tempo-espaço históricos (crono-topo) de produção de um dado discurso. Sempre que enunciamos, estamos em uma posição, única e “irrepetível”, em um tempo-espaço social específico (AMORIN, 2006, p. 103 *apud* Rojo; Babosa, 2015, p. 70).

enunciados que temos modos e meios para o conhecimento e compreensão da nossa realidade, pois são precisamente “[...] as formas do enunciado, e não da língua que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade” (FARACO, 2009, p. 198).

Compreendendo-se as implicações advindas desse entendimento, defendemos, na realização da presente pesquisa, o desenvolvimento de um trabalho, em sala, que possa vir a ser significativo para o aluno, em que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa aconteça ancorado nos gêneros, sem que o professor desconsidere que estes encontram-se em articulação indissociável com as práticas sociais, com as quais os alunos se acham envolvidos. Logo, torna-se inócuo reproduzir um trabalho com os gêneros na escola calcado no ensino da classificação de determinados tipos de texto, ou no mero reconhecimento de um conjunto de características desses enunciados, pois, conforme Bakhtin (2003), tal perspectiva de trabalho redundará em puro formalismo e em uma abstração exagerada, que debilita “[...] as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN 2003, p. 265).

Volóchinov (2017), ao estabelecer uma distinção entre o processo de compreensão e o de reconhecimento, propõe uma reflexão que pode ser direcionada pertinentemente ao campo do ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas línguas maternas, sejam estrangeiras. Conforme esse autor afirma, “[...] o processo de compreensão não deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178).

Dito de outra forma, para que seja possível uma relação coerente entre o trabalho docente proposto nesta investigação e a concepção dialógica da linguagem aqui adotada, faz-se necessária a desconstrução por parte do professor daquelas práticas que se encontrem fundamentadas no ensino do reconhecimento da língua como um sinal, viés que abarca ações como a atomização do conhecimento, processo fragmentário que tem raízes diretas no positivismo, a exemplo do emprego dos gêneros/textos desligados de seus contextos de uso, de maneira gratuita, ou solta para o aluno. Lembramos que:

[...] a forma linguística é dada ao falante [...] apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em determinado contexto ideológico [...] a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Essa ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos pontos criticados por Volóchinov na corrente do objetivismo abstrato, uma das duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. Assim, em oposição ao posicionamento exposto acima, defende-se um trabalho com a língua viva em uso (a linguagem) que abarca o ensino de gêneros, dentro da perspectiva da interação em sala de aula, e não a língua enquanto constructo teórico que habita na mera abstração.

O terceiro ponto pertinente, apresentado junto com o conceito de gêneros, refere-se ao conceito de esferas de atividades. Veremos que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Notamos, a partir da leitura do trecho enunciado, que, no estudo dos gêneros, é fundamental considerarmos sua relação com as distintas esferas, uma vez que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]”.

Ao mencionarem essa questão, Rojo e Barbosa (2015) esclarecem que, no que se refere às esferas de atividade humana, Bakhtin traz um entendimento de que essas não se configuram de maneira estática ou estanque; assim, “não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E não são estanques, pois estão estreitamente relacionadas, interinfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 67). Ainda de acordo com essas autoras, as práticas sociais e as atuações humanas não acontecem na sociedade aleatoriamente, mas de maneira diversificada se organizam nas distintas esferas e se orientam por meio da condução de “[...] regimes de funcionamento diferenciado, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são ‘situadas’ em esferas de atuação específicas” (*ibidem*, p. 56).

No envolvimento com o amplo repertório de gêneros que circulam nas distintas esferas, Bakhtin (2003) e Medviédev (2017) concordam acerca da necessidade do domínio de tais formas de dizer por parte dos sujeitos, como integrantes da vida social. Mas, nem sempre esse domínio se dará integralmente. E isso ocorre não por causa de um limitado domínio gramatical ou vocabular, mas em grande medida pela ausência de vivência do que seja o todo do enunciado, em tais condições (FARACO, 2009), cabendo à escola, particularmente ao professor de língua, proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender a fazer uso da linguagem, por meio dos

enunciados (gêneros) a interagir considerando as distintas esferas de atuação humanas nos quais ele venha a se inscrever.

Tais questões acerca dos gêneros nos conduzem a um segundo conceito, o de letramento. Vejamos a respeito.

2. 2 Letramento, letramento escolar e letramento literário

O segundo conceito que aqui é abordado, ao referirmo-nos às atividades de usos da leitura e ou da escrita realizadas pelos alunos na escola e fora dela, é o conceito de letramento. Segundo Soares (2004), essa palavra, encontra-se inserida em campos como o da Educação e o das Ciências linguísticas há cerca de duas décadas. E o seu surgimento pode ser explicado pela necessidade da caracterização e denominação dos comportamentos e práticas sociais no âmbito da leitura e da escrita que fossem além do domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Nessa abordagem acerca do conceito de letramento, lembramos sucintamente o que conceitua Soares (1998, p. 5): “Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. E se consideramos que o mundo hodierno é prenhe de textos, marcadamente grafocêntrico, e que, por isso mesmo, a todo momento estamos envolvidos com atividades que fazem uso da leitura e/ou da escrita e estas não são restritas ao ambiente escolar, mas caminham em todas as instâncias da vida social, entenderemos que participamos ao longo de toda nossa vida de diferentes práticas letradas.

A respeito dos estudos que envolvem o letramento, cabe lembrarmos, juntamente com Kleiman (2007), que estes “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p.4); e essas práticas discursivas se realizam por meio dos gêneros que são empregados. Percebemos, então, que o letramento se efetiva essencialmente como prática social, sendo, conforme Soares (2004), aquilo que as pessoas fazem com as atividades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como esse fazer se relaciona com as necessidades, com os valores. Portanto, podemos ser letrados em um dado gênero e em outro não, pois “[...] há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do

indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48- 49). De igual modo, Lemke (2010, s. p.) destaca que

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular [...].

Retoma-se que cada esfera de atuação humana (BAKHTIN, 2003) irá determinar que gêneros poderemos empregar nas situações comunicativas em que nos encontramos inseridos para alcançar um dado propósito, tendo em vista como os papéis que os sujeitos desempenham nas situações irão determinar as competências leitoras e escritoras que serão por eles assumidas (OLIVEIRA, 2010). A esse respeito, reiteramos o quanto se torna relevante para a formação do aluno de LP, se constituir um sujeito responsivo ativo atuante no seu processo de aprendizagem, aprender a lidar com as diferentes e significativas práticas de letramento do mundo no qual se encontra inscrito.

Ao fazermos a ressalva de que tal contato não acontece, “[...] a partir das formalizações teóricas [...] e sim valendo-se da conceitualização que surge da própria ação, no caso no desenvolvimento de atividades de linguagem socialmente situadas [...]” (KLEIMAN 2006, p. 33), sinaliza-se, uma vez mais, que a prática social precisa ser considerada no trabalho escolar e, conseqüentemente, também para o desenvolvimento das práticas docentes. No que tange a diversidade das práticas sociais, podemos falar do mesmo modo na existência de letramentos, no plural, os quais ocorrem dentro e fora da escola. Assim sendo, Buzato (2007, p. 153) afirma que os letramentos são “práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes [...]”, os quais têm seus efeitos condicionados pela especificidade da prática e finalidades a que são destinados.

Kleiman (1995), depois de destacar que o conceito de letramento não se encontra restrito ao universo da escrita, estabelece uma crítica, com a qual concorda-se neste trabalho, que, distintamente de outras agências de letramento, como, por exemplo, a família e a igreja, dentre outras, as quais mostram orientações de letramento bastante diferenciadas, a escola, a principal das agências de letramento, assume compromisso não com o letramento, prática social, mas exclusivamente com um tipo de letramento bem específico, “[...] a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Tratando um pouco mais acerca do tipo de letramento que tem sido assumido pela escola, o letramento autônomo, essa autora evidencia que a base deste se encontra fundamentada numa concepção de letramento que pode ser caracterizada como incompleta e desacertada. Pois, nessa concepção, a escrita, como produto que tem sua completude em si, não estaria atrelada ao contexto de sua produção para que, por meio dessa, venha ser interpretada. Ao ressaltar o caráter social da leitura e da escrita, Street (2014) defende a vinculação existente entre o letramento e o social, distanciando-se, portanto, da mencionada perspectiva autônoma.

Ao tratarmos um pouco mais acerca dos estudos do letramento, Street (2014) aborda a diferenciação existente entre os dois relevantes enfoques empregados para a compreensão do fenômeno do letramento. De maneira que teremos, no primeiro, o letramento na perspectiva autônoma e o segundo, o letramento na chamada perspectiva ideológica. No primeiro enfoque, o conceito relaciona-se, comumente, à ideia de alfabetização, nele privilegia-se aspectos como a funcionalidade e a formalidade linguística sendo desvincilhadas as práticas de usos sociais de seu contexto situacional. Já na segunda proposta, a do letramento na perspectiva ideológica, as práticas de letramento se encontrariam intrinsecamente atreladas ao contexto social. No modelo ideológico existe o entendimento de que as práticas letradas são múltiplas e que essas não acontecem fora de uma dada cultura, estando sempre interligadas às relações de poder (STREET, 2014). Kleiman (1995), em conformidade com o entendimento do segundo modelo de letramento, ratifica que as práticas letradas são produzidas na cultura, na história e nas relações de poder.

Destaca-se, em primeiro lugar, que por letramento escolar, neste trabalho, entendem-se as variadas práticas de uso da língua, seja na modalidade oral, seja na escrita pelos sujeitos no âmbito da instituição escolar. Podemos observar que os objetivos, as finalidades, as motivações para ler e escrever na escola atenderão às especificidades, aos projetos, determinados por essa instituição, que visará o ensino e a aprendizagem formais. Com isso, podemos afirmar que as práticas de letramento sofrem implicação direta do contexto no qual os eventos de letramentos acontecerão (SOARES 2003; KLEIMAN, 1995)

Ampliando um pouco mais a discussão acerca da expressão “letramento escolar”, entendida a partir do contraponto entre as práticas de uso da língua desenvolvidas dentro da escola e aquelas que são empregadas fora dela, observamos as implicações advindas dessa forte cisão entre a vida escolar e vida para além da escola. De modo que, a sala de aula deixa de ser um espaço propício para o diálogo, para o acolhimento da dúvida, para o exercício do

pensamento crítico e responsável dos sujeitos, para servir como um palco no qual se aplica a lógica da inculcação de determinados saberes em detrimento de outros. E isso porque, assim como as demais instituições sociais, a escola é atravessada pelas relações de poder, pelas disputas ideológicas presentes na sociedade, tal instituição ora servirá aos interesses de certo projeto de formação social ora a um outro.

Não por acaso, os conhecimentos e a cultura legitimados pela e na escola distanciam-se dos saberes dos alunos a da cultura a que esses sujeitos pertencem, tornando-se incomunicáveis entre si, tendo-se em vista que, nessa divisão, os “saberes locais, não acadêmicos, não tecnológicos são muitas vezes desvalorizados ou deixados de lado para que sejam levados em conta, no processo de ensino e aprendizagem, apenas os saberes disciplinares, letrados” (ZOZZOLI, 2016, p. 144).

Não raro, ao lermos e estudarmos acerca desse processo de “desligação dos saberes”, sobre o qual reflete Morin (2005), é perceptível que essa mesma lógica efetua nos materiais escolares, como os livros didáticos, uma espécie de retalhamento dos saberes que compõem as próprias disciplinas. Desse modo, no ensino da língua portuguesa, encontramos alguns compartimentos, que podemos chamar de “caixinhas” disciplinares, a saber, a caixinha da gramática, a da literatura e a da leitura e interpretação de textos ou apenas produção de textos, aqui chamada de redação. E, como se essa repartição não bastasse, o *modus operandi* que atua sobre cada campo disciplinar estabelecerá como mais importante uma dada caixinha em detrimento de uma outra ou de outras.

A partir dos posicionamentos dos autores acima citados, é possível entender que se torna insuficiente o trabalho docente que supervaloriza um tipo particular de letramento em detrimento de outro (s), também chamados de letramentos dominantes e de letramentos locais ou vernaculares (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000). Todavia, essa ênfase termina por gerar uma situação de conflito entre as práticas de letramento que são valorizadas na escola e aquelas que não valorizadas por essa instituição, como destacam Heath (1983) e Kleiman (1995; 1998) em seus estudos. Pois, na situação concreta da vida, como já foi dito anteriormente, múltiplos serão os letramentos (ROJO, 2009) a exemplo do letramento escolar, definido um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita que se realizam na comunidade escolar, sendo dela parte constitutiva (KLEIMAN, 1995) e que se trata de mais um letramento dentre outros.

No fechamento dessa conta, temos um cenário difícil no qual o aluno acredita que aprender uma língua é apropriar-se fundamentalmente da sua gramática, de modo que quando o professor foge aos moldes que regem essa compreensão é questionado: “quando vai começar a aula de português?”¹⁷. Nessa realidade, não se tem feito uso da sala de aula como espaço dialógico (ALMEIDA, 2012) no qual os sujeitos, alunos e professores, subvertendo a lógica do subalterno (SPIVAK, 2012), ao fazerem uso de suas vozes, são de fato ouvidos na e para a (re) construção dos conhecimentos. Se pensarmos, por exemplo, no emprego do próprio texto literário, atentaremos para o fato de que ele se encontra “mutilado”¹⁸ no livro didático, em favor da história da literatura ou da teoria literária. Outras vezes, ele tem sido ainda silenciado na sala de aula, pois a leitura e interpretação dos textos literários (e não apenas desses textos) em diferentes propostas têm sido limitada à aprendizagem dos mecanismos que possibilitam ao aluno o reconhecimento das respostas prontas, das informações dadas no enunciado da questão.

No bojo da circulação dos distintos tipos de letramentos, dentre os letramentos proporcionados no ambiente da escola ao aluno, interessa-nos discutir o letramento literário.

Seguindo a sequência, tratemos então do letramento que envolve o ensino da literatura nas aulas de LP.

2. 2. 1 Letramento literário na escola: desafios e possibilidades

Paulino e Cosson (2009, p. 67) esclarecem que esse tipo singular de letramento pode ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Acerca dessa definição, esses autores consideram alguns pontos pertinentes. O primeiro deles é que o letramento literário se constitui como um processo, por isso mesmo ele se mostra em “estado permanente de transformação”, em certo inacabamento. Em segundo lugar, esse letramento não está restrito ao ambiente escolar. Utilizando as palavras desses autores, entendemos que “[...] o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (*ibidem*).

¹⁷ Exemplo retirado das experiências em sala de aula com a professora Clarice

¹⁸ Expressão utilizada por Zozzoli (2016).

Em terceiro lugar, esses autores entendem a apropriação mencionada como ato de incorporação de forma responsiva, não passiva. Ou seja, incorporação é por eles entendida como tornar próprio, tornar seu, algo que ao ser recebido sofrerá transformações pelo sujeito que o recebe. Desse modo, diferentes leitores, a depender do que está sendo lido, das condições em torno dessa leitura e dos interesses que impulsionam esse processo apropriativo, efetuarão distintas leituras em relação a um dado texto.

O quarto ponto, ainda segundo esses autores, no que se refere à apropriação da literatura, é que ela não se encontra restrita a um conjunto de textos, sejam estes canônicos ou não canônicos, mas ainda a “[...] um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68). Isso significa que essa apropriação promovida pelo letramento literário não desconsidera a leitura eletiva por meio da qual os sujeitos constroem a sua biblioteca pessoal. De acordo com Italo Calvino, nela, os clássicos “são aqueles livros que já lemos e aqueles que pretendemos ler” (CALVINO, 2007, p. 15). Existe espaço, nesse tipo de letramento, para uma articulação entre as leituras cobradas pela escola e aquelas demais leituras que constituirão esse leitor.

Tratando da singularidade desse letramento, Paulino e Cosson (2009, p. 69) destacam que esse só se efetiva como tal se levarmos em consideração dois procedimentos que se mostram indissociáveis na sua efetivação; são eles: “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda” e “o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”. No caso do primeiro procedimento, esses autores observam que por meio da leitura e da escrita do texto literário, as quais atuam no mundo que é construído com as palavras, é possível uma integração com o universo da linguagem. Ou seja, leitura e escrita contribuem ativamente para o processo produtivo da “construção de sentidos”. Já com relação ao segundo procedimento, os citados autores destacam que, por meio da experiência que é proporcionada no contato interativo com a linguagem, somos capazes de vivenciar outros eus. Assim, à medida que somos atravessados pelos diferentes textos, nossas identidades também são construídas e reconstruídas. Ao fazer uma síntese do que foi abordado no texto citado, esses autores afirmam que,

[...] operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental para o desenvolvimento do seu humano (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70).

É exatamente por compreender a relevância da literatura na vida do homem que Candido (1988, p. 176), ao inseri-la no grupo dos bens incompreensíveis, destaca que ela cumpre o papel de humanizá-lo em seu “[...] sentido profundo, porque o faz viver”. Cabe destacarmos que, sendo essa humanização, conforme Candido (1988), um processo que ratificará no homem justamente aquelas qualidades que consideramos fundamentais, a exemplo do “[...] 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” (*ibidem*, p. 182), não poderemos deixar de possibilitar na escola o acesso ao letramento literário. E, uma vez destacada a própria natureza singular desse letramento, não podemos deixar de atentar para o fato de que sua concretização encontra inúmeros desafios na escola (PAULINO; COSSON, 2009).

A respeito dessa questão, é preciso refletirmos sobre alguns desses problemas. Podemos elencar em primeiro plano o processo de escolarização que tem sofrido a literatura (DIAS; MENEZES, 2014). Nesse contexto, observamos que as práticas de leitura atreladas ao ensino da literatura que a escola oferta por meio do uso dos livros didáticos utilizam quase sempre recortes/fragmentos dos textos literários para apresentá-los. O contato direto com a obra ou o texto em sua integralidade acaba relegado a um segundo plano, porque pouco é o tempo disponível para uma leitura em sala.

Ocorre que atividades como a exposição da biografia de autores, a identificação de características pertencentes a uma dada escola literária e, ainda, o uso desses textos como pretexto para o estudo de questões gramaticais, por exemplo, ocupam contraditoriamente o centro da aula de literatura. Assim, o lugar que seria o espaço mais pertinente para a experiência do prazer com o texto e a interação com ele, acaba por distanciar o sujeito leitor do universo da literatura. Ao tratarem da problemática que persiste nas aulas de literatura, Paulino e Cosson (2009) explicam que essa disciplina:

Se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas no acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária (PAULINO; COSSON, 2009, p.72).

Se atentarmos bem para as implicações advindas dessa perspectiva de trabalho com a literatura que persiste nas aulas de LP, a qual apresenta como cerne da problemática a desconsideração, pela escola e o professor, da natureza singular do texto literário tratado inúmeras vezes como aquilo que ele não é, ou seja, como “um texto referencial” (GERALDI, 2013, p. 46), torna-se compreensível que os alunos acabem por associar o ensino dessa disciplina como algo maçante, desinteressante. Como um universo fechado em si, como numa espécie de redoma de vidro, que se distanciando da realidade desses sujeitos, termina por embotar-lhes o interesse ou o gosto pela própria leitura, mais especificamente pela leitura canônica recomendada nessas aulas.

No tocante às práticas desenvolvidas pelo professor para possibilitar o contato do aluno com o universo da literatura, e, conseqüentemente, para a inserção desse sujeito nas práticas do letramento literário, há que se considerar que não se pode alcançar êxito retirando ou substituindo dessa relação dois dos seus principais elementos, a saber, o texto propriamente dito e a vivência da leitura deste na sala de aula. Outro ponto é que as práticas de leitura literária observadas na escola têm-se mostrado pouco produtivas, a exemplo da leitura em voz alta ou leitura oralizada (OLIVEIRA, 2010).

Neste tipo de leitura, o professor avalia, leva em consideração para uma boa leitura, a dicção do aluno. Existem, ainda, aqueles professores que utilizam essa leitura como um mecanismo para conter ou controlar a indisciplina de muitos alunos em sala. Outro ponto é que, a depender da formação recebida pelo professor de literatura em questão, caso os alunos tenham a oportunidade de realizar uma leitura individual e silenciosa, poderão se ver sozinhos ante a esfinge do texto literário, despreparados para lidarem como os desafios, os meandros que este propõe. Eles, possivelmente, tendo-se a ressalva das exceções, se verão na condição de “marinheiros de primeira viagem”, por assim dizer, leitores à deriva sem qualquer suporte. Suporte esse que se configura como uma mediação promotora de uma produtiva interação entre o aluno e o autor do texto literário, mas não apenas com esse tipo de texto.

Em resposta a esse conjunto de práticas acima descritas, aponta-se aqui, como uma alternativa possível e pertinente para este trabalho, a prática da leitura mediada (GERALDI, 2013b) e vocalizada (OLIVEIRA, 2010) do texto literário. Essa prática, que se fundamenta em uma perspectiva de leitura dialógica (BAKHTIN, 2003), dentre outros benefícios, possibilita um trabalho em sala de aula que não desconsidera as particularidades, a natureza do texto

literário e, ainda, se aproxima do aluno como sujeito que lê o mundo e a palavra no mundo. Vejamos, então, em que consiste essa prática.

Antes de falarmos especificamente da atividade mediadora exercida pelo professor na leitura do texto literário em sala de aula, é necessário fazer algumas considerações que antecedem essa reflexão. Em primeiro lugar, a descoberta ou o desenvolvimento da prática da leitura por parte dos sujeitos escolares não acontecerá sem que estes se debrucem em tal atividade (GERALDI, 2013b). Outros autores, como Zilberman (1990, p. 20), mencionam que a leitura é justamente a porta de acesso, “o ponto de partida para o acercamento à literatura”. É primordial, portanto, que o professor venha garantir o exercício da leitura em sua sala de aula. Porém, concordamos com Geraldi (2013b) quando esse autor destaca que a grande responsabilidade pela descoberta da leitura caberá ao aluno. E o que o professor pode fazer, sendo ele também um leitor, consiste na mediação de tal processo.

Detenhamo-nos, então, em torno do seja essa mediação que necessita ser desenvolvida pelo professor. De uma forma generalista, a mediação pode ser entendida, numa primeira definição, como o “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). No contexto da sala de aula, quando falamos na figura do professor mediador, o entendemos como um sujeito “provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; “[...] constrói junto com os alunos; preocupa-se com o processo e não apenas com o produto” (BERNI, 2008, p. 2.535). Já Barbosa e Barbosa (2013, p. 10-11) definem a mediação como “[...] ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno”.

Das três definições sucintamente expostas acima, partiremos do entendimento generalista da primeira (OLIVEIRA, 2002), na sequência, refletiremos acerca das duas seguintes com (BERNI, 2008) e (BARBOSA; BARBOSA, 2013) e, por fim, adotaremos uma quarta conceitualização que se fundamenta em Vygotsky (2003). Isso a fim de podermos destacar que a mediação realizada pelo professor, na leitura dos textos apresentados nas aulas de literatura, consiste na oferta essencial do que é necessário ao aluno, para que esse no processo de interação com o autor do texto, em diálogo com este, participe de uma significativa experiência estética. Nesse contexto, a sala de aula torna-se o lugar mais pertinente (e por que não dizer que também convidativo?), para o debruçar-se cuidadosamente sobre o texto, analisá-

lo e lê-lo não de modo solitário, nesse momento, mas lê-lo tendo em vista a leitura e as vozes dos outros sujeitos que se fazem presentes (como o professor, os demais colegas de sala e ainda os autores abordados). Barbosa e Barbosa (2013) definem, ainda, o mediador como

‘Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade’, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro [...] como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos (*ibidem*, p.11).

E quando refletirmos acerca dos impactos dessa atuação do professor, é importante destacar que a experiência estética que vivenciará o aluno dependerá, em grande parte, do que realizará essa mediação, ou seja, a experiência vivenciada pelo aluno com o texto em sala variará, dentre outros fatores, de acordo com o trabalho desempenhado pelo mediador. Nesse caso, o professor, buscando conhecer os gostos, interesses, práticas e necessidades dos sujeitos leitores em processo de formação, pode utilizar uma seleção de textos que, por assim dizer, falem aos alunos, que toquem sua sensibilidade, senso crítico e imaginação, ou seja, textos que se aproximem desses sujeitos, da mesma forma que bem destaca o excerto acima, o qual enfatiza que essa mediação não deixa de considerar o outro, o aluno.

Para uma realização frutífera dessa mediação, além da atenção que deve ser destinada pelo mediador aos alunos, como sujeitos leitores que exercem papel ativo nesse e para esse processo, é imprescindível que o professor mediador também seja um leitor. Essa atividade da mediação carecerá daquelas leituras anteriores que constituem o professor como sujeito leitor; pois, de que forma se pode ofertar ao texto trabalhado outros textos com que relacioná-lo, contrastá-lo, sem que se seja de fato leitor (GERALDI, 2013). Portanto, “[...] ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2013, p. 46).

O professor como leitor, por meio da realização de atividades com as leituras em sala de aula, para além de uma perspectiva que prevê a transmissão de conhecimentos, poderá contribuir também para o aguçamento dos sentidos dos sujeitos, ampliando suas visões de mundo juntamente com o desenvolvimento linguístico-discursivo e cognitivo destes (PEREIRA; SILVA, 2014). Todavia, para que esse conjunto de contribuições descritas ocorra, é fundamental que o professor “[...] possua certa intimidade com o texto literário, que ele saiba

interagir com a leitura e tirar o máximo proveito das peculiaridades e estranhamentos do texto” (*ibidem*, p.4). De acordo com essas autoras,

Um professor que tem muitas experiências de leitura e desenvolve com muita frequência essa atividade, certamente terá em mente uma diversidade de referências literárias, o que facilitará no momento da escolha do texto que será lido para cada turma – de acordo com o contexto estabelecido e a situação dos alunos presentes – podendo variar o tipo de leitura entre uma sala e outra, dependendo das requisições de cada público. (*ibidem*)

Acerca do exercício da mediação, há que se considerar dois entraves que perpassam o trabalho do professor de língua materna, ou estrangeira, no ensino de literatura. Em primeiro lugar, como já foi dito, parece um consenso, para a formação de outros leitores, que o professor em questão se reconheça como leitor e seja reconhecido pelos seus alunos como tal. Todavia, há que se admitir que, devido à sobrecarga de trabalho que permeia a atuação profissional do professor frequentemente, a prática da leitura desse sujeito se encontra prejudicada e ele muitas vezes acaba por se perceber como um leitor “interditado” (BRITTO, 1998).

Assim, em decorrência das inúmeras atividades com as quais se encontra envolvido, muitos professores de LP não têm conseguido dispor de tempo de qualidade ou mesmo disposição para a leitura que deles se espera. Conforme nos explica Silva (2002, p. 65), “se o *flâneur* baudelairiano percorria as ruas com a inquietação inusitada, atraído e assustado com a fugacidade do que via, o professor massacrado, cansado [...] não mais sente ansiedade, apenas enfado”.

Seguindo a sequência das considerações mencionadas, em segundo lugar, quando se trata do processo de formação do gosto pela literatura do próprio professor, no período que corresponde a sua formação inicial, na qual ele tem acesso a um conjunto de saberes específicos como as disciplinas da teoria e da crítica literária, bem como o conhecimento dos autores e especialistas da área, este termina por sentir-se desautorizado a abordar o texto literário ou a tratá-lo exercendo autonomia. Esse sentimento, que não se dá por acaso, tem suas raízes numa espécie de tradição bacharelesca, ainda presente nos cursos universitários quando se fala na formação do aluno licenciando de letras, que visa formar críticos literários. De modo que, não existindo uma formação que valide a autoridade legítima do professor como um leitor/mediador no trabalho com o texto em sala, não lhe sendo assegurada essa autoridade, esse sujeito não terá condições de realizar esse trabalho com autonomia. É exatamente essa lógica da desautorização dos sujeitos formadores que acaba por operar-se nos cursos iniciais de formação

dos professores. Por meio de tal lógica, formam-se professores que, não raro de se observar nas aulas de literatura, mais repetem o que afirmam o conjunto de teóricos, especialistas e críticos literários estudados na graduação do que assumem um posicionamento responsivo na leitura dos textos literários (STHEFANI; TINOCO, 2017). Teremos, então, como resultado a desautorização do professor/mediador no processo de leitura com o aluno.

Abordaremos brevemente algumas contribuições do pensamento de um quarto teórico a respeito do conceito de mediação, a saber, Vygotsky (2003), um dos representantes da teoria histórico-cultural. Ao refletir acerca do desenvolvimento humano, Vygotsky (2003) postulou que na relação de interação entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento este último receberá impulso do primeiro, e contará, no contexto escolar, com o auxílio da figura do professor. Este, por sua vez, deverá exercer atuação, particularmente, sobre o que o teórico denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a zona na qual o ser humano necessitará da ajuda de outros sujeitos a fim de realizar o que ainda não consegue sozinho. Em tal quadro, o papel a ser exercido pelo professor se mostrará de fundamental importância.

Ademais, a figura do professor e sua atividade mediadora encontram-se em íntima relação. Ressalta-se que essa mediação não é entendida aqui pela perspectiva de neutralidade como um mero intermediador entre o sujeito e objeto, ele, o mediador, exerce, entretanto, papel ativo no desenvolvimento das práticas pedagógicas. E tais atribuições farão do professor

[...] um elemento importantíssimo para o sucesso da mediação, que no contexto escolar requer planejamento e intencionalidade para realizá-la à luz dos objetivos de desenvolvimento que se quer alcançar com os estudantes (MOURA, 2014, p.6).

Assim, no contexto escolar, o dever do professor relaciona-se ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da aprendizagem que acontecerá por via da mediação (MOURA, 2014). Explorando um pouco mais acerca da ZDP, Berni (2008, p.2359) a define como “[...] o espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz”, sendo que em tal zona existem dois níveis: o primeiro, o nível de desenvolvimento real e o segundo é o nível que corresponde ao desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2003). Entre esses dois níveis encontra-se a ZDP, pois conforme Oliveira (2002) a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza como a distância entre aquilo que o sujeito sabe fazer com ajuda e o que ele saberá sem essa ajuda. Nesse sentido, do mesmo modo que o mediador deve atuar como elo que estabelece a ligação entre o que aluno já sabe e aquilo que ele posteriormente saberá, no trabalho com as práticas de letramento literário em sala, o professor para introduzir o texto literário em

classe deverá considerar o universo dos que o ouvirão, “estabelecendo, se for o caso, uma ‘gradação textual’ para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil” (JOBIM, 2009, p. 16-17).

Pontuadas tais considerações em torno das quatro reflexões expostas acima, existe um terceiro elemento para o qual necessitamos atentar nesse processo mediador, a saber, a voz do professor. Diferentemente do que se possa acreditar, “[...] não existe neutralidade da voz que lê: ela entoa, dá corpo às palavras e com isto significa com o enunciado escrito” (GERALDI, 2013, p. 26). E, em se tratando da leitura do texto literário em sala de aula, Oliveira (2010) explica que existe uma forte diferença entre a leitura em voz alta (leitura oralizada), que já se citou anteriormente, e uma leitura marcadamente interpretativa e performática, leitura que é denominada por essa autora como vocalizada, na qual, como fruto do encontro entre o texto e a voz, ocorre uma produção de experimentações e descobertas (OLIVEIRA, 2010).

Entendendo-se que o emprego que se faz da voz na leitura mediadora exerce um papel crucial para uma exitosa ou para uma frustrante experiência que será vivenciada pelo aluno em interação com o texto, notaremos, em conformidade com Oliveira (2010), que o professor leitor/mediador na leitura vocalizada não estará simplesmente reproduzindo o texto, como se seguisse a enganosa linearidade lisa da palavra, mas a percebendo de modo sensorial. Ele entende então que “[...] cada palavra é um sulco que abre caminhos às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa. A leitura é uma atividade produtiva” (GERALDI, 2013, p. 33). Ela suscita resposta a todo tempo.

Oliveira (2010) explica ainda que não existe uma forma certa e se colocar a voz no texto, uma receita pronta, pois o essencial consistiria na construção, nas descobertas de sentidos que até então, antes de tal leitura, não tinham sido conhecidos ou explorados. Ainda citando Oliveira (2010, p. 287), vê-se que “provar a textura de um texto na voz é reverberar palavras entre inspirações e expirações, em diversas possibilidades de timbres, alturas, volumes”. Novos sentidos serão estabelecidos por meio da performance vocal que dará vida ao texto nessa leitura. E, no momento em que o professor experimenta essa proposta, acontece que a “leitura vocalizada – diametralmente oposta à leitura oralizada, controlada [...] revela-se como uma oportunidade de estabelecer, de forma reiterada e demorada, um vínculo sensorial, carnal, com a palavra literária” (*ibidem*). O corpo do mediador que vocaliza o texto entra em contato íntimo e singular com a palavra literária.

Essa leitura, além de surpreendente para os leitores envolvidos nesse processo, desvela a palavra no texto, é desafiadora também para o próprio professor, pois ela exige dele uma prática marcada pelo jogo da imprevisibilidade e também o contato direto e frutivo com os textos e obras que ele selecionará para a sala de aula. Todavia, o modelo de formação a que ele foi submetido pode gerar especialistas em literatura que foram treinados para obedecerem a lógica da erudição vazia, a lógica do “para inglês ver”, o exercício de leitura no qual a literatura é tratada como um texto referencial. Por isso, busca-se sempre retirar informações do texto, e não dialogar com ele; não se colocando, por exemplo as perguntas pertinentes diante do jogo (HUIZINGA, 2005) que ele nos propõe. Nesse modelo de formação, lê-se um texto literário, e não apenas esse, para cumprir primordialmente a tarefa escolar.

Ao tomarmos conhecimento desse quadro fica mais compreensível entender por que a leitura vocalizada se mostra tão desafiadora para o professor: promover uma prática de leitura ou um trabalho com a construção significativa com a literatura diferente daquilo que ele foi ensinado a fazer em sua formação inicial. Quando refletimos acerca desta prática, dentre outras, as quais se acham inscritas no âmbito do ensino e aprendizagem da literatura, concordamos que o enfrentamento do desafio da formação de leitores e produtores de textos na escola encontra-se atrelado a outro ponto muito importante: a atenção que deve ser destinada à formação ou ao processo formativo e reflexivo que fundamenta as práticas do professor.

Considerando essas explicações, partiremos para o conceito de formação docente neste trabalho.

2. 3 A formação docente em destaque: construindo uma atuação na e para a reflexão

O último conceito que será abordado neste trabalho se trata do conceito de professor-reflexivo. Neste subtópico pretende-se refletir acerca das contribuições advindas de uma formação docente que articula teoria e prática constituindo, assim, um profissional docente reflexivo, como fator potencializador para a transformação das práticas do professor de LP, no ensino básico. Para isso, pretende-se, em um primeiro momento, revisitar duas das principais tendências que nortearam o campo de estudos da formação docente e, em um segundo, apresentar uma terceira alternativa de processo formativo, a práxis, com a qual se tem espaço para o professor reflexivo-colaborador, para o trabalho docente em questão.

2. 3. 1 Formação docente: ao longo dos anos, o desafio constante

Em primeiro lugar, fazendo uma breve contextualização acerca do surgimento do jovem campo de estudos da formação de professores e dos interesses pesquisados neste conforme bem destaca André (2010), ao redor dos últimos dez anos, observa-se um expressivo interesse dos pesquisadores em relação às questões do processo formativo e do trabalho docente. Esse interesse tem sido expresso não apenas no crescimento da produção científica da área, como também pela abertura em outros contextos para discussão dessas temáticas.

Marcelo Garcia (2009, p. 19), no tocante à amplitude e diversidade do campo, afirma que “a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. Comumente associada à temática da formação docente, encontra-se também a problemática da profissionalização do professor, entre outras, sendo necessário ter claro que ambas se inserem em uma luta bem maior, a luta pela garantia de uma educação de qualidade para todos (MATOS, 1998).

Pontua-se que, apesar do surgimento recente do campo de estudos da formação de professores e do já conhecido interesse dos pesquisadores em investigar tais questões, o investimento nas pesquisas dessa área continuam representando um valioso meio para o conhecimento, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da prática docente. Outro ponto que merece a nossa atenção é o fato de que as pesquisas na área de formação de professores, quando situadas no campo da LA, são justificadas ao termos em vista: o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação docente, as inovações metodológicas que alinham a pesquisa qualitativa e a interpretativa dentro das ciências sociais e as questões que abordam a transformação social, a ética e a identidade dos sujeitos envolvidos nos processos de formação docente (MILLER, 2013).

Feitas tais considerações prévias, em segundo lugar, faz-se necessário expor e analisar algumas das principais perspectivas que foram adotadas para conceber a formação docente, ao longo dos anos, e apresentar a concepção e/ou perspectiva de formação defendida no presente trabalho. Para começar, relembremos que a palavra *formação* traz, no bojo dos seus

significados, a ideia do ato, efeito ou modo de formar, de constituir. No caso do professor, a formação refere-se justamente ao processo de constituição, de “composição”, por assim dizer, desse profissional para sua atuação; dotando-o do conjunto de saberes que lhe são próprios e pertinentes para o seu pleno desenvolvimento.

De um modo geral, pode-se categorizar que o professor dispõe de duas instâncias formativas em sua carreira: chamada formação inicial, que tem início com o ingresso em um curso de nível superior e que, após o término, de acordo com a atribuição da titulação legal, o sujeito passa a ser reconhecido como um profissional da docência. A segunda formação, também conhecida como formação continuada, relaciona-se aos inúmeros eventos, atividades e demais situações formativas nos quais esse profissional, que já passou pela formação inicial, participa e se envolve, estando em atuação, na escola.

A respeito da natureza da formação docente, para além da divisão entre inicial e continuada, Tardif (2011) adota uma perspectiva formativa que estabelece relações com a compreensão de que “[...] o objeto do trabalho docente são os seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2011, p.266-267), a exemplo da própria inconclusibilidade.

Nessa perspectiva, ainda, além da profissionalização do docente, temos como um dos objetivos, atrelados a um acurado exercício da prática docente, a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem dos alunos. É o que pertinentemente podemos notar quando André (2010), ao apoiar-se nas leituras de autores da área, defende o conceito de formação docente como

[...] um aprendizado profissional ao longo da vida [...] que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Contudo, a depender dos autores ou das linhas teóricas adotados, temos em mãos diferentes perspectivas de formação docente e, conseqüentemente, de concepção do fazer pedagógico. Como exemplo desses distintos encaminhamentos teóricos, observaremos, então, numa análise de duas das perspectivas que vêm movimentando, nos últimos anos, dentro da produção e dos estudos referentes à formação de professores, o embate entre as tendências teóricas da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

De acordo com a primeira tendência, “[...] a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas” (SCHÖN, 1982, p.21 *apud* SANTOS, 1991, p. 321). Nessa lógica, o professor é concebido como um técnico que aplicará os conhecimentos, advindos da formação acadêmica, na resolução dos problemas encontrados em seu trabalho. Dito de outra forma, o professor cumpre o papel de um aplicador dos conhecimentos produzidos por outros. Subjacente a essa tendência, encontra-se a separação entre a teoria e a prática, entre, por exemplo, os conhecimentos produzidos na escola e aqueles produzidos pela academia e entre o professor de profissão, nos termos de Tardif (2011), e o reconhecido professor pesquisador universitário.

Como consequência, tem-se uma concepção de formação docente na qual o professor não tem voz, nem exerce protagonismo acerca de seu próprio trabalho. Torna-se dependente das reciclagens que lhe são ofertadas, das panaceias vendidas às escolas. Refletindo-se um pouco mais, é manifesto que nos cursos universitários o futuro professor tende a ser visto como um espírito virgem ou tábula rasa que receberá os conhecimentos daqueles que se encontram autorizados a produzir conhecimento acerca de sua profissão. Nesse cenário, o professor, já na sua formação inicial, é exposto a um modelo formativo que muito se assemelha ao modelo da educação bancária (FREIRE, 1974).

Assim, após o término de sua formação inicial, que ocorreu nos moldes acima descritos, o professor, recém-formado, surpreende-se com os desafios propostos pela realidade de sua atividade nas situações reais e não idealizadas como aquelas que foram por ele estudadas, nas quais deveria aplicar o conhecimento que foi aprendido.

A partir do século XX, outros modelos de formação docente surgiram em resposta à tendência anterior (SAVIANI, 2009). É o caso da racionalidade prática (reflexão-na-ação), que, distintamente da proposta já mencionada, considera o processo educacional em seu caráter complexo, o qual não pode ser submetido ao controle da sistematização de uma formação tecnicista, de base positivista. Nesse entendimento, o professor não faria uso de um conjunto de conhecimentos cumulativos e acabados, os quais estariam particularmente destinados à aplicação em sala. Esse profissional prático inversamente, porém, atuaria levando em conta a influência desempenhada pelos demais sujeitos e fatores coparticipantes na construção do fluido tecido da educação. Ele realizaria, para tanto, a análise de suas práticas, nas situações reais, nas quais surgem os problemas. Tem-se, então, a abertura para a reflexão na prática.

Dentro da perspectiva da razão prática, encontramos as contribuições de Schön (2000), o reconhecimento da atividade reflexiva na prática profissional do professor.

Esse autor defenderá a urgência de uma concepção de formação e também da própria atividade docente que considerem como ponto chave a prática exercida; assim, na prática, encontra-se a origem tanto dos conhecimentos como da aprendizagem docentes. Tem-se uma concepção de prática reflexiva, na qual são descobertos os conhecimentos no cerne do processo de produção destes e na reflexão acerca do que foi realizado. Essa prática reflexiva além da reflexão da ação, requer o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Largamente difundida e explorada ao redor do mundo, a teoria do professor reflexivo tem tido, desde então, espaço nos cenários das discussões e distintos autores abraçaram tal pensamento.

Em diálogo com essa tendência, encontra-se a chamada epistemologia da prática profissional. Epistemologia definida por Tardif (2011, p. 255) como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Tem-se aqui o reconhecimento do professor como sujeito que produz conhecimentos, possuindo mesmo saberes específicos que são utilizados e produzidos em seu trabalho

Nota-se que ocorre um deslocamento dos lócus de formação do professor dentro das duas tendências. Enquanto, na primeira tem-se a universidade como o espaço privilegiado, a grande referência quando se fala em formação inicial para formar o professor, na segunda tendência, será a escola o espaço reconhecido não mais como a instância prática de aplicação dos saberes teóricos, mas como âmbito de produção dos saberes desse profissional, em seu processo de desenvolvimento.

Pode-se observar também que a lógica estruturante que tradicionalmente regeu o desligamento existente entre teoria e prática é, então, subvertida. Com isso, a separação existente entre os protagonistas da pesquisa universitária e os professores que atuam nas escolas deve passar por um processo de revisão. É o que autores como Zeichner (1998), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Demo (2007), Maldaner (1999, 2000) e Galiuzzi (2011) apontam em seus estudos. Busca-se, desse modo, não apenas o reconhecimento dos conhecimentos produzidos por uma das partes entre esses sujeitos, mas também a articulação de saberes e protagonismo de ambas as partes.

Até agora temos visto alguns encaminhamentos referentes a duas dentre as principais tendências que se encontram no centro das perspectivas norteadoras na formação de professores: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Faz-se necessário levantarmos algumas questões. Primeiro, referentemente à racionalidade técnica, chama-se atenção para o ponto de que as concepções, modelos e ações formativas que se fundamentam em tal lógica se revelam desconectados das questões existentes nos contextos sociais e políticos que constituem a escola. Experimenta-se uma espécie de esvaziamento da autonomia e dos saberes do professor em seu trabalho (NÓVOA, 1992), já que o professor é reduzido a um mero reproduzidor de conhecimentos e soluções teóricas que serão aplicados em sala. Pelos motivos já mencionados, nega-se, neste trabalho, o apoio a essa tendência para a formação docente.

Segundo, no tocante à racionalidade prática, mesmo reconhecendo as inegáveis contribuições advindas dos trabalhos da teoria do professor reflexivo para repensar a problemática da razão técnica no trabalho dos professores, essa perspectiva acaba por supervalorizar a prática em detrimento da formação teórica. É importante levar-se em conta, por isso, o risco que se incorre ao adotar essa tendência, haja vista que acontece um empobrecimento, uma debilidade nos fundamentos teóricos que deveriam dar sustentação aos saberes do professor, como também na reconstrução destes, uma vez que a prática tende a ser inserida num esquema que retroalimenta a própria prática. Existirá uma deformação nessa proposta de formação docente, a qual tenderá a limitar a reflexão formativa do professor a um conjunto de conhecimentos simplistas.

Nega-se, também, apoio a essa tendência formativa, neste trabalho, por compreender-se que as contribuições da formação teórica não podem e nem devem ser minimizadas no trabalho de constituição do profissional docente, pois concorda-se com o entendimento de que “ [...] a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBANEO; PIMENTA, 1999, p. 267), sob pena de inviabilizar o reconhecimento da identidade do professorado como intelectuais transformadores que são, conforme Giroux (1997). Sustentar tal tendência é também validar a ideia, aceita no senso comum, de que para atuar como docente é suficiente o domínio de certas práticas, métodos e técnicas. Possivelmente, devido à defesa dessa lógica formativa é que, de acordo com Nóvoa (2006, p.33)

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a

tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem inevitavelmente ao desprestígio da profissão, cujo o saber não tem qualquer valor de troca de mercado.

Caminha-se para o estabelecimento de uma distância em relação à dicotomia entre racionalidade técnica *versus* epistemologia da prática. Assim, defende-se a necessidade de uma articulação mútua entre teoria e prática na formação dos professores e concebe-se estes sujeitos além de intelectuais transformadores da realidade social, também “[...] mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais” os quais cumprem “uma função de natureza eminentemente política” (GIROUX, 1997, p.186). Indo mais além, nesse quadro composto pelas perspectivas que têm norteado a formação dos professores, consideram-se pertinentes, para a discussão aqui proposta, alguns breves apontamentos em torno da filosofia da práxis.

Dentro dos estudos da formação docente, essa perspectiva irá desembocar nos estudos que levantam a bandeira do chamado professor reflexivo crítico. Tais trabalhos encontram respaldo nos escritos de teóricos críticos como, por exemplo, Giroux (1988) e Selma Pimenta (2002). Para entendermos essa proposta, é importante ter em vista que Pimenta faz uma releitura dos trabalhos desenvolvidos por Schön acerca do professor enquanto prático reflexivo. Essa autora, ao analisar esses trabalhos, levantará questionamentos acerca de pontos como, por exemplo, o raio de alcance da reflexão individual do prático, a qual se dá separada de uma coletividade. Pimenta propõe, desse modo, a inclusão das contribuições da teoria para a epistemologia da prática. Tal inclusão disponibilizaria, para o professor, o que Pimenta trata como um conjunto de experiências “teórico-práticas”. Esse conjunto seria então responsável por auxiliar o professor reflexivo crítico a responder às demandas de uma dada coletividade, e também da própria conjuntura na qual esse profissional se acha inscrito.

Tem-se, desse modo, um exercício que visa a uma educação para mudança (FREIRE, 1979), a busca pela transformação ou por transformações na realidade social, na qual o professor é percebido como profissional emancipado. O que então a autora advoga é a proposta de passagem da lógica da epistemologia da prática para a práxis. Ao definir práxis, Geraldi (1997, p. 28), esclarece que ela exigirá uma “[...] construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Nas práxis se alteram sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto”. No entendimento dessa filosofia, teoria e prática constituem uma unidade, logo, não podem ser separadas ou desligadas. Desse modo, a ação teórica também integra a ação prática e vice-versa,

neste caso o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser investigado encontram-se imbricados. Temos, então, a prática observada sob o ponto de vista histórico-social, e é justamente a essa terceira perspectiva formativa, que permite a configuração de valiosos e criativos espaços de investigação, em que se busca a comunicação entre o mundo da teoria e o mundo da prática, que a presente pesquisa se associa.

Vale a pena destacar que cada um dos modelos de formação docente expostos anteriormente dará margem ou não para um dado entendimento de outro aspecto que participa do processo formativo, seja a formação inicial, seja a formação continuada: a reflexividade, a qual integra a constituição do professorado. Mas, o que vem a ser um professor reflexivo? Em que esse conceito se apoia?

Alarcão (2011) explica que essa noção de professor reflexivo se apoia no que de fato caracteriza o ser humano: a sua capacidade de pensamento e reflexão, a qual o possibilita desenvolver-se como sujeito da criatividade, e, portanto, não limitado à reprodução mecânica das ideias e práticas alheias. De acordo com essa autora, em tal conceitualização, é central “[...] a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incerta e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2011, p. 44). Em outras palavras, um professor que atua situadamente, ou seja, que a cada nova situação consegue fazer uso de sua capacidade criativa e reflexiva no que se refere à construção de caminhos/alternativas no enfrentamento dos desafios que cada contexto de atuação apresenta.

Libâneo (2012), num texto em que vai realizar uma análise em torno do conceito de reflexividade no cenário brasileiro, também parece corroborar com Alarcão ao destacar que a reflexividade é uma característica própria dos seres humanos, uma vez que esses são seres racionais conscientes. Desse modo, a reflexividade lhes permite realizar autoanálise, seja ela feita individual, seja coletivamente, sobre as suas próprias ações. Libâneo ainda põe em destaque, ao final de seu texto:

[...] a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino [...] a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2012, p. 83).

Na citação, esse autor considera que entrará em jogo muito mais que uma simples articulação teoria e prática para a concretização da práxis do professor. O cenário descrito no excerto acima abre espaço para o movimento que se encontra presente no campo da LA: entre

idas e vindas, a teoria ilumina a prática, e a prática, em um sistema de retroalimentação, ilumina a teoria (RAJAGOPALAN, 2001). Portanto, nesse quadro, as melhorias ou mudanças nas práticas de ensino do professor em sala de aula não serão resultado de uma aplicação de conhecimento oriundos de um ou mais especialistas exteriores à realidade do contexto escolar. Antes delineia-se uma perspectiva formativa em que o professor, ao se debruçar sobre sua própria prática, fazendo uso das reflexões teóricas pertinentes e contando com uma devida ajuda de outros sujeitos, utilizará também o conjunto de conhecimentos que já possui e que orientam suas formas de ação. Considerando esse contexto, é importante fazer a ressalva de que para a realização da proposta de atuação docente descrita neste trabalho, ou seja, um processo de colaboração, é de fundamental importância que a professora-colaboradora em questão não apenas reconheça a relevância e os impactos da formação em sua atuação, como também venha a assumir uma postura reflexiva, responsável e responsiva em seu processo formativo.

Esclarecidos os pontos do parágrafo anterior, parte-se, então, para a seção de análise deste trabalho.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção discorrerei acerca da interpretação dos dados coletados. Em primeiro plano, retomando o objetivo geral deste trabalho, que é analisar como as práticas docentes, em sala de aula de LP do ensino médio, podem ou não contribuir para um trabalho de ensino e aprendizagem da literatura que favoreça, na escola, a formação de alunos leitores e/ou produtores de textos, propõe-se, em articulação com os objetivos específicos, responder paralelamente às perguntas de pesquisa inicialmente apresentadas. Para esta análise, serão utilizados os dados de todos os instrumentos que foram empregados na pesquisa, pondo em execução, desse modo, o processo de triangulação já mencionado na primeira seção. Assim, inicio a análise buscando responder às três perguntas propostas anteriormente na pesquisa e, a partir dessas respostas iniciais, sigo com as demais reflexões que serão desenvolvidas na seção.

3.1 As atividades docentes verificadas na sala de aula em questão

A primeira pergunta propôs conhecer que atividades docentes envolvendo o emprego da leitura e/ou da escrita, em sala de aula, poderiam ser verificadas no contexto observado. Acerca dessa questão, é importante destacar que, apesar de inicialmente termos acordado, eu e a professora Clarice, que seriam observadas as aulas de literatura e, por conseguinte, seriam registradas as atividades dessa disciplina, no decorrer do acompanhamento da realidade da sala de aula em questão, como efeito da perspectiva aqui adotada, em que o ensino de língua e literatura não se opõem, fez-se necessário, então, considerar nesse conjunto as atividades que também foram desenvolvidas nas aulas de gramática. Assim, no que se refere ao quadro geral das atividades acompanhadas, foi possível perceber, por exemplo, o desenvolvimento, dentre outras, das seguintes atividades:

Quadro 2 - Relação entre as atividades das aulas de gramática e as de literatura

Aulas de gramática:	Aulas de Literatura: • Leitura (vocalizada) dos textos
---------------------	--

• Discussões/debates com a turma; • Escrita colaborativa em sala de aula; • Trabalho formal com a gramática (aulas com exposição dedutiva das regras).	• selecionados para a turma; • Produções orais e escritas nas aulas; • Trabalho tradicional no ensino de literatura (aulas com exposição das características dos períodos literários e biografias de autores).
--	--

Fonte: elaborada pela autora

Antes de examinar o quadro acima mais detidamente, faz-se necessário refletir acerca dos motivos que levaram à consideração, na pesquisa, das atividades nas aulas de gramática juntamente com as de literatura. Para isso, levanto alguns pontos. O primeiro deles é que, apesar da separação disciplinar existente entre ensino de gramática e o de literatura na escola, a qual opera a segmentação dos saberes construídos dentro desses dois campos, na prática observada foi possível perceber, o desenvolvimento de uma espécie de continuum entre os dois grupos de atividades. E, tendo-se em vista esse continuum, torna-se possível compreender mais claramente as situações nessas aulas, seja nas aulas de literatura, seja nas aulas de gramática, nas quais ocorreram o estabelecimento de situações/episódios que evidenciaram uma articulação possível entre língua e literatura.

Uma das situações que exemplifica esse entendimento foi registrada na nota de campo da aula de gramática do dia 16/7/18. Nessa aula, ao dar continuidade ao conteúdo de transitividade verbal, a professora utiliza trechos de notícias, selecionados por ela, que tratavam de episódios de racismo contra um dos jogadores da seleção brasileira. A escolha da professora por essas notícias ocorreu tendo em vista o andamento do debate anterior sobre preconceito; além disso, a temática envolvendo o futebol foi pensada por ser este o esporte que se mostrou um dos temas preferidos desses alunos. Na leitura de um dos trechos, ela destacou o enunciado “Racistas não passarão” para problematizá-lo com a turma. Nesse diálogo, um dos alunos estabelece uma relação de sentido entre esse enunciado e a fala de um dos personagens da saga “Senhor dos Anéis”. Segue um trecho da nota de campo:

Quadro 3 – Diálogo registrado em aula

Aula de gramática (16/7/18) Aluno V: Professora, essa frase “Racistas não passarão” tem muito a ver com uma frase do mago Gandalf em Senhor dos Anéis, quando ele enfrenta um demônio de fogo, numa ponte. Aí ele diz “volte para as sombras, você não passará!” Nesse momento, a professora surpreendida com a colocação do aluno, uma vez que não conhecia a referência dada por V, pede ao aluno que explique melhor acerca de quem se trata esse

personagem e a situação envolvida. O aluno lhe explica e o diálogo segue.

Professora C.: V, agora depois de feito esse paralelo entre essas frases, o que você entende com relação à primeira? O que está sendo dito? Qual o sentido?

Aluno V: ah, professora (ele faz uma pausa com expressão de pensativo) ... eu acho que o significado da primeira frase é que racistas não têm vez!

Professora C.: Isso mesmo, V. Você está correto!

Clarice então agradece a contribuição do aluno e o parabeniza na sala.

Fonte: nota de campo feita pela pesquisadora

Nota-se, nessa situação, que Clarice trabalha com o tema gramatical, previsto em seu planejamento para a aula em questão, sem, contudo, deixar de considerar as relações de sentido que também se encontram em jogo junto com a estrutura da língua. É válido, ainda, notarmos que, ao buscar o entendimento, a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), dos alunos acerca do enunciado destacado, “Racistas não passarão”, a professora não é apenas surpreendida pela relação dialógica proposta por V, como também pela aproximação entre uma leitura referencial que se dá ancorada no gênero notícia e uma leitura frutiva como o caso da trilogia de livros de alta fantasia “Senhor do Anéis”, obra que, possivelmente, faz parte das leituras desse aluno.

A esse respeito, situações como essa põem em destaque a multiformidade da linguagem, conforme os estudos bakhtinianos, a língua em uso, e não como abstração. Ou seja, em situações como a descrita acima, o professor de português descobre um ponto de acesso para o trabalho em que pode estabelecer uma proveitosa interação entre língua e literatura. Se esse fosse o objetivo da aula em questão, ou se essa fosse a aula de literatura, Clarice poderia, a partir de uma resposta como a de V, abordar obras ou textos que tratassem acerca do preconceito racial.

Um segundo ponto, que merece atenção quando se trata de explicar o porquê de se considerarem as atividades das aulas de gramática em paralelo com as de literatura neste trabalho, se trata das perspectivas adotadas pela professora Clarice no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa. Para conhecer tais perspectivas, examinemos, em primeiro lugar, o recorte da resposta dada por Clarice, na primeira entrevista feita com ela, acerca do envolvimento dos alunos para com a leitura e a escrita:

Quadro 4 – Trecho da entrevista inicial com a professora Clarice

Entrevista inicial

Prof. P¹⁹: Como você percebe o envolvimento ou não dos alunos com as atividades que tratam

¹⁹ Professora Pesquisadora.

da leitura e da escrita? Por quê?

Prof. C²⁰: É um pouquinho complicado, é um desafio porque os alunos, na verdade, vêm de uma formação, porque eu já peguei eles no meio do caminho (...) uma formação que eles trabalhavam a língua portuguesa relacionada ao mercado de trabalho. Então é assim: como se comunicar no mercado de trabalho, fazer ofício, tipos de textos, esse tipo de coisa (...). Então quando foi implantada agora essa questão de uma disciplina específica para gramática o que os alunos esperavam é que eu chegue lá falando o que é verbo, predicado. Então quando se trata de fazer texto, de produzir texto dentro da minha disciplina que é gramática, eu sinto um pouquinho de resistência. Porque na cabeça deles eu não sou a professora para ensinar texto. (...). Como se texto e gramática fossem coisas separadas.

Prof. P: Eles têm a perspectiva (...) (antes que eu termine a minha fala, Clarice continua)

Prof. C: É separada. Porque foi colocado, porque antes não tinha na escola. Tinha assim: língua portuguesa.

Prof. P: Certo!

Prof. C: Só que era língua portuguesa voltada para essa questão mais prática, assim como se comunicar no mercado de trabalho, entendeu? (...) Então quando foi colocado esse ano, eles dividiram: gramática, literatura e produção textual. Eles dividiram. Aí os alunos esperavam: “agora sim, eu vou ver verbo, predicado, sujeito” enfim, esse tipo de coisa. Só que foi frustrante. É frustrante pra eles, entendeu? Porque na cabeça deles, quem tem que ensinar texto e escrita é a professora de produção e interpretação textual.

Prof. P: E como eles veem isso?

Prof. C: Eles veem como algo separado. Tanto é que quando eu levo texto, eles dizem “e a gramática tá onde, professora?” Aí é por isso que tem que haver (...) essa articulação pra deixar claro pra eles que é possível estudar gramática a partir do texto e que falar em língua portuguesa não é falar somente em gramática, mas em texto também.

Fonte: Entrevista inicial feita pela pesquisadora

Percebe-se que, para responder à pergunta que lhe é feita, Clarice retoma o contexto de trabalho da disciplina de gramática. A professora não apenas destaca como ela enxerga a relação com as atividades que envolvem a leitura e a escrita por parte dos alunos, como também põe em evidência as expectativas frustradas dos alunos na situação em questão. Nesta fala da professora, além da crítica ao modo como a escola segmenta a disciplina de LP, aparece o seu posicionamento acerca de como deve ser ou como pelo menos deveria ser o ensino da língua portuguesa na escola. Ou seja, um trabalho em que o ensino da gramática não terminasse por acontecer desarticulado do ensino da produção de texto. E ainda tratando das perspectivas que norteiam o trabalho de Clarice, pode-se notar que essa preocupação em não separar o ensino gramatical do processo da produção textual aparece na fala dessa professora já no dia 21/3/18, no primeiro encontro com ela, nas anotações feitas por mim nesse momento. Vejamos, então, um trecho desse encontro. Nele, após me indicar qual seria a turma mais receptiva ao desenvolvimento do trabalho proposto pela pesquisa, Clarice então responde à pergunta sobre como estavam organizadas as aulas, tendo em vista as aulas anteriores a sua atuação.

²⁰ Professora Clarice.

Quadro 5 - Recorte do registro do primeiro encontro com Clarice

Primeiro encontro com a professora colaboradora

Feita essa primeira escolha, aproveitei para perguntar a ela como estavam organizadas as aulas, o que já havia sido trabalhado, até então, com eles. A professora me explicou que, no contexto dessa situação de ensino que estávamos tratando, existia uma divisão/segmentação dos vieses que comumente devem ser trabalhados de forma articulada na disciplina de língua portuguesa como língua materna. Desse modo, além do ensino dos conteúdos de literatura na aula da terça-feira, acontece uma cobrança/exigência advinda da escola para que essa professora em sua atuação volte-se com maior ênfase para o trabalho gramatical a fim de ajudar os alunos a não cometerem inadequações na escrita de suas redações, tendo em vista objetivos como a aprovação desses alunos no exame nacional do ensino médio, o ENEM.

Contudo, de acordo com a professora, a partir das contribuições advindas da sua formação inicial, ela se comprometia em suas aulas a não se limitar ao ensino gramatical tradicional, subvertendo, em certa medida, para tal, a ordem proposta; ao buscar trabalhar com a gramática a partir do uso de textos que foram por ela selecionados para discussão em sala de aula. E mesmo que “contraditoriamente” não se tratando de sua função, nessa rede de ensino, o trabalho com leitura e interpretação de textos, uma vez que existe a professora que trabalha com esse ponto especificamente, a professora em suas aulas da segunda-feira com a gramática destaca a necessidade que sente de não deixar de lado essas questões.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Pode-se verificar, após a leitura desse trecho, que a preocupação de Clarice em não segmentar a disciplina de LP (OSAKABE, 2006) encontra ecos advindos do processo reflexivo fomentado em sua formação inicial, os quais reverberam na constituição de sua prática (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Essa necessidade a direciona a buscar caminhos que respondam às especificidades do seu contexto de atuação: a exigência pelo ensino gramatical voltado para atomização da estrutura linguística e, paralelamente, alternativas que tornem possível também o que ela analisa como importante a ser ofertado aos alunos: a língua em sua concretude (BAKHTIN, 2003), a produção dos textos/enunciados e as relações de sentido que são estabelecidas pelos sujeitos no uso dessa capacidade na vida.

Diante dessas observações e da própria perspectiva de atuação adotadas pela professora, seria muito contraditório reproduzir essa mesma divisão na escrita e na coleta de dados da pesquisa.

Quando se realiza uma leitura mais cuidadosa acerca do conjunto de atividades desenvolvidas nas aulas de gramática e nas de literatura postas em relação paralela, encontra-se algo que merece atenção. Apesar da preocupação genuína, expressa por Clarice, em promover uma formação que estabeleça articulação entre o ensino da língua e o ensino de literatura (BAKHTIN, 2003; LEITE, 2006) fica evidente a existência de um movimento pendular aparentemente contrário a esse propósito que rege a produção das atividades descritas.

Esse movimento responde, na prática da professora, pela ocorrência de atividades que atendem ora a uma perspectiva mais formalista (a aprendizagem da forma, na exposição das regras gramaticais e ensino da periodização das escolas literárias, a historiografia e/ou biografismo da literatura), ora a uma perspectiva que se quer mais dialógica, com atividades como, por exemplo, a escrita colaborativa em sala, discussões, nas aulas de gramática, e leitura mediada e vocalizada nas aulas de literatura.

Tal movimento pode ser entendido como um reflexo de segmentos de forças que atuam em direções opostas na realidade dessa sala de aula. Para entender tal cenário, basta lembrar que, nessa situação, encontram-se em jogo divergentes objetivos de ensino, o que implica o desenvolvimento paralelo de distintos projetos de formação para os sujeitos. Isso faz entender, por exemplo, a dificuldade que Clarice expressa logo na primeira entrevista, quando relata o posicionamento resistente dos alunos em relação ao trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido por ela no ensino das turmas dessa escola. Na situação relatada – em articulação com a concepção de linguagem que parece orientar o ensino da instituição em questão, a saber, a linguagem como um instrumento de comunicação – os questionamentos dos alunos acerca da “incoerência” num trabalho com a produção de textos nas aulas de gramática dão indícios de uma visão de ensino em que o conhecimento linguístico e também as práticas pedagógicas têm fundamentação numa concepção do saber fragmentado (ZOZZOLI, 2010). Saber este que, apesar de ainda prevalecer em meios como o acadêmico, vem sendo questionado por autores como Morin (2005), para quem, contrariando essa lógica, porém, a perspectiva de língua e linguagem bem como a de ensino e aprendizagem adotadas pela professora em seu processo formativo abrem caminhos para interesses que vão além de tais divisões disciplinares, os quais não se conformam com a atuação requerida pela instituição escolar em questão.

E, mesmo consciente dos posicionamentos conflitantes, mencionados acima, Clarice precisa atentar para as demandas e necessidades formativas que lhe são requeridas nesse contexto em que a preparação para o mercado de trabalho é por todos os sujeitos envolvidos (coordenadores, diretores, alunos etc.) esperada e cobrada. Em outras palavras, tendo em vista o risco de perder o trabalho, Clarice deve atender às atribuições e ao projeto formativo da instituição que foram por ela assumidos no momento de sua contratação. Mas esse compromisso não aconteceu destituído do exercício de sua reflexividade (ALARCÃO, 2011; LIBÂNEO, 2012) e autonomia, qualidades essenciais para a atuação do professor.

Ao longo de todo o processo de realização da pesquisa, as ocasiões, sejam nas aulas, sejam fora delas, os questionamentos, os receios foram expressos por Clarice e discutidos abertamente comigo. Da mesma forma, os momentos em que se deu a problematização dos fatores que motivaram os atrasos e avanços na realização dos planos de atividades puseram em evidência o pensamento crítico da docente na busca pela autoavaliação de sua prática. Assim, ao considerar os atravessamentos existentes na atuação dessa docente, o movimento pendular percebido pode não representar uma tentativa de conciliação entre as duas perspectivas de trabalho, mas a ação relativamente autônoma (ZOZZOLI, 2002) de Clarice na busca por estabelecer uma terceira alternativa de trabalho, a qual se trata de uma espécie de entre-lugar²¹, onde em certa medida ocorre a subversão da ordem posta.

Essa dinâmica aponta ainda para a natureza orgânica do trabalho do professor. Um trabalho que não se encontra pronto *a priori*, mas que se realiza no contínuo inacabamento característico dos saberes que compõem a formação e a atuação desse profissional. Acerca de tal questão, Clarice aborda melhor a respeito, ainda que sem se dar conta, quando na primeira entrevista responde à seguinte pergunta:

Quadro 6 – Trecho da entrevista inicial transcrita

Profa. P: Você tem tido tempo ou oportunidade para ler os livros ou textos que você se interessa? Por quê?

Profa. C: Não! (...) [ela faz uma pausa e ri enquanto me responde]. Não, porque eu tenho 12 turmas pra dar conta, planejamento pra 12 turmas. Porque, mesmo que sejam, por exemplo, quatro turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo, quatro turmas de terceiro, as turmas têm perfis diferentes. Então eu não consigo executar a mesma atividade em todas as turmas. Não consigo, então acabam sendo planejamentos diferentes (...).

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora

Ao expor e justificar a necessidade sentida por produzir um planejamento para as aulas que atente, entre outros fatores, para as singularidades existentes no que tange aos diferentes perfis das turmas, Clarice compreende que sua atuação, como docente, não consiste numa mera atividade de aplicação ou repetição de aulas, num esquema de fórmulas prontas que servem para todas as situações. Antes, a elaboração de diferentes planejamentos fundamenta-se no entendimento de que as aulas, como eventos únicos, envolvem sujeitos diferentes situados em contextos irrepetíveis nos quais o professor só poderá atuar produtivamente se atentar para a fluidez e dinamicidade de tais campos de ação. Por isso, a aula que aconteceu na turma x não

²¹ Utilizo a expressão “entre-lugar” para referir-me ao espaço de ação no qual age a professora Clarice a fim de responder aos atravessamentos que se fazem presentes em sua prática.

serve para turma y. Refletindo mais profundamente sobre esse quadro, Zozzoli (2016) afirma que,

Em cada situação, diferentes respostas possíveis podem ser identificadas, de acordo com a peculiaridade das condições de trabalho. Evidentemente, por mais esforço que façamos e por mais conhecimentos teórico-metodológicos que tenhamos, é preciso reconhecer que sempre estamos expostos ao equívoco (ZOZZOLI, 2016, p. 135).

Diante do posicionamento de Clarice e do entendimento expresso pela autora citada, duas reflexões se mostram urgentes. A primeira é que, para o enfrentamento dos desafios presentes em sua atuação cotidiana, o professor necessita desenvolver e aprimorar uma escuta atenta que lhe possibilite ler o que chamo de novidades da cartografia simbólica²², que é particular a cada sala de aula, pois nem sempre a realidade de um determinado grupo na sala de aula se dá a ler ao professor como ele lê um texto já conhecido. Pelo que se apreende aqui, somente através de um olhar interessado no estabelecimento de um diálogo com os outros que compõem o evento da aula, no processo construtivo dessa, é que o professor poderá deparar-se com respostas, mesmo que sempre provisórias. Tal entendimento deveria ser suficiente para questionarmos a ideia de práticas docentes calcadas na repetição irrefletida. A segunda reflexão é que, para o trabalho docente não basta apenas a segurança ancoradora das contribuições teórico-metodológicas adquiridas na formação, é pertinente também a margem para o navegar nas águas do imprevisto, do desacerto, do equívoco, para o não saber tudo, para o aprender enquanto se ensina.

3.2 As atividades significativas na sala de aula e suas implicações

A segunda pergunta, dentre aquelas que norteiam o trabalho, foi a seguinte: entre as atividades verificadas, no contexto em questão, quais são aquelas que apresentam uma colaboração significativa e pertinente tanto para o ensino e aprendizagem de LP como para a formação de alunos leitores e produtores de textos em sala e em outros ambientes não escolares? Notou-se, dentre as atividades verificadas, o emprego da leitura vocalizada dos textos selecionados pela professora como uma das atividades que se destacaram para a pesquisa. Essa

²² Utilizo a expressão “Novidades da cartografia simbólica” como uma metáfora, para explicar que, assim como a atividade cartográfica busca representar graficamente uma dada superfície terrestre, por meio do traçado dos mapas, o professor, como bom cartográfico, deve atuar a fim de descobrir, conhecer, investigar as particularidades que dentro de cada contexto significam na sala de aula.

leitura interpretativa e performática ocorreu levando-se em consideração fatores como: a escolha do gênero, tendo em vista o pouco espaço de tempo para o trabalho de leitura em sala, a disponibilidade da professora para trabalhar ou não com o texto escolhido e a recepção dos alunos.

E, dentre tais fatores, torna-se pertinente fazer a ressalva que o desenvolvimento do trabalho com a leitura que contemplou a atuação performática da docente encontrou respaldo na escolha assumida por Clarice e também na disponibilidade expressa por ela, ambas enquanto frutos da experiência com tal prática em sua formação inicial. De modo que, em nenhum momento Clarice foi pressionada ou constrangida a utilizar esta atuação performática para o desenvolvimento das atividades que foram por nós duas planejadas. Tal explicação mostra-se relevante porque se compreende que nem todos os professores se adequarão ou adotarão o uso de tal recurso em sua sala de aula. Todavia, o planejamento ocorreu tendo-se em vista a necessidade de uma melhor fundamentação da ação docente, no desenvolvimento de tal prática em sala de aula.

Considero válido destacar que uma das mais significativas contribuições do uso da leitura vocalizada para as aulas de literatura reside no (re) encontro, por ela proposto, com o texto literário na aula, com o devido respeito ao entrelaçamento existente entre a forma e o conteúdo que é peculiar ao texto literário. Tal (re) encontro é justificado tendo em mente que, conforme Calvino (2007) denuncia, tem-se consolidado o desaparecimento progressivo do texto literário, ou melhor, o desaparecimento do diálogo com ele, nas aulas de literatura; sendo substituído por um conjunto de outros textos que versam sobre ou a respeito da literatura: “[...] a escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nem um livro que fala de outro diz mais sobre o livro em questão” (CALVINO, 2007, p.12). Esses textos, em certa medida, fazem crer que o estudo da literatura se encontra restrito a um universo de teóricos ou a um grupo de autores que a tornam restrita pela erudição inacessível e elitista com que costumeiramente esses a apresentam.

Ao que parece, os momentos e as práticas que envolviam o universo da literatura, como a contação de histórias para as crianças que antecedem a ida delas à escola, são esquecidas; e as práticas escolares, contraditoriamente, roubam o gosto dos sujeitos pela literatura, embotando-lhes a sensibilidade para com o texto literário. Todavia o emprego da leitura mediada e vocalizada dos textos tem como consequência a abertura de um espaço na sala de

aula para a descoberta e a produção de sentidos, principalmente por parte dos alunos, sendo tais processos possíveis por meio de uma leitura que se quer dialógica.

Assim, por meio da vocalização, tem-se uma atividade em sala de aula que toca ao mesmo tempo questões que têm seu lugar marcadamente no ensino gramatical, a língua como estrutura, uma vez que todo texto assume uma determinada forma, e ao mesmo tempo, têm-se questões que abordam a língua para além da forma, o que poderá ser posto em evidência especialmente no ensino da literatura. Pois, como menciona Barthes (1989), a literatura não tem por objetivo fixar, cristalizar, os saberes; mas, antes, faz girar os sentidos. Essa língua multiforme que estabelece relações dialógicas com a vida (BAKHTIN, 2003), por meio da qual os sujeitos agem no mundo e através da qual se dão os embates entre os sujeitos que sócio-historicamente situados representam os interesses do grupo social de que fazem parte.

E dentre as situações de trabalho em sala, nas quais foi empregado o uso da vocalização dos textos literários, serão aqui selecionadas algumas delas para análise, tendo como base a boa avaliação destas situações feitas por mim e Clarice. Passemos então a algumas situações que se destacaram na coleta de dados, por conta da expressiva participação dos alunos nessas situações. Entre estas situações de leituras que abordarei estão as seguintes: “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca, “Arquitetura de vozes” (coautoria entre Clarice e eu), “Purinha”, de António Nobre e “O Brasil queimou”, de Eliane Brum.

3.2.1 Um certo “Passeio noturno”: o convite ao diálogo

O episódio da realização da leitura mediada e vocalizada do conto “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca, apesar das dificuldades vivenciadas pela professora Clarice, se constituiu como a experiência mais marcante no período de contato dos alunos com essa proposta de leitura, tendo em vista os resultados obtidos em sala como, por exemplo, a interação dos alunos em diálogo com a professora. Era a terceira tentativa de que Clarice e eu estávamos lançando mão da leitura vocalizada e, para nós duas, tratava-se de um momento de experimentação desta em sala de aula e com a turma em questão. Apresento a seguir a trajetória que antecedeu o emprego do conto acima citado.

A primeira situação de leitura envolveu um recorte da obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. E isso se deu porque essa obra fazia parte do programa de conteúdos da escola que Clarice estava ministrando. De acordo com a resposta da docente dada a mim em nossa avaliação posterior à execução da atividade, essa leitura se mostrou difícil e pouco produtiva, por motivos como, por exemplo, a especificidade do vocabulário do texto em questão, a qual, na maior parte do tempo da leitura, requeria que Clarice interrompesse a atividade a fim de explicar o significado para os alunos. Tratando-se ainda das dificuldades encontradas nessa primeira leitura, a professora observou que o texto escolhido ou a própria apresentação dele não recebeu atenção ou o interesse dos alunos. Notei durante a leitura que Clarice, dada a extensão e o gênero do texto recortado, um romance com forte descrição dos personagens, não se mostrou confiante ou confortável com ele. No somatório de todos esses fatores, nesse momento, Clarice de fato não conseguiu realizar uma leitura na perspectiva por nós adotada. Por isso, para a segunda leitura, busquei, entre outros pontos, conhecer melhor quais textos possivelmente poderiam favorecer a performance da professora para, no final, despertar o interesse dos alunos. E isso incluiria buscar descobrir os gêneros, textos e até os autores preferidos por ela. Ou seja, conhecer melhor o perfil leitor da professora.

Para essa busca, recorri, então, aos dados obtidos na entrevista realizada com Clarice, a qual foi gravada em áudio e transcrita. Dentre as quatro perguntas feitas na entrevista, apresento, abaixo, um recorte contendo duas delas para leitura.

Quadro 7 – Trechos da entrevista inicial com comentários

Profa. P.: Pergunta 2. Professora, você pode me falar um pouco acerca de sua história como leitora? Quais são os livros ou textos de sua preferência?

Profa. C.: Então, a minha história como leitora começou quando eu tinha doze anos, começou um pouco tarde. Ou melhor, na verdade, desde que eu era pequena meu pai já comprava livros pra me estimular a ler. Então, eu tinha aqueles livros de historinha, não tem?

Profa. P.: Sei!

Profa. C.: Que são poucas páginas. Aí, eu lia todos os livros. Tinha aquela coleção de doze livros (...) meu pai e minha mãe sempre me incentivaram muito. Mas eu me considero leitora a partir dos doze anos, quando eu li o meu primeiro livro grande. Eu digo assim leitora entre aspas porque é quando você chega num nível de ler um livro de mais páginas.

Profa. P.: Isso.

Profa. C.: (...) o meu primeiro livro grande foi com doze anos, eu ganhei do meu professor de língua portuguesa na escola. Eu ainda lembro “O diário da rua” é o nome do livro. Toda a minha história com livros maiores começou com essa obra. Então, depois disso, eu fui começando a perceber que eu queria ser professora. Então, eu comecei a buscar mais, porque na minha cabeça uma professora precisava ler muito. (...)

Profa. P.: Uhum [neste momento, continuo em silêncio para que ela prossiga com a narrativa].

Profa. C.: Só que com quinze anos ganhei meu primeiro livro de autoajuda. (...) eu passei muito tempo lendo livros de autoajuda só. Foi depois que eu despertei o gosto pela poesia e comecei a ler

livros de poesia. Mas o que me encanta nos livros são livros mais introspectivos, que falem da vida. Eu gosto muito de livros assim. Porque eu não gosto de saga (...) que mais? [ela pergunta para si mesma, faz uma pausa com uma expressão facial de quem tenta lembra de alguma coisa] (...) romance! Tem que ser um romance muito bom pra eu gostar, sabe? Aí veio aquela história daqueles gêneros que a escola pede, não é?

Profa. P: Sim!

Profa. C: Os romances que a escola cobrava, por exemplo, “Dom Casmurro”, “A moreninha”, eu via de uma maneira muito chata aquilo. Primeiro, o livro tinha aquela coisa bem arcaica, não é? A maneira que a professora passava também. Porque ela mandava ler para fazer resumo, então eu não lia porque me dava preguiça. Porque não tinha nada naquele livro que me despertasse.

Profa. P: Que te motivasse, que chamasse a atenção?

Profa. C: Que me motivasse [ela repete]. Tanto é que, pra você ver como eu gosto desse tom mais introspectivo, o livro que me despertou foi “A hora da estrela”. Foi um livro que eu consegui ler.

Profa. P: E que é um clássico.

Profa. C: Porque, apesar de ser um clássico, eu me interessava pela temática do livro. Agora, eu, enquanto professora, vi que “A moreninha” não é um livro tão chato como ele tinha sido me apresentado no ensino médio. No ensino médio, eu via como chato e dizia “eu não acredito não, que vou ter que ler um negócio desse!”. Mas, aí quando eu me coloquei na posição de professora que eu vi o livro com outros olhos. Porque eu preciso ver o livro pra passar para os meus alunos. Aí sim eu via como uma coisa boa (...). Pronto, aí *a minha história com os livros literários foi bem distante*. O único livro que não tinha essa história mais introspectiva, mas que me atraiu foi o “Vidas secas”, pela maneira que o professor me apresentou também na escola. E foi a professora de redação, não o professor de literatura. Então assim foi um livro que me chamou atenção. *Só que eu não sou uma professora de literatura assim que leu clássicos a vida toda pra dar aula. Tou começando a ler literatura agora pra dar aula, entendeu?*

De clássico, quem é que eu gostava? Quem é que eu gostava de ler, depois que eu entrei na faculdade? Aí, eu me interessei por Fernando Pessoa. E, [ela fala me explicando enquanto gesticula com as mãos] você vê, Fernando Pessoa tem o tom mais introspectivo da Clarice em certos momentos.

Profa. P: Isso, concordo.

Profa. C: Me interessei por Lima Barreto, porquê? [Ela pergunta e ela mesmo responde] Porque mim interessa a crítica social. A crítica social me instiga (...) quando eu comecei a dar aula na CCLB eu adorava levar os contos de Lima Barreto.

Profa. P: Eu conheço algumas crônicas dos textos deles, é um ótimo autor! (...)

Profa. C.: Apesar de ser antigo, ele traz a realidade, entendeu? É um antigo que conversa com o hoje. Então eu gosto muito desse contraponto que ele faz.

Profa. P: Pelo tom crítico ?! [Nesse momento, Clarice e eu repetimos, juntas essa colocação]

Profa. C: então eu gosto muito do Lima Barreto, Manoel Bandeira, preciso nem falar porquê. Porque o Manuel Bandeira tem esse tom meio Clarice [ela refere-se à introspecção] e o Manoel ainda brinca com a questão da rima, então eu gosto dessa sonoridade, dessa coisa. Tanto é que depois que eu comecei a ler poesia, no ensino médio, foi quando eu despertei o gosto por escrita. Porque aí eu comecei a escrever também coisas que falavam de mim. Entendeu? Eu tinha essa ideia fechada ainda de que literatura era expressão do que o autor sentia.

[Aqui, a professora, ao falar acerca da sua experiência com a escrita, antecipa um ponto que será por mim abordado mais adiante na última pergunta da entrevista]

(...)

Profa. P.: Pergunta 4: Em quais situações da sua vida você costuma escrever? Fazer uso da escrita no cotidiano?

Profa. C: Primeiro na escola, na escola sempre. Na hora dos planejamentos. Quando tou estudando pra pós-graduação e quando eu tou inquieta com alguma situação. Quando eu vejo uma situação na rua que me inquieta, por exemplo, eu faço uma nota e quando eu chegar em casa eu escrevo sobre

aquilo ou eu faço uma poesia. Por que eu tenho tudo engavetado, não são [os textos] profissionais, mas são o meu ponto de vista, entendeu?

Profa. P: Que textos você escreve?

Profa. C: Poesia, conto, frase, micro-conto com relação às coisas que vejo. Por exemplo, eu tava no ponto de ônibus e vi um homem e uma mulher brigando e eu imaginei tudo aquilo, toda a situação, porque eles tiveram aquela briga? Cheguei em casa e eu fui escrever. A outra vez, por exemplo, (...) passou uma reportagem do cortador de cana que trabalha muito, ganhava pouco e aí eu fui escrever sobre aquilo. Aí, eu escrevi. Eu não sei se eu lembro, mas era assim:

[a professora recita para mim o texto buscando na memória o que havia escrito]

“ Sete da manhã, suor (...) e para cada metro de cana empilhada, cinco, dez centavos. Ele ganha cinco reais ou dez centavos, é uma força lutando contra a sua própria força. É o desejo alimentado pelo desejo de se alimentar (...)”

(...)

Profa. P.: Você já chegou a usar algum dos seus textos na sua sala de aula?

Profa. C.: Já, o do conto, o do micro-conto que foi “A terra de ninguém”, é que eu tava falando de suspense e aí eu comecei a aula com terra de ninguém. E os meninos ficaram dizendo “Nossa que legal, professora! Quem foi que fez?” Fui eu, eu respondia.

Profa. P: E aí? qual foi a reação deles?

Profa. C.: Foi uma expressão de surpresa, “eita a professora escreve!” [ela relembra a resposta de um dos alunos]. Porque é um conto que no final ele morre [Clarice refere-se a Jackson, um dos personagens protagonistas do conto]. Aí eu morri na sala.

(...)

[Neste momento, Clarice me explica que, na leitura do conto, ela interpretou com riqueza de detalhes toda a cena da morte do personagem. E essa atuação da professora causou surpresa à turma, e em certa medida um pouco de agitação, despertando a atenção do grupo para a leitura em questão]

Fonte: Registro realizado pela pesquisadora

Com base na leitura das informações prestadas nesta entrevista e ainda nos comentários de Clarice, registrados nos momentos de conversa que tivemos na escola, tracei, num primeiro momento, o seguinte perfil:

Quadro 8 - Dados do perfil leitor da professora Clarice

Clarice:

- Filha de pais leitores, é uma professora que desde muito cedo, na infância, recebeu estímulos para desenvolver-se fazendo uso da atividade leitora;
- Fora do contexto familiar, no âmbito da educação formal, especialmente nos períodos correspondentes ao ensino fundamental e médio, seu relacionamento com a leitura ganhou maiores contornos que contribuíram, decisivamente, para sua escolha profissional;
- Atualmente, devido à sobrecarga das atividades docentes que exerce, tem dificuldade para um exercício frutivo da leitura;
- Percurso de leituras que a constitui como leitora:
 - Livros infantis (coleções com pequenas como os livros de contos de fadas)
 - Livros Infanto-juvenis, “O diário da rua” (Esmeralda Ortiz)
 - Livros de Autoajuda
 - Livros de Poesia
 - Livros Clássicos literários (A hora da estrela e Vidas Secas)
 - Livros teóricos e especializados (formação acadêmica)

- Temas de sua preferência: Introspecção psicológica e intimista (com obras e autores na prosa e poesia) e crítica social.
- Autores que fazem parte de sua experiência de leitura com os livros clássicos citados na entrevista: Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Lima Barreto.
- Escreve textos como poesia, conto, frase e micro-contos. Ela utiliza a atividade da escrita, entre outras finalidades, para expressar sua leitura e análise diante da realidade a sua volta. Clarice também já fez uso de alguns de seus textos para as suas aulas de literatura.

Fonte: Entrevista inicial com a professora Colaboradora

Assim, ao descobrir e ler parte desse material produzido pela professora (os textos escritos por ela), sugeri que o segundo texto a ser lido se tratasse de um texto escrito por ela e intitulado “Angústia”. Para a minha surpresa, nessa segunda tentativa, a performance de Clarice se mostrou muito mais expressiva, o que foi observado não apenas por mim como também pelos alunos presentes nessa aula, sendo tal observação notificada em um dos instrumentos da pesquisa. Desse modo, se, na primeira leitura, ela, na maior parte do tempo, se manteve presa à folha da cópia do texto; nessa segunda, Clarice se apresentou muito mais confiante fazendo um uso mínimo desse recurso. Contudo, nessa mesma aula, a professora necessitou chamar a atenção de um grupo de alunos que interrompia constantemente a leitura. Essas interrupções acabaram por comprometer a condução dessa atividade com a turma em questão.

Em nossa avaliação posterior da atividade, Clarice me explicou se sentir desmotivada a continuar desenvolvendo essa perspectiva de leitura, tendo em vista a resposta dada por parte da turma em questão, nesse dia. Apesar dessa situação inicial, argumentei que existia um saldo positivo e significativo a ser aproveitado dessa segunda situação de leitura. Assim, pude considerar que, nessa segunda experiência, Clarice havia demonstrado uma melhor compreensão acerca da atuação e do papel do professor no desenvolvimento de uma leitura mediadora e vocalizada. Enquanto que a sua primeira experiência de leitura se aproximava muito mais de uma leitura oralizada do texto com mostras de uma mediação em pleno ensaio, na segunda, a leitura efetuada por Clarice de fato envolvia modulações da sua voz na interação com o texto e uma performance com vivacidade no trabalho com o seu corpo. Elementos esses que constituem a prática da leitura vocalizada.

Numa leitura mais atenta dos dados obtidos nesta entrevista e nos comentários das conversas comigo, na escola, especialmente aqueles que foram destacados em negrito ao longo deste trabalho, pode-se inferir que os sentimentos de desmotivação e de dificuldade expressos

pela docente no período inicial de realização das atividades propostas para as aulas de literatura podem ter relações com a existência de lacunas em sua formação. Destaco três declarações prestadas por Clarice que dão pistas desse quadro. Na primeira delas – ao questionar como se daria o uso prático da proposta de leitura vocalizada e mediadora do texto literário, considerando as especificidades do seu contexto de trabalho – Clarice relembra que o rápido contato que teve com esta proposta de trabalho em sua graduação promoveu uma melhor aproximação dela com o universo da literatura, do que a experiência com este universo nas aulas de teoria literária. Vejamos o que a professora afirma: “[...] Lembro do efeito que essa leitura causava em mim e nos demais alunos em nossa graduação. Cheguei a ir para as aulas da disciplina muito cansada mas ao mesmo tempo muito motivada pela experiência de leitura com os textos que eram proporcionados na performance corpo e voz da professora. Como trabalho final da disciplina, fomos desafiados a fazer algo semelhante e **isso me aproximou mais da literatura do que mesmo a experiência que tive com a literatura nas aulas de teoria literária**”. Numa segunda afirmação, ao narrar acerca de sua história como leitora, Clarice utiliza novamente o adjetivo “distante” para caracterizar sua relação com os livros literários na graduação: “[...] **a minha história com os livros literários foi bem distante**”. Na sequência dessa narrativa, em um terceiro momento, tratando da sua atuação nas aulas de literatura Clarice dirá que “[...] **eu não sou uma professora de literatura assim que leu clássicos a vida toda pra dar aula. Tou começando a ler literatura agora pra dar aula, entendeu?**” (Clarice). Atentando para as implicações do depoimento da professora, é elucidativo destacar que

A possibilidade de ensino da literatura liga-se, então à condição de aprendiz de quem quer ensinar. [...] o ensino da literatura reforça o caráter transitivo da leitura e dos processos de mediação escolares que a propiciam. Processos nos quais o professor assume papel de destaque, ciente de que colocar-se neste lugar exige, antes de tudo, saber por que ensinar literatura (MARTINS, VERSIANI, 2008, p. 19).

Conforme a citação aborda, à medida que o professor de literatura trabalha no ensino, ele ao mesmo tempo aprende, e neste processo os motivos pelos quais o professor ensina precedem o modo como ele ensina. Essas três falas juntas nos levam a refletir acerca daquilo que vem a ser o pano de fundo em questão: a formação deficiente que constitui a trajetória do professor de literatura. Destaca-se que, apesar de Clarice se encontrar envolvida com práticas sociais de leitura, pois desde a sua infância ela é uma leitora, quando se trata da sua relação com as práticas do letramento literário, a situação é distinta. Neste caso, o que existe são reduzidas experiências de leitura dos textos/obras que fazem parte do cânone literário, as leituras chamadas de obrigatórias na escola. Pode-se constatar que, na trajetória de Clarice, a

falta dessas leituras tem lugar já no período de sua formação na educação básica e a acompanha ainda em sua formação superior.

Como implicação, em sua atuação em sala de aula, Clarice sente a necessidade de recuperar tais leituras para que possa contribuir com a formação de seus alunos. Porém, tendo-se em vista o pouquíssimo tempo da professora, é provável que essas leituras não encontrem espaço em sua rotina para que sejam realizadas. Nesse contexto, como já foi observado, podemos verificar que tanto a escola como a universidade têm adotado uma perspectiva de ensino da literatura na qual se prioriza, por exemplo, a periodização organizadora da história literária em detrimento da experiência com o texto literário em si, desconsiderando-se, assim, que é a leitura “[...] o que pode validar o ensino de literatura, pois, através dela, provêm atividades que comportam a penetração na esfera da alteridade em que o indivíduo mergulha e retorna sem se perder” (LOPES, COSTA, SAMPAIO, 2011, p. 65), uma leitura de fruição. Porém, há que se esclarecer que essa leitura não se constitui uma atividade para passar tempo, sem um objetivo definido ou que tenha fim em si mesma.

Observa-se que será justamente essa leitura de fruição compromissada, por se encontrar “[...] organizada segundo os objetivos da formação do aluno” (COSSON, 2016, p. 23), que contraditoriamente ocupará a margem da aula, a fim de dar espaço ao insistente repasse do patrimônio histórico-literário e como resultado, perde-se de vista a experiência estética com a literatura (LOPES, COSTA, SAMPAIO, 2011). Ao sintetizarem essa problemática, estas três autoras afirmam que “A leitura literária é um processo que envolve relações dialógicas que têm sido negadas pelas práticas docentes baseadas em tradição” (*ibidem*, p.66).

Tais práticas, por sua vez, têm origem justamente na perspectiva formativa de ensino da língua e da literatura que cada futuro professor receberá ou que será submetido. É o que Santos (2007, p.181-182) explica ao destacar que “Apesar da insistência declarada sobre as sérias lacunas na formação dos professores [...] a formação dos futuros professores difere muito pouco daquela que receberam enquanto alunos do ensino médio e fundamental”. Ainda de acordo com essa autora

[...] A formação que é transmitida aos futuros professores nas universidades é retransmitida aos seus alunos que, tornando-se professores, repassam às gerações seguintes, formando assim um amplo e melancólico círculo de repetição, [...] Mesmo na realidade de ensino na universidade [...] ainda existe uma grande resistência para não se efetuarem mudanças (*ibidem*).

Ao pensarmos acerca dos impactos oriundos da formação do professor observada no excerto acima, particularmente no que se refere ao ensino de literatura, Cosson (2016, p. 23) critica algumas práticas recorrentes neste ensino e ao mesmo tempo aponta alternativas para a modificação destas. Segundo este autor, aqueles professores

[...] que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. [...] (*ibidem*)

O que propõe Cosson (2016) é um ensino de literatura que não tenda aos extremos opostos, mas que promova uma articulação entre a experiência com o texto literário e o conhecimento construído nas disciplinas do campo da literatura. A partir da leitura desse excerto, pode-se afirmar que a investigação acerca da formação do professor para o ensino da literatura pode ser útil para a análise e transformação das ações em sala, pois ela nos ajuda a compreender melhor o que fundamenta a forma como ele, o professor, conduz a sua prática em sala de aula. Assim, em relação ao processo formativo de Clarice para o ensino de literatura, observa-se que a docente traz em sua bagagem, ao mesmo tempo, contribuições de uma formação conteudista de ensino que a orientam para uma atuação tradicional como também a noção da experiência de leitura literária a ser compartilhada, sendo essa perspectiva de trabalho exemplificada pela proposta da leitura vocalizada e mediadora do texto literário.

Avalio que Clarice, então, precisa estabelecer em sua prática uma articulação possível entre essas duas contribuições formativas. Pois, a realização da atividade de leitura, requerida nessa segunda perspectiva, sem o devido aporte das disciplinas que devem ser empregadas para auxiliá-la, como a teoria ou a crítica literária, pode cair no equívoco de um entendimento simplista de leitura. Todavia, é precisamente para ultrapassarmos a ideia simplista de leitura que o letramento literário se mostra essencial no processo educativo. Faz-se fundamental destacar que se na escola a leitura literária tem como objetivo o aprimoramento do leitor, isso não deve apenas ao fortalecimento do hábito de leitura ou porque essa atividade seja prazerosa — muitas vezes não é — mas “porque nos fornece, como nenhum tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2016, p. 30).

Retomando a abordagem da terceira leitura realizada, a mediação estabelecida por Clarice promove uma abertura para o envolvimento dos alunos com o texto em questão. A esse respeito, registrei e comparei, por exemplo, o fato de que, enquanto nas duas leituras anteriores, os alunos estiveram na posição ou no lugar cômodo de meros espectadores de tais leituras, na atividade com “Passeio Noturno” estes se abriram ao convite de participarem da leitura do conto. E, nesse momento, Clarice de fato assume com mais propriedade a postura de mediadora. É uma espécie de jogo no qual atuam a professora mediadora e os alunos. Aquele professor que atua buscando, por meio da leitura, o aguçamento da sensibilidade do aluno precisa ter também a sua própria sensibilidade já aguçada por aquela mesma leitura (PEREIRA; SILVA, 2014). Tudo isso, porque ele compreende que

[...] O mundo literário tem verdadeiras sutilezas que precisam ser pensadas na hora de se trabalhar com o texto. É preciso temperar esses momentos com alguns elementos especiais: um tom de voz adequado, uma leitura performática, perguntas que instiguem o aluno a refletir mais (*ibidem*, p.5).

Torna-se importante destacar que a qualidade dessa experiência com o texto literário pelo aluno dependerá também da maturidade do mediador, do seu envolvimento com o texto em questão, do gênero discursivo escolhido, da leitura realizada pelos alunos, entre outros fatores. É o que se pode constatar na fala de Clarice, quando relata a sua dificuldade em trabalhar com a prosa:

Quadro 9 – Avaliação de Clarice acerca do trabalho com diferentes gêneros

Profa. C: Na sala de aula, eu me sinto muito mais à vontade com poesia do que com um recorte de um romance. O que foi possível perceber naquela aula lá que eu dei. (...) Eu percebo até que os alunos chegam mais próximos de mim. Talvez, porque como eu me identifico mais, eu acabe me apropriando do texto. Com o romance não, com o romance eu estou sendo desafiada a pensar em possibilidades de levar o romance pra sala de aula de maneira que eu consiga trazer o aluno. Tanto é que minhas aulas no terceiro ano são mais produtivas do que no segundo ano. Porque no segundo ano eu tava trabalhando a prosa.

Fonte: Entrevista inicial com Clarice

É possível que a questão mencionada acima pela professora não tenha só a ver com uma dificuldade específica dela, mas com a questão de que um extrato de um romance talvez se preste menos a uma experiência como essa. Pode ser que haja gêneros mais propícios do que outros para essa atividade. O conto, a crônica e o poema, por exemplo, na situação acompanhada, parecem se prestar mais. É neste âmbito referente a escolha de qual gênero o professor deve usar que se pode notar o quanto, a depender de cada contexto de sala de aula, o emprego diferenciado de um repertório singular de gêneros acontecerá. Essa escolha dependerá

de fatores como a recepção dos alunos, as preferências de leituras dos professores dentre outros fatores.

Chamo atenção também para o fato de que, diferentemente dos propósitos estabelecidos para “[...] certas práticas artificiais de leitura e escrita [...] na escola” (COSTA, 2002, p. 60), nesse tipo de leitura temos por parte do professor mediador a preocupação para com todo o processo e não apenas com o produto da interação e diálogo entre o sujeito e o texto, sem desconsiderar as vozes outras que perpassam tal situação. Por isso mesmo, essa leitura, que não acontece desavisada e apressadamente, pode consumir um bom número de aulas. Afinal, demandará tempo, pois requer do professor a preparação da turma para tal atividade por meio de um roteiro que inclui etapas como: a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Os alunos, ou melhor, aqueles alunos do grupo em questão que se mostram interessados, precisam assumir seu lugar num acordo em sala para o desenvolvimento dessa leitura. E o professor, por sua vez, não pode deixar de ouvir as contribuições que podem ser acrescentadas por esses alunos nessa leitura

Outro ponto é que mediar a leitura de um texto que não faz ou fez parte das experiências leitoras do professor pode mais atrapalhar que ajudá-lo no processo de formação de outros leitores. Revela-se de pouco proveito, portanto, a tentativa de trabalhar com leitura na escola e com a formação de leitores sem que de fato tenhamos em atuação, na sala de aula, professores que também sejam sujeitos leitores. Assim, no processo de mediação, a professora conduz os alunos nos meandros do texto. O leitor entra no jogo do texto, decide aceitar o convite e se pôr ante a esfinge que grita: “decifra-me ou te devoro”! Neste sentido, destacar-se a relevância do texto literário como elemento que proporciona ao aluno fruição e prazer (PEREIRA, 2016). Assim, ele percorre o texto buscando atuar nos espaços em branco, nas calhas, que lhe foram reservados para atuação e nesse ponto o leitor/mediador cumpre uma importante função: com sua ajuda, o aluno pode construir não quaisquer perguntas, mas aquelas que são significativas a sua compreensão do texto. Isso significa que, a possível fruição do texto permite ao aluno “[...] estabelecer a interação com o autor, respondendo aos jogos sugeridos por este através da linguagem” (PEREIRA, 2016, p. 12).

No caso da leitura do conto “Passeio noturno”, essa atividade foi posta em prática entre os meses de maio e outubro, antes do trabalho com a escola literária do Realismo, explorada numa perspectiva tradicional de ensino da literatura. É importante destacar que essa escolha da professora buscou introduzir os alunos nas discussões em torno dessa estética literária por meio

do contato com experiência realista evidenciada no conto escolhido, aproveitando ainda os impactos das discussões em sala nas aulas de gramática acerca de temas como preconceito e violência, as quais se relacionaram com a perspectiva do realismo.

Em diálogo com Clarice, a escolha desse conto, para a turma em questão, conhecido por nós duas, aconteceu pautada em dois fatores: a relação deste com a estética realista e a brevidade do texto, pois, tratando-se de um pequeno conto, construído com seis parágrafos, poderia ser lido e discutido pelos alunos e a professora em uma única aula, sem o risco de a atividade ser interrompida ou fragmentada. Após a escolha, sentamos para ler o texto e discuti-lo juntas. E atentando para a natureza do texto literário, tratamos de questões relacionadas à inseparabilidade entre a forma e o conteúdo do conto. Por exemplo, dos seis parágrafos que o texto apresenta, o mais longo é o quarto, escrito por meio de períodos curtos que formam uma sequência textual acentuadamente descritiva, a qual poderia até ser omitida pelo escritor. Porém, essa sequência, com toda a extensão de tal parágrafo, produzirá efeitos particulares e pertinentes no desenvolvimento do texto. Assim, ao mesmo tempo esse parágrafo cansa o leitor, fazendo-o experimentar o mesmo sentimento de estresse e aborrecimento do protagonista, ele também o conduzirá em todo o movimento de subida e descida do clímax do conto. Questões como estas são verdadeiras sutilezas, características do mundo literário, que não podem passar despercebidas na hora de o professor trabalhar com o texto (PEREIRA, SILVA, 2014).

Dentro desse momento de discussão, Clarice elaborou questões para o diálogo com os alunos, como por exemplo: “Qual a outra face do ser humano o conto apresenta? O que o homem é capaz de fazer?”. Acordamos que, para um trabalho como esse, o mais adequado seria utilizar uma sequência leitora que, conforme Solé (1998), considera as seguintes etapas: 1. a pré-leitura (uma espécie de “sobrevoo” num nível primeiro do texto), 2. a leitura propriamente dita (o contato mais intenso com o texto) e 3. a pós-leitura (discussão em torno do texto com seus prováveis desdobramentos). Essa foi a sequência que Clarice utilizou em sala.

Posteriormente, ao término da aula, quando conversamos a respeito da situação, argumentei com a professora que, apesar desses “ruídos” no desenvolvimento da atividade, poderíamos considerar proveitoso o resultado obtido. Pois, se parte da turma não se manteve atenta, outra parte dos alunos, não apenas no momento de discussão da leitura, como também observado no decorrer dela, participou, estabelecendo um diálogo profícuo com a professora a partir da leitura. Acordamos, então, que conseguir a atenção dos alunos e mantê-la nesses momentos se tratava de um ponto relevante que precisávamos discutir e averiguar ao longo do

trabalho, buscando meios para tal. Comprometi-me em auxiliá-la a respeito, o que aconteceu nas avaliações das demais atividades realizadas nesta sala de aula.

3.2.2 Arquitetura de vozes: o convite aceito

A atividade que intitulamos de arquitetura de vozes, realizada no dia 21/8, se constituiu como uma das mais produtivas na sala de aula em questão. E, no entendimento adotado por mim e Clarice, em nossa avaliação, isso aconteceu porque, no desenvolvimento de tal atividade, os alunos, ou melhor, uma parcela do grupo acompanhado atendeu ao objetivo estabelecido pela professora ao evidenciar uma atitude de acolhimento e de envolvimento para com o diálogo estabelecido em sala através do exercício de leitura. Questões abordando a receptividade e ao mesmo tempo a compreensão dos alunos em relação a tal exercício de leitura foram pontos analisados por Clarice nas conversas, após a aula, comigo. Tomei nota que, logo nos primeiros momentos de contato com a atividade proposta, a professora destacou a relevância das respostas que seriam, e que de fato foram, expressas pelos alunos a respeito.

Nessa atividade, inicialmente, Clarice, ao dividir em pequenas partes o texto “O bicho”, de Manuel Bandeira, que foi previamente exposto no quadro, apresenta uma das possibilidades de leitura do poema para a turma. Para isso, ela organiza elementos como entonação, repetição e pausa, numa espécie de roteiro de vozes, orientando como essas partes seriam lidas, nesse primeiro momento, por cada aluno. Na parte preparatória dessa atividade, por exemplo, ela avisou aos alunos que tal proposta de leitura requereria que cada um respeitasse e esperasse o outro que o antecedia. O que implicaria não parar ou quebrar o ritmo da leitura iniciada pelo colega ao lado: “um depende do outro”, destacou Clarice. E, depois de quatro tentativas, nas quais ocorreu uma espécie de ensaio com a arrumação das vozes e do ritmo de leitura dos alunos através da mediação efetuada pela professora, a vocalização desse texto aconteceu. E desta vez sem interrupções, com a participação de todos os alunos presentes na aula. Após essa etapa, num segundo momento, seguiu-se uma longa discussão entre Clarice e a turma. Tal discussão contemplou tanto algumas questões levantadas pela própria professora na abordagem mediadora do texto, como também a compreensão dos alunos, materializada por meio das respostas expressas por eles, acerca das diferentes possibilidades de leitura do texto, a exemplo da que foi vivenciada em sala.

É importante destacar que, com tal atividade, tínhamos o objetivo de chamar a atenção dos alunos para o trabalho diferenciado que é possível fazer a partir de uma perspectiva de leitura que explora e potencializa o contato das vozes dos leitores com o texto lido, o qual pode ser ainda mais potencializado na leitura de um texto literário, pela particularidade de sua natureza, a qual evidencia o trabalho diferenciado com a linguagem (GERALDI, 2013). Para tanto, num segundo momento, Clarice pediu que os alunos se dividissem em grupos de cinco pessoas tendo em mãos uma cópia de um dos seis poemas que ela trouxe junto com o primeiro texto trabalhado. Escolhido qual poema eles trabalhariam, os alunos deveriam realizar uma leitura vocalizada do selecionado, mas, agora, seguindo o roteiro de leitura com as pausas e entonações que eles próprios organizariam e apresentariam para a turma.

Dos grupos que se apresentaram, o primeiro grupo realizou uma leitura vocalizada. Esse grupo, ao escolher o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, observando a forma como o texto foi construído, ressaltou, nessa interpretação, aspectos como a repetição intencional da palavra “que” presente no texto, que fazem o leitor perceber o movimento ritmado característico da quadrilha, enquanto uma dança que exige a troca contínua dos parceiros. Essa questão especialmente foi, em momento posterior à apresentação deste grupo, discutida pela professora com os alunos contando também com a minha participação. Essa movimentada cena que é reproduzida no poema ganhou vivacidade tendo em vista a performance vocal (a organização das vozes) proposta por esse grupo. Como pode ser ilustrado no registro abaixo:

Quadro 10 - Registro de desenvolvimento da atividade “Arquitetura de vozes”

Profa Clarice: Gente, olha só, a equipe dos meninos vai apresentar, silêncio! Silêncio! Atenção, para aí um pouquinho. Pedro, Maria, pare aí um pouquinho. A equipe dos meninos vai apresentar, outra equipe vai apresentar e não vai dar tempo de todos. Quem não apresentar hoje a gente vai começar a próxima aula com as apresentações (...) lembrando: quem ficar para a próxima semana não vai ter desculpa, a responsabilidade é maior porque vai ter mais tempo. Vamos lá, silêncio as outras equipes, três, dois, um. Tem gente conversando ainda.

Todos do grupo: Texto cinco, “Quadrilha” (em uníssono)

Aluno 1: de Carlos Drummond de Andrade!

Aluno 2 : Joao amava ... (ele não conclui a frase)

Aluno 3:Amava Tereza ...

Aluno 4: QUE amava

Aluno 5: Que amava Raimundo

Aluno 4: QUE amava

Aluno 6: Que amava Maria.

Aluno 4: QUE amava

Aluno 5: Amava Joaquim.

Aluno 4: QUE amava

Aluno 1: Amava Lili

Todos do grupo: Que não amava ninguém!

Aluno 2: Joao foi para os Estados Unidos.

Aluno 3: Tereza para o convento

Aluno 5: Raimundo morreu de desastre

Aluno 6: Maria ficou para tia

Aluno 4: Joaquim suicidou-se

Aluno 1: e Lili casou-se com J. Pinto Fernandes

Todos do grupo: que não tinha entrado na historia

Profa. Clarice: Aêêêêê, perfeito, gente! Adorei ! (....) (ela os parabeniza e os demais alunos também batem palmas)

Fonte: Nota de Campo transcrita pela pesquisadora

Outra questão que deve ser destacada consiste na atuação da professora Clarice no processo de construção e desenvolvimento dessa atividade no ambiente colaborativo por nós adotado. Destaco, por exemplo, que a partir de um primeiro contato com a proposta inicial dessa atividade, por mim sugerida, a professora faz uso de sua autonomia e capacidade criativa em sala de aula ao melhorar a proposta inicial e, ainda, produzir um prolongamento desta tendo em vista a participação dos alunos. E esse prolongamento acontece exatamente num terceiro momento da leitura citada, quando os alunos, divididos em grupos, escolheram um poema e produziram uma outra organização vocal a partir de suas próprias leituras e observações do texto em questão. Nessa ocasião, tanto Clarice como os alunos se mostram muitos mais sensíveis às experiências proporcionadas pelo trabalho com as vozes envolvidas na leitura em questão. Isto ocorreu, primeiro, porque Clarice encontrava-se mais confiante com relação aos possíveis bons resultados do diálogo com os alunos por meio da atividade; em segundo lugar, devido ao clima de cooperação entre os grupos dos alunos e interesse demonstrados pela atividade.

3.2.3 “Purinha” e “O Brasil queimou”: desdobramentos do diálogo

Na atividade que envolveu a leitura do recorte do poema “Purinha” e também do texto “O Brasil queimou”, foi possível observar maiores desdobramentos do diálogo com os alunos, o qual foi oportunizado pela atividade da leitura vocalizada. É preciso pontuar que esses desdobramentos foram estabelecidos por meio das respostas e apontamentos dados pelos próprios alunos, ou seja, através do posicionamento responsivo assumido por esses sujeitos e registrados ao longo das aulas no curso dessas atividades. Assim, por exemplo, após a leitura vocalizada de um recorte do poema “Purinha”, escrito pelo poeta português António Nobre,

realizada no dia 24 de setembro pela professora, uma das alunas da turma, Maria²³, pediu a Clarice para ler o trecho exposto no quadro. Esta aluna expõe a sua interpretação do poema diante da turma.

Na nossa discussão de avaliação após essa leitura, Clarice chamou atenção para a iniciativa manifestada por Maria em relação à leitura. Diferentemente da resposta negativa dada por alguns alunos quando estes eram solicitados pela professora para que se disponibilizassem a ler em sala, essa aluna escolheu ler sem que a professora pedisse ou lhe solicitasse. Nas anotações dessa aula, registrei o pequeno diálogo entre Clarice e Maria. Neste diálogo é possível perceber alguns efeitos da mediação, como prática que espera respostas dos sujeitos. A atividade mediadora aqui provoca a inquietação da aluna, que levanta da cadeira e age. Essa atividade levanta também a curiosidade da aluna acerca do que se encontra além da interpretação expressa pela professora, e ainda, em um último estágio, a mediação produz o protagonismo de Maria quando ela assume o lugar de fala na frente de toda a sua turma, na sala de aula, expressando criatividade em sua performance na leitura do trecho abordado.

Quadro 11 – Trecho do diálogo entre a professora Clarice e a aluna Maria

Maria: Clarice, eu posso ler agora? (A aluna se levanta da cadeira enquanto fala com a professora) Profa. Clarice: Pode, Maria. Mas, por que você quer ler? Maria: É que você leu, mas é a sua interpretação, entendeu? E eu quero ler dando a minha interpretação do poema.
--

Fonte: Nota de campo transcrita pela pesquisadora

Maria entende que a leitura feita pela professora materializa uma das interpretações possíveis do poema, contudo ela destaca ou busca dar voz a sua interpretação frente a outras, como a que é feita pela professora. Na leitura desse diálogo, ressalta-se que o trabalho com a atividade da leitura vocalizada não deve desconsiderar a interpretação do aluno, pois de tal forma torna-se incompleto e contraditório. Esse posicionamento evidencia, entre outros aspectos, o quanto os alunos podem, quando devidamente orientados e ouvidos, assumir, na sala de aula, seu lugar responsivo dentro do diálogo social, o qual envolve toda a vida. Para a formação de leitores, tal fator tem como implicação o entendimento de que a atuação do leitor não pode ser entendida pelas lentes da passividade, especialmente na aula de língua e literatura, na qual o objeto de estudo é a linguagem e em que se trabalha com atividades que envolvem a recepção dos diferentes textos levados para a sala (JAUSS, 1979, 1994, 2002; ZILBERMAN, 1989, 1988; (ZILBERMAN, SILVA, 1990; JOUVE, 2002). Pois o aluno, como leitor que

²³ Nome fictício escolhido pela aluna, na entrevista gravada em áudio, para que fosse nomeada na pesquisa.

pertence a um determinado grupo social, se constitui um sujeito sócio-historicamente situado que compreende a realidade sempre a partir de um conjunto de ideias, normas, costumes e valores que construíram uma dada perspectiva de mundo, tendo-se em vista que ler, em qualquer que seja o tempo, significa exercer ativa participação na produção dos sentidos mobilizados por uma obra ou por um texto. Entretanto nem sempre as leituras e percepções construídas e expressas pelos alunos encontram vez ou espaço na sala de aula (RAIMUNDO SILVA; ZOZZOLI, 2018), estas, em certos contextos escolares, acabam sendo silenciadas ou não compreendidas pelos professores. Por isso, precisamos explicitá-las, valorizá-las.

No entanto, na sala de aula de Clarice desenvolve-se uma situação de interação oposta à tentativa de silenciamento dos alunos por parte da professora. Por isso, dentro do pequeno diálogo acima registrado, entre professora e aluna, não apenas a atuação da aluna é algo valioso, como também a resposta dada pela professora o é. Isso porque tal posicionamento denota, entre outras coisas, interesse de Clarice pela resposta de Maria. E não raro, ao longo do período letivo observado, foi possível acompanhar as inúmeras vezes em que Clarice, na atividade de mediação com os textos abordados, se posicionava no diálogo com a turma levantando questionamentos a fim de construir junto com o grupo um pensamento mais crítico.

Esses questionamentos tinham um tom provocativo e problematizador, inclusive alguns alunos chegaram a dizer durante as aulas que Clarice perguntava demais, que ela nunca se contentava com as primeiras respostas que eles davam e sempre queria mais. E exemplificando mais a respeito das diferentes respostas (leituras) apresentadas pelos alunos nessa sala de aula, Clarice relatou com surpresa uma segunda interpretação, do trecho escolhido (**Anexo-Texto 6**), que foi dada por outro aluno. V, o aluno em questão, interpretou esse poema como um episódio de aborto. E quando perguntado, esse aluno justificou de forma coerente sua interpretação.

Avalio como produtiva essa abordagem de Clarice quando questiona incisivamente aos alunos em sala de aula. Ela evidencia um entendimento que não se mostra interessado na promoção do tipo de resposta pronta, fechada, muito recorrente numa perspectiva como a conteudista no ensino da literatura. A professora parece atuar numa busca que envolve a expressão do pensamento crítico destes alunos. Definitivamente, ela não se encontra interessada em proporcionar-lhes um lugar de comodidade ou de mera contemplação diante da realidade. Mas por meio das práticas de leitura e discussão dos textos literários efetuadas, ela insiste num posicionamento que objetiva a reflexão e compreensão de mundo em que se acham inscritos os sujeitos em questão, contudo, para que isso aconteça “[...] o educando deve ser desafiado,

mobilizado, sensibilizado; [...] Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem” (GASPARIN, 2009, p. 13).

Esses episódios exemplificam o que Tinoco (2013, p. 141) aborda acerca da inseparabilidade entre processo e produto no exercício da leitura; uma vez que na cena da interlocução o sentido se constituirá “[...] a cada momento de forma múltipla e fragmentária” e, de acordo com esse autor, será “Múltipla porque cada leitura realizada se integra à particular experiência mundo-vida de cada leitor; fragmentária, porque ‘fragmento de vida’ representa determinada circunstância e situação em que ela (a leitura) é realizada” (*ibidem*).

A leitura do texto “O Brasil queimou” teve como motivação a notícia, amplamente divulgada em diferentes mídias brasileiras e também em jornais de fora do país, acerca do incêndio no Museu Nacional localizado na cidade do Rio de Janeiro. O texto em questão, retirado do jornal espanhol *El país*, em sua edição brasileira, foi escolhido por Clarice e abordado no dia 17/9/18 com a turma. Esse texto teve uma primeira parte lida com toda a turma seguindo o roteiro previsto para a atividade que denominamos de arquitetura de vozes. Num segundo momento, ele foi relido paulatinamente por Maria, a pedido de Clarice. E as pausas dessa segunda leitura foram utilizadas como espaço para a discussão com os alunos dos trechos-chave do texto, previamente selecionados pela professora, conforme pode ser acompanhado em um trecho transcrito da gravação da aula em questão:

Quadro 12 - Registro do trabalho com o texto “O Brasil queimou (...)”

Profa. C: Vamo lá, gente, título é : “O Brasil queimou e não tinha água para apagar o fogo” vocês coloquem aí de caneta porque na impressora não saiu. O Brasil queimou, travessão e não tinha água para apagar o fogo. Psiuuuuuuuuu (ela pede que os alunos façam silêncio). E aí a gente discutiu um pouquinho não foi? E aí Maria você só vai parar quando eu pedir agora (Maria foi a primeira aluna a participar da leitura compartilhada desse texto)

Aluna Maria: Certo.

Profa. C.: E aí a gente já discutiu o início, num foi? A gente viu porquêpsiuuuuuuuuuu. A gente viu as possibilidades “do brasil queimou” o que isso significa? Vocês lembram que a gente foi pensando?

Alunos: Sim!!!

Profa. C.: O que significa o Brasil queimar? E aí a gente viu que a corrupção pode queimar o Brasil, a gente viu que a violência pode queimar o Brasil

Aluno B: Que sua história foi apagada (ele refere-se ao Brasil)

Profa. C: Que sua história foi apagada, num é? A gente viu as diversas possibilidades do Brasil queimar. Queimar, gente, refere-se a algo que acabou, que virou cinzas num é? Beleza, vamo lá. E não tinha água para apagar o fogo e a gente ficou pensando que água seria essa. E a gente viu que essa água poderia ser a falta de, de investimento, essa água poderia ser, o que mais, gente? A falta de cuidado, o que poderia ter sido feito e não foi. E aí antes da Maria começar a ler, a gente fez outra alusão aqui, porque diz assim, psiuuuuuuuuu, “Eu vim ao Rio para um evento no museu do Amanhã e então descobri que não tinha mais passado” Vocês lembram que a gente fez a relação entre essas duas palavras?

Outro aluno: Sim!!!

Profa. C.: Quais foram as palavras que a gente fez relação a isso, nesse trecho?

Aluna Maria: Queimava?

Aluno B: O trocadilho entre o amanhã e o passado ...

Profa. C.: Isso o trocadilho, eita eu ainda escuto conversa

Aluno H: Professora, eu percebi que a reportagem (neste trecho não foi possível transcrever o que esse aluno está falando com Clarice por conta de sua fala em voz baixa, mas é possível compreender que neste momento o aluno estabelece uma relação entre o texto lido e uma reportagem acompanhada)

Profa. C.: Perfeito, então uma coisa completa a outra. Então, gente, (...) a gente viu a relação entre museu do amanhã, futuro e passado. E a gente até chegou a discutir que futuro e passado e vocês até disseram “ Ah, professora, é porque sem passado não tem como construir um futuro e a gente começou a discutir coisas desse tipo aqui.

(...)

Fonte: Transcrição da gravação da aula feita pela pesquisadora

Nesse processo de exploração do terreno desse texto, um exemplar não canônico, ao longo de todo o exercício de mediação, a professora atenta para elementos que são mais comumente utilizados na análise de um texto literário. Como, por exemplo, o par forma-conteúdo, em outras palavras, o que é dito só alcança o leitor por conta da forma que esse dizer assume ou foi organizado por seu autor. Assim, aspectos como a recorrência do uso de um recurso como a repetição de palavras no primeiro trecho do texto foram consideradas pela professora, é o que pode ser observado na transcrição abaixo

Quadro 13 - O emprego da repetição para a construção de sentidos na mediação

(...)

Profa. C.: E aí gente, o que foi que a gente destacou nesse período?

Aluno A: Queimava

Profa. C.: Foi a parte do queimava, num foi? Nós vimos que a repetição da palavra queimava nesse período tem a ideia de quê?

Aluno B: de amedrontar.

Profa. C.: de amedrontar, de enfatizar aquilo que estava sendo dito, num é? E a gente até fez a experiência de todo mundo falar a palavra queimava juntos, porque?

Aluno B: Porque ficava mais forte!

Profa. C.: Porque ficava mais forte, só que talvez a ideia dela fosse um pedido de socorro, não é?, a ideia do eco, do terror de dizer : “gente, acabou, acabou, queimou, queimou, certo”?

(...)

Fonte: Gravação da aula feita pela pesquisadora

Na sequência, Clarice, então, pergunta aos alunos acerca da presença de outros enunciados que retomavam pontos presentes nos debates da cena social. E à medida que as perguntas eram levantadas por Clarice, na tentativa de perscrutar a tessitura desse texto, muito felizmente, em contrapartida, se fez ouvida a participação do grupo. Houve uma intensa

interação dos alunos em sala, entre si e com a professora, no desenvolvimento desse diálogo. Nessa situação, foi possível perceber, por exemplo, que as respostas manifestas pela turma não funcionavam como uma mera palavra da língua neutra, destituída de sentido, ou mesmo como palavra alheia dos outros; aqui notaremos a palavra do outro em plena atuação saturada por uma dada expressão valorativa. Todavia, como bem lembra Bakhtin (2003, p. 294), essa palavra que não traz em si mesma tal marca de expressividade, mas nascerá no contato com “[...] a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse realizado pelo enunciado individual. Nesse caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual”.

Nessa mesma situação, como um desdobramento que foi fruto da interação iniciada com o texto “O Brasil queimou”, ocorreu uma segunda leitura de outro texto, a saber: “O tempo não para”, música de Cazuza. Ao estabelecer uma leitura paralela entre o primeiro texto com a música em questão, na sequência, Clarice solicitou que os alunos realizassem uma associação entre ambos os textos e a nossa sociedade contemporânea. E, de igual modo, ao acompanhamento de “O Brasil queimou”, os alunos puderam depois ouvir a música em sala e se debruçaram na discussão do texto, após a leitura da letra.

3.3 As respostas dos alunos acerca das atividades desenvolvidas no contexto em questão

A terceira e última pergunta levantada dentre as questões norteadoras tratou de conhecer como os alunos respondem às atividades com a leitura e/ou com a escrita trabalhadas no contexto escolar observado e aquelas que eles fazem uso em seu dia a dia. Para responder a essa questão, é preciso dividi-la. No primeiro grupo, conheceremos as respostas para as atividades em sala de aula; e no segundo, aquelas que se relacionam com as atividades fora do contexto escolar. Para conhecer a resposta dos alunos, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: um questionário por escrito e uma entrevista semiestruturada, registrada em áudio.

Em um primeiro momento, um questionário por escrito contendo um total de seis questões, as quais, por sua vez, seriam lidas num intervalo de tempo que foi reservado pela professora para a realização dessa atividade, na sala de aula da disciplina. Já num segundo momento, foi empregada uma entrevista semiestruturada gravada em áudio com um pequeno grupo dentro do número maior de alunos da turma. Uma parte desses alunos entrevistados foi

convidada por mim a participar da entrevista, a outra parte, gentilmente, se voluntariou. Entre os critérios que utilizei para fazer esse convite estiveram principalmente a participação no diálogo da sala de aula exercida por tais alunos nas atividades observadas e, ainda, as respostas dadas por eles.

Tanto as perguntas do questionário como as da entrevista foram elaboradas por mim, mas passaram pelos devidos acompanhamento e avaliação da professora orientadora e, ainda, de Clarice. Somente depois da leitura e das sugestões que foram feitas por ambas, tais instrumentos entraram em execução. No que se refere às circunstâncias de participação desse público na resposta ao questionário, de um número de trinta cópias que foram distribuídas, tendo em vista que esse número correspondia à quantidade de alunos presentes no dia da aplicação, apenas vinte e três alunos entregaram as respostas; os demais entregaram sem resposta. Já, no caso da entrevista, a depender do entrevistado, houve perguntas que foram mais e outras menos aprofundadas. Mas, no que se trata da participação, não houve abstenções. Ao traçar um quadro comparativo entre o emprego e os resultados advindos do uso desses dois instrumentos, foi possível perceber certas singularidades. Por exemplo, no caso do questionário, apesar de este ter alcançado um número bem maior de alunos, vinte e três, quando comparado com o número dos entrevistados, dez no total, a qualidade das interações e respostas obtidas na entrevista se mostraram mais consistentes do que aquelas coletadas por escrito. Isso pode ser devido ao formato assumido por cada um desses instrumentos, bem como aos objetivos estabelecidos para tais.

Enquanto que o primeiro tinha um propósito mais exploratório da realidade da sala de aula em questão e, por isso, resultou em alcance qualitativamente mais superficial, o segundo tinha como objetivo aprofundar algumas das informações que já tinham sido levantadas por meio do primeiro. Na entrevista, o clima descontraído da cooperação face-a-face, em cada um dos encontros individuais, entre entrevistado e entrevistador, contribuiu para a melhoria na qualidade das respostas registradas. Por isso, se nas perguntas do questionário percebi a recorrência de repostas mais curtas e até evasivas por parte de alguns alunos, nas respostas prestadas na entrevista, os alunos, tanto os que se dispuseram a participar quanto os que foram convidados, se mostraram atentos ao processo, sujeitos interessados e alguns, até mesmo, curiosos com o desenrolar dessa atividade.

Vejamos, então, uma pequena seleção com trechos que foram retirados das respostas registradas nas entrevistas.

Quadro 14 – Respostas dos alunos na entrevista

Profa. Entrevistadora: Então, eu queria saber outra coisa, das atividades propostas nas aulas de literatura envolvendo a leitura e a escrita houve alguma que foi significativa ou pertinente para você? E por quê?

(Aluno 1) Ned: É a professora, é bastante interessante como ela explica os temas, os textos, os gêneros literários. Porque ela envolve bastante a parte da interpretação, a parte da interpretação do que ela tá lendo. E isso me chama bastante atenção porque é algo diferente, a maioria dos professores eles simplesmente leem. Mas a nossa professora, ela interpreta o texto! Interpreta os personagens. (...) O modo que ela lê, é algo que ela coloca uma emoção no texto. Ela dá meio que uma vida ao texto, além da parte em que ela faz a parte da interpretação e os gestos.

(Aluno 2) João Vinícius: É interessante porque eu nunca tinha parado para analisar a entonação que eu posso utilizar em vários textos. Eu sempre lia, mas de uma forma bem linear. Aí agora quase todo texto que eu leio ou então que eu escuto ou tou lendo eu tento interpretar de uma outra maneira. (...)

(Aluno 3) Felipe: Houve sim (...) a professora atua enquanto faz a leitura dos textos. É uma leitura mais dramática. Ela não fica só falando, ela gosta de atuar. O passeio noturno [um dos textos trabalhados em sala] eu achei legal, porque toda vez que ela fala atuando eu presto mais atenção. Como é que eu posso dizer (...) ? É como se ela tivesse pegando o foco da aula e botasse pra ela. Aí eu presto mais atenção, como eu posso dizer, eu fico mais interessado. E eu gostei de Passeio noturno porque revelou uma parte da humanidade que eu não pensava que existia.

Profa. Entrevistadora: De alguma forma essa leitura da professora te chama atenção para o texto lido?

(Aluno 3) Felipe: Sim, e como! Porque eu fico mais curioso pra saber a próxima parte.

Profa. Entrevistadora: E o que você destacaria dessa leitura tão diferenciada que Clarice faz?

(Aluno 3) Felipe: (...) geralmente os outros professores são meio básicos e naturais; e tipo, eu acho que são raros os professores que trazem uma aula e não apenas expõem assim: “ah, eu trouxe essa aula e eu vou fazer tal coisa”. Tipo, ele só traz a aula e começa a dar. E essa nova geração de professores que tipo se comunica com os alunos de modo novo é me deixa atencioso, me deixa com que eu preste mais atenção na aula, mim deixa mais focado na aula.

(Aluna 4) Maria: Eu li um poema muito bonito que falava de um quarto de saudade [Maria se refere a leitura do trecho de Purinha]. E eu pensei várias vezes sobre esse texto. Eu lembro do trecho “eu aqui no meu quarto de saudade...” (a aluna recita esse trecho para mim) e a professora disse que eu poderia também falar essa parte com um tom de raiva. E assim quando você pensa num quarto de saudade, você pensa em uma coisa triste, você não pensa em uma coisa boa. [Maria comenta mais especificamente sobre a sua interpretação em sala desse poema]. (...) E isso trouxe memórias minhas.

Teve aqui outro que foi do museu do amanhã que foi bem interessante também. Que era um museu do amanhã, mas não existia um amanhã pra o museu. (...) Essa é uma leitura para você pensar e absorver e colocar os seus sentimentos

Profa. Entrevistadora: Mas eu gostaria de saber por que essa atividade foi significativa para você?

(Aluna 4) Maria: Por que assim, eu não sou muito amiga da Clarice, mas os textos que ela coloca me chamam muito a atenção. E assim quando ela coloca uma dramatização, eu quero também fazer. Porque assim, as vezes a gente pode ser o que a gente tá sentindo lá, dentro desse texto. Assim, alguns não notam, mas outros notam! Outros sentem também.

Fonte: Entrevista com os alunos realizada pela pesquisadora

A exposição dos dados acima visa demonstrar, entre outros pontos, que a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) dos alunos, materializada por meio das respostas

registradas, além de encontrar espaço na sala de aula, estabelece, ainda que em fase muito embrionária, uma tentativa de teorização acerca do que vem a ser a prática da leitura, trazida por Clarice, nas aulas de literatura que foram acompanhadas. A atuação mediadora da professora entra em cena nesse processo e durante a entrevista com os alunos, os ecos das leituras anteriormente feitas por ela podem ser ouvidos novamente à medida que são retomados na memória dos alunos. Ao mesmo tempo, tais ecos estabelecem relações dialógicas com as leituras que estes alunos ainda farão ao despertarem para as diferentes possibilidades de uso da voz na leitura.

A partir de uma primeira leitura das respostas verificadas nos trechos apresentados acima e do acompanhamento da turma durante o período da pesquisa, é possível levantar algumas observações. A primeira delas é que, apesar da dificuldade enfrentada por Clarice com o comportamento muitas vezes inquieto e indisciplinado de uma parcela dos alunos nas aulas, a intensa participação nas atividades abordadas que foi expressa por outra parte desses alunos e registrada também nos instrumentos de pesquisa, como foi o caso das notas de campos e das gravações das aulas, e contribuiu para a construção de um clima propício ao que se pode denominar de ativa produção discursiva em sala de aula. Isso ocorreu tanto por meio das atividades oportunizadas nas aulas de literatura, demonstram os exemplos acima; como por meio das atividades desenvolvidas nas aulas de gramática, haja vista que em ambos os contextos os alunos se dispuseram a exercer participação responsiva num diálogo interessado e provocador, o qual, desde o início, foi buscado pela professora Clarice no relacionamento com a turma.

A segunda observação se refere à percepção avaliativa em relação ao trabalho de Clarice que os alunos põem em evidência nas respostas transcritas. Nesse caso, tanto Ned quanto Felipe concordam que a maneira diferenciada da abordagem dos textos nas aulas de literatura, ao cativar a atenção e o interesse dos alunos, aparentemente perdidas nas enfadonhas atividades escolares, destoa dos efeitos produzidos por práticas muito recorrentes no ensino de literatura, mas não somente dessa disciplina, a exemplo da leitura oralizada dos textos e ainda da exposição repetitiva de conteúdo. Eles estabelecem um paralelo receptivo que converge no que deve ser entendido como uma leitura provocativa nas aulas. Ned afirma que a maioria dos professores simplesmente leem (oralizam os textos), mas que Clarice, diferentemente de tal grupo, interpretava o texto e seus personagens (ela vocaliza-os). Já Felipe nos permite inferir que Clarice faz parte da nova geração de professores, segundo sua análise. Uma geração que se

comunica com alunos de modo que lhes desperta a sensibilidade, resgatando o interesse do aluno pela sala de aula. E, neste caso, bem mais do que a ação da metodologia em si, Felipe reconhece a atuação da professora.

A terceira observação se relaciona com os efeitos produzidos, a curto e longo prazo, por meio do trabalho com o letramento literário que é desenvolvido na turma de Clarice. Os depoimentos dados marcadamente pelos alunos João Vinícius e Maria dão conta desse quadro, exemplificando-o. Nas palavras de Cosson e Paulino (2009, p. 68), a particularidade desse letramento realiza-se através da constituição de dois procedimentos, a saber: o primeiro, a intensa interação verbal demandada pela leitura literária; e o segundo que integra o primeiro, o “[...] (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”.

A fala de João quando este comenta: “agora quase todo texto que eu leio ou então que eu escuto [...] eu tento interpretar de uma outra maneira”, um reflexo direto da sua experiência com a vocalização e a mediação dos textos escolhidos por Clarice, evidencia a instauração de um mundo de redescobertas por meio da linguagem. O aluno em questão, atuando numa situação de reconstrução de sentidos, sai do plano da leitura como mero reconhecimento do mundo, para a leitura enquanto movimento contínuo de reinterpretação.

No caso de Maria, em quem se percebe um envolvimento afetivo com os textos lidos, entra em cena o segundo procedimento abordado. Ela não apenas parece buscar dar sentido ao mundo, mas principalmente a si mesma. O que pode ser explicado, conforme Jouve (2002), quando esse autor deixa claro que:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse [...] (JOUVE, 2002, p.19).

Dessa maneira, Maria não apenas entende que no espaço do texto ela pode assumir e expressar uma determinada identidade, como também reconhecer e tocar a singularidade do outro, diferente dela, nesse mesmo ambiente. Trata-se do eu que, para Bakhtin, não pode passar sem o outro que o constitui (BAKHTIN, 2003). Ao retomamos as próprias palavras da aluna, temos: “a gente pode ser o que a gente tá sentindo lá, dentro desse texto. Assim, alguns não

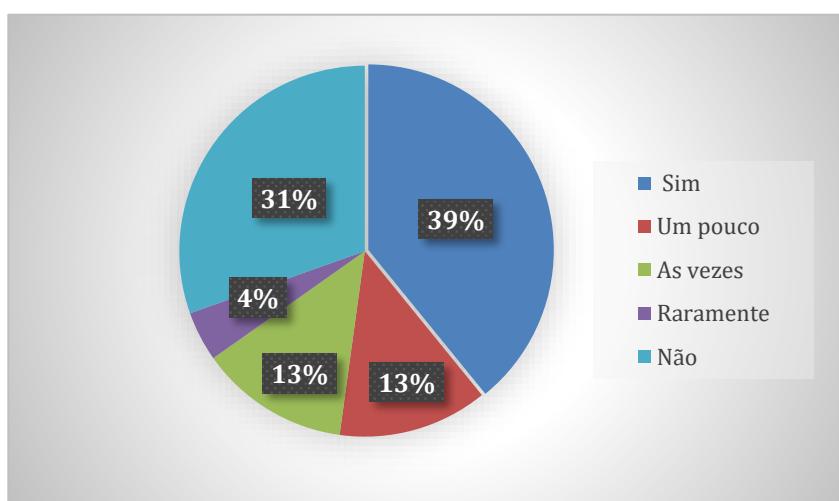
notam, mas outros notam! Outros sentem também”. Conforme Leal (2006, p. 265) aborda a respeito, vemos que

A memória, os valores e a capacidade de abstração permitem mobilizar sujeitos que, múltiplos, se reconhecem se constituem a partir do que leem. E é exatamente o texto literário o terreno privilegiado desse acontecimento. É ele que, permitindo o cruzamento do lido com o vivido, abre um espaço imensurável de mobilização.

O letramento literário possibilita, desse modo, que o sujeito imerso na atividade da leitura vivencie o outro pelos meandros da linguagem, incorporando essa experiência exterior a si mesmo por via da palavra, tornando-o um espaço chave para a construção da identidade do eu e do outro (COSSON; PAULINO, 2009). Será em consonância com esta compreensão que podemos destacar o fato de que “Essa operação intersubjetiva equivale a outro aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro” (MARTINS, VERSIANI, 2008, p. 18).

Ao prosseguirmos na análise, notaremos que em relação ao segundo grupo, aquele que contém as respostas dadas pelos alunos acerca da relação com as atividades envolvendo a leitura e escrita fora do ambiente escolar, também existem alguns pontos sobre os quais podemos refletir. O primeiro ponto é o produtivo envolvimento que uma boa parcela dos alunos (tanto os entrevistados como os que responderam aos questionários) expressaram ter com a atividade da leitura. E essa afirmação é respaldada pelos dados que logo foram levantados nos questionários.

Gráfico 1 - ²⁴Você costuma ler fora das aulas?

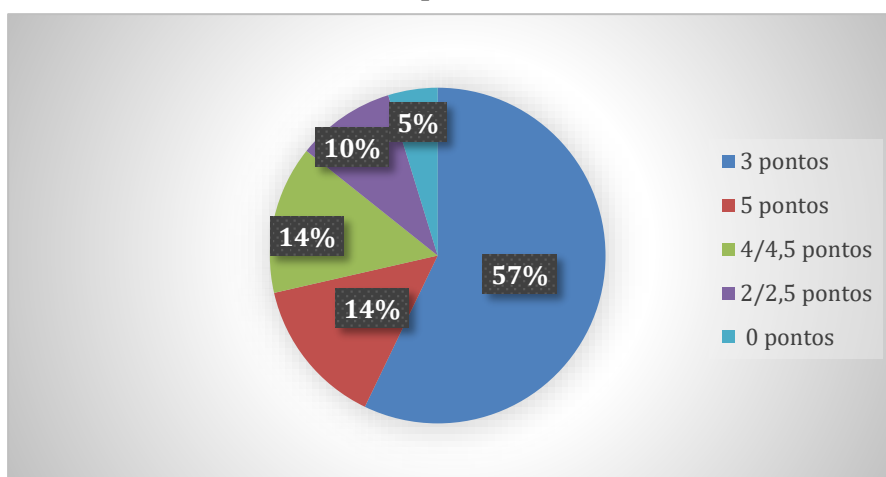


Fonte: Questionário aplicado em sala

²⁴ Todos os gráficos apresentados neste trabalho têm um caráter meramente ilustrativo.

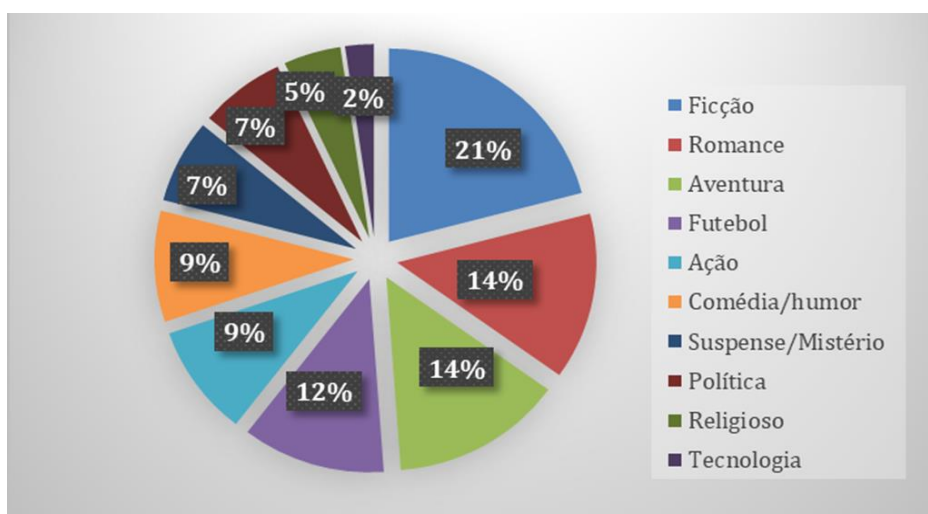
O envolvimento que esses alunos demonstram ter com a leitura contribui também para o trabalho com essa atividade em sala de aula. E dentro dessa parcela de alunos que atestar fazer uso da leitura para além da sala de aula, quando questionados acerca das motivações que os levaram a ler, houve respostas que apontavam tanto para a necessidade de ler como um meio para se adquirir conhecimento ou mesmo estar informado e também a leitura como atividade em que o prazer se encontra envolvido. Contudo, a baixa frequência, o pouco tempo disponível, e até a falta desse que foi alegada por aproximadamente mais da metade desses alunos, para a realização das leituras, mostrou-se como um dos fatores que ocasionaram uma pontuação mediana (3 pontos) numa escala de um a cinco no interesse desses sujeitos pela leitura, como está representado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Grau de interesse pela leitura, numa escala de 1 a 5



Fonte: Questionário aplicado em sala

Mas para conhecer melhor a questão, perguntou-se a esse grupo a respeito dos temas que despertavam seus interesses e posteriormente foi solicitado que eles os citassem. A partir das respostas do grupo, foi construído o gráfico, a seguir:

Gráfico 3 - Temas de interesse dos alunos

Fonte: Questionário aplicado em sala

A diversidade de temas que são contemplados nos interesses citados por esses alunos pode significar, entre outras coisas, que as atividades envolvendo a leitura fora do âmbito escolar mantém relações diretas com o perfil (escolhas, objetivos, preferências, história de vida, referências culturais etc.) dos leitores em questão. Por isso, compreendo que cada aluno em sala de aula se constitui como um universo-leitor em expansão que poderá ser mais ou menos devidamente conhecido pelo professor que se mostre interessado na promoção de diálogos possíveis entre as leituras obrigatórias do currículo escolar e a aquelas leituras que formam parte das leituras pessoais desses jovens leitores. Considero ainda que o emprego de uma compreensão e/ou atitude não restritiva por parte do professor acerca das práticas ou escolhas leitoras feitas pelos alunos se constitui como um ponto chave no desenvolvimento dos sujeitos leitores, especialmente no envolvimento destes com o letramento literário. Desse modo, quer a leitura em questão seja classificada como canônica, quer seja não canônica, encontrando-se relacionada ao contexto da escola ou fora dela, num trabalho de abertura para as diferentes possibilidades com a experiência leitora, o professor necessita descobrir caminhos ou práticas que promovam uma aproximação entre o repertório de leituras promovidos pela e na escola e o repertório das leituras eletivas que integrarão o que Calvino (2007) denomina de biblioteca pessoal de todo leitor. Pois “[...] Assim, como nossa história de leituras não começou com o último livro que lemos, nem por aqueles considerados “meca” da crítica literária, consideramos essencial o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor” (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 108-109).

Numa observação mais ampla acerca do grupo dos temas mencionados no gráfico acima, percebo um padrão que varia entre leituras de caráter mais referencial ou informativas (com temáticas como Tecnologia e Política) e aquelas que se caracterizam de modo mais frutivo (Ficção, Drama e Romance). Dentro desse grupo de leituras que caracterizo como sendo frutivas, verificou-se declaradamente nas entrevistas menção recorrente a obras canônicas (principalmente da Literatura brasileira) e a obras não canônicas (Best-sellers como *Harry Potter* e livros como *A menina que roubava livros*, *A culpa é das estrelas* e *Diário de um banana*), sendo todas elas leituras que foram feitas por alguns desses alunos. Ou seja, no contexto pesquisado, nota-se a presença de um grupo de leitores que não apenas se interessam por ambos os grupos de leituras citados, mas que também já transitam entre o repertório de leituras (textos/obras) legitimados pela escola e o repertório de leituras construídos por eles, destacando-se que esse último grupo pode e deve ser tão legitimado quanto o anterior pelo professor. Porém, contrariando a uma perspectiva que tende a promover avaliações negativas entre os professores acerca do que o aluno se interessa como leitura, temos em curso, na sala de aula de Clarice, um movimento articulatório que não apenas rompe com a lógica do “ou leio isto ou leio aquilo”²⁵ como também, em certa medida representa um ponto de acesso dentro das práticas de leituras deste grupo que pode vir a ser útil para a atuação da professora e da escola na formação dos jovens leitores. Compreendo que, conforme discuto em uma outra oportunidade,

[...] o trabalho com textos, de maneira geral, não pode se configurar restrito a uma categoria prestigiada socialmente, como o caso das leituras canônicas, mas deve se constituir aberto às contribuições do aluno, para que nas suas práticas o sujeito possa articular os diversos gêneros discursivos [...] na realidade a sua volta (RAIMUNDO SILVA; ZOZZOLI, 2018, p. 158).

Um exemplo que dá mostra desta articulação se referiu ao fato de que, enquanto para outra parte dos alunos desta turma as leituras canônicas tiveram como motivação marcadamente a cobrança feita pela escola, para outros alunos, como Ned e Tiago, essas leituras de obras clássicas da literatura brasileira já se encontravam presentes no hall da sua biblioteca pessoal, sendo incentivadas, por exemplo, pelos seus familiares também leitores. Esse fato é registrado na entrevista com esses alunos, especialmente quando estes comentaram sobre a sua história de

²⁵ Utilizo a referência ao poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo” para ilustrar o que comumente o professor de LP espera que o aluno leia: ou literatura ou leituras de menor valor, aquelas que não são classificadas como literárias a exemplos do best-sellers.

vida com a atividade da leitura e os tipos de textos ou obras que lhe interessam, como pode ser lido nos trechos apresentados abaixo:

Quadro 15 - Trechos de algumas histórias pessoais com a leitura dos alunos

Alunos entrevistados	História de vida com a leitura e os tipos de textos ou obras que lhe interessam
NED	“Eu sempre fui de ler bastante, meus pais sempre me incentivaram a ler. [...] Eu gosto, prefiro, bastante de livros sobre mitologia, porque eu aprendo sobre outras culturas além da minha. E ainda gosto de alguns livros da literatura clássica brasileira como <i>Iracema</i>, meu pai comprou e eu acabei lendo”
TIAGO	“Desde o meu sexto ano que eu tenho um interesse por literatura brasileira, [...] mas a minha experiência com a leitura começou cedo com a minha avó que sempre foi fanática por livros e que lia pra mim. [...] Um livro que ela me indicou e que eu cheguei a ler todo foi a <i>Hora da estrela</i>. Amei esse livro, gosto muito dele” “[...] Eu gosto de livros de mistério (suspense) e romance [...]”
JOÃO VINICIUS	“Minha mãe não lê muito, quem lê mais lá em casa é o meu pai então, assim, desde de criança que eu tou lendo [...]” “[...] Eu gosto de temas, de livros que envolvem a mente humana, a forma de se comportar. Eu gosto porque eu acabo lendo e analisando as pessoas, meus amigos”
MARIA	“Eu gosto de ler, porque assim quanto mais a gente lê mais se aprende [...] antes do meu segundo ano na alfabetização eu comecei a lê, com o tempo, eu passei a gostar de leituras de adolescente, romance de adolescentes aí eu lia e isso era os meus onze, doze anos e eu amava [...]” “[...]Como eu disse, gosto de livros de adolescente, romances principalmente e também um livro de Shakespeare. Ah, também me chama a atenção e eu gosto de ler

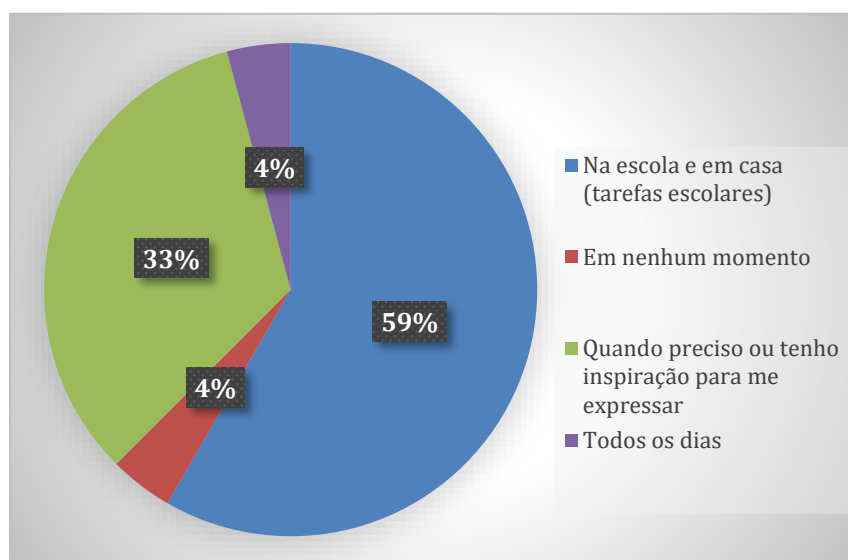
	livros espíritas. Assim, eu não sou espírita, mas a temática me interessa”
--	---

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora com os alunos

Pensar acerca das temáticas que fazem parte da trajetória de leitura dos alunos, conhecê-las, ajuda o professor a refletir ainda sobre o processo formativo em que se encontram os seus alunos.

Já no que se refere às respostas desse grupo para as atividades envolvendo a escrita fora da escola, temos um quadro diferenciado. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Em quais situações você costuma escrever no seu dia a dia?



Fonte: Questionário aplicado em sala

Nesse grupo de alunos dois segmentos particularmente chamam a atenção. O primeiro, em azul, se trata dos alunos que fazem uso da escrita em sua rotina tendo como motivação as atividades escolares. No gráfico percebe-se que esse grupo corresponde a mais da metade dos alunos. Em contrapartida, o segundo, em verde, para além dos objetivos estabelecidos pelo primeiro, vê na atividade da escrita a oportunidade para a materialização da expressão subjetiva de cada sujeito. Dentro de tal segmento, também se encontram inscritos os alunos que afirmaram na entrevista escrever textos como músicas, poemas, diários e cartas como pode ser exemplificado nos trechos das entrevistas transcritas abaixo. Neste grupo, também podem ser incluídos os textos escritos por Clarice.

Quadro 16 – Situações nas vidas dos alunos nas quais eles costumam escrever

Profa. Entrevistadora: Em quais situações da sua vida você costuma escrever? E por quê? Eu pergunto assim, além das atividades de escrita na escola.

(Aluno Gadriel): “Sim eu tenho esse hábito, eu sou músico. Eu faço muitas músicas, mas no final, meu problema é que eu não gosto muito delas. Eu tento me expressar de uma forma (...) [o aluno faz uma pequena pausa e depois continua sua explicação] e aí eu penso numa música. Ela vem na minha cabeça e quando ela flui ela vem puxando uma coisa, puxando outra. O texto vem pronto na minha cabeça e eu escrevo ele todinho.

(Aluno João Vinícius): Eu costumo escrever quando eu tenho alguma preocupação na minha cabeça, eu começo a escrever e vai aliviando. É como se eu tivesse colocando para fora. Aí eu acabo fazendo versos, eu não faço um texto direto [ele refere-se ao texto corrido da prosa], eu vou dividindo em versos e vou deixando aquilo de uma forma mais leve.

Profa. Entrevistadora: E o que você faz com esses textos?

(Aluno João Vinícius): Eu guardo, mais dependendo da situação eu jogo fora. Então ali quando eu passo o olho e vejo que não ficou alguma coisa legal, eu jogo fora!

Profa. Entrevistadora: Mas, por que você joga fora?

(Aluno João Vinícius): Não sei, dependendo do que eu estava sentindo no momento eu acho que é uma coisa boa e guardo. Aí, depois, quando eu paro e vejo que, sei lá, ficou muito confuso, eu não gostei de alguma coisa, eu tento refazer só pra deixar ali. Aí eu acabo estragando e jogando fora ou eu me irritando mesmo. (...) É, eu sou muito crítico dos meus textos.

(Aluna Maria): Eu escrevia. E, assim, era nos piores momentos. Tipo, eu tava passando numa crise e eu tinha um diário. Desde o meu segundo ano, 2008. Eu já terminei dois diários. Mas eu sempre jogava, porque, meu Deus, quando eu lia minhas coisas eu ficava “MARIA” [Ela fala rindo de si mesma na situação]. Era assim, eu lia e depois escrevia. Eu assistia um filme e depois escrevia o que tava acontecendo na minha vida. (...) Os meus colegas na sala quando estavam gostando de alguém me pediam: “Maria, escreve uma carta para mim!” e eu escrevia e falava “olha diga o que você sente por tal pessoa”

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora com os alunos

Nos exemplos apresentados acima, fica evidente que os alunos Gadriel, João Vinícius e Maria encontram-se em interação com práticas sociais de letramento que diferem, por exemplo, das finalidades propostas para a escrita dentro do âmbito escolar, na qual costuma-se escrever primordialmente para ser avaliado. Fora do contexto escolar se escreve para desabafar, para compor, para fazer uma crítica a algo ou alguém etc. Feitas as devidas ressalvas, podemos acompanhar com certa recorrência no trabalho com escrita escolar um exercício “[...] de forma mecânica, descontextualizada, [...] para ganhar nota ou para atender às pressões da Comunidade Escolar quanto ao desempenho do aluno do Ensino Médio na redação do vestibular (SOMENSI, 2007 p.2).

Na leitura das situações que foram descritas, podemos destacar algumas observações para a análise. A primeira delas é que a motivação dos três alunos para escrever surge da necessidade de eles se expressarem, dando voz às suas individualidades e experiências pessoais. Em decorrência dessa finalidade, a segunda observação é que os gêneros escolhidos por esses sujeitos como, por exemplo, a música, o poema, o diário e a carta de amor apresentam em

comum a característica de promover uma maior vazão da subjetividade daquele que escreve. E como destaca Bakhtin (2003), existem gêneros que são menos ou mais propícios a refletirem a individualidade daquele que enuncia. Esse mesmo autor cita os gêneros advindos do campo literário como exemplo de gêneros mais flexíveis a essa expressão de individualidade do sujeito. A terceira observação a ser feita relaciona-se ao fato de que, dentre os três alunos, dois deles (João Vinícius e Maria) costumam descartar os seus textos após a releitura como é o caso de João Vinícius. É possível que essa atitude desses alunos seja fruto de uma ou mais experiências com atividade de reescrita ²⁶em sala de aula, seja nas series anteriores, seja na etapa atual de escolarização, haja vista que

Quando se faz um trabalho com reescrituras em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros e adequados à leitura que seus interlocutores farão[...] (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1991 *apud* PRESTES, 1999, p.10).

E mesmo tendo a si mesmo como seu próprio interlocutor, a exemplo de Maria e João Vinícius, essa preocupação com critérios como a clareza e a adequação, seja gramatical ou vocabular, encontram-se presentes no que compreendo ser um ensaio do processo de revisão que esses alunos fazem de tais textos. É que João Vinícius explica quando questionado sobre os motivos que o levam a descartar o que escreve: “quando eu paro e vejo que, sei lá, ficou muito confuso, eu não gostei de alguma coisa, eu tento refazer só pra deixar ali. Aí eu acabo estragando e jogando fora ou me irritando mesmo. (...) É, eu sou muito crítico dos meus textos”. (Recorte da entrevista). Neste momento, quando o aluno relê o seu texto desloca-se da posição de autor para ocupar a posição de leitor, tornando-se, desse modo, o revisor de sua produção. Será em instâncias como essas que “[...] os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado planejado e repensado” (*ibidem*).

Dando continuidade a essa discussão, conforme Marcuschi (2008, p. 218), o exercício de escrita “[...] é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final numa quarta observação do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”. Sabe-se que, no processo de produção textual, o aluno necessitará passar por estágios que compreendem as atividades de leitura, escrita, revisão e reescrita. Porém, nesta situação, nota-se que os sujeitos que escrevem já no estágio da

²⁶ No período de acompanhamento das aulas, foi registrada a realização de atividades de reescrita colaborativa na disciplina de gramática.

revisão terminam por abortar o texto em sua versão inicial. É o que pode ser exemplificado nos trechos a seguir: “Então ali quando eu passo o olho e vejo que não ficou alguma coisa legal, eu jogo fora!” (João Vinícius) “Eu já terminei dois diários. Mas eu sempre jogava [...]” (Maria).

Podemos inferir que as dificuldades encontradas por Gadriel, João Vinícius e Maria na atividade individual de revisão do material escrito por eles podem ter contribuído decisivamente para o abandono dos textos, conforme o que foi relatado. Diferentemente dos resultados desestimulantes obtidos nesta situação de trabalho com a revisão individual, considere relevante para o envolvimento com as práticas de revisão os impactos produzidos por meio da interlocução estabelecida numa situação de reescrita colaborativa e coletiva entre a professora Clarice e os alunos da turma no dia 17/4. Mesmo se tratando de uma aula de literatura, Clarice decidiu deixar a programação desta disciplina para a outra semana a fim de dar continuidade à atividade de reescrita do rap “Racismo é burrice”, do cantor Gabriel O Pensador, abordando a discussão acerca do preconceito que foi iniciada na aula de gramática, ministrada no dia anterior, a segunda feira (16/4).

Ao entrar em sala, Clarice pediu que a turma reorganizasse a disposição das cadeiras para o formato de semicírculo, sendo atendida pelos alunos. E após explicar a mudança na programação da aula de literatura para a de gramática, ela, então, reapresentou aos alunos a música “Racismo é burrice”. Na sequência, pediu para que os alunos pegassem as cópias da música que foram entregues a eles na aula anterior. E dando continuidade à atividade, Clarice explicou que eles estavam transformando a música em seu formato de versos para um texto em prosa, especialmente a quarta estrofe. Para isso, um dos alunos foi designado para ocupar o lugar de redator do texto no computador da professora. As alterações deveriam ser feitas com a participação de toda a turma contando com a devida mediação da professora. O texto produzido seria, portanto, revisado e reescrito por meio de um trabalho coletivo em sala aula. No desenvolvimento da atividade, as sugestões feitas pelos alunos e acatadas, ou não, eram devidamente acompanhadas por meio da visualização do texto através da exposição deste com o Datashow.

A seguir, apresento a transcrição de um trecho da gravação da aula com essa atividade.

Quadro 17 – Registro da atividade de reescrita coletiva do texto “ Racismo é burrice”

Profa. C: Então, com o intuito da gente trabalhar a questão da construção do texto, [...] a gente percebeu ontem que o texto estava escrito em verso, num foi? Então, a gente vai transformar ele agora em prosa! E o objetivo da gente transformar esse texto em prosa, gente, é a gente perceber como a gente articula um texto. Esse, esse trabalho coletivo que a gente faz aqui, gente, ajuda vocês na hora de construir uma redação, sabia? Porque vocês vão lembrar da maneira como a gente está articulando aqui os elementos dentro do texto. Então, a gente trabalhando isso, tá trabalhando a sequência lógica de ideias, a gente tá trabalhando o emprego das conjunções e dos conectores. A gente tá trabalhando a pontuação, ou seja, ao mesmo tempo só o fato da gente transformar uma música de verso para prosa, a gente tá conseguindo trabalhar com todos esses elementos de uma vez só, tá certo? E o que é bacana, é que fica de uma maneira mais dinâmica porque tá todo mundo participando da construção. E aí, ficou assim, até ontem, a gente conseguiu construir até aí. Vocês estão com os textos?

Alunos: Sim! (Um grupo de alunos diz que não trouxe)

Profa. C: Quem foi que faltou? Só tenho mais um agora. [A professora vai procurar mais cópias para os alunos que disseram não ter trazido o texto] tenho, tenho mais dois. O seu e o seu. Então, galera, vamos lá? Diz assim, “o pior cego é

Aluno H: “...é aquele que não quer ver”.

Profa. C: A estrofe é essa daqui ôôô, Primeira, segunda, terceira, quarta estrofe.

A gente está na quarta estrofe [ela começa a reler os versos anteriores] “E o racismo está dentro de você porque o racista na verdade é um tremendo babaca, que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca. E desde de sempre não para pra pensar” a gente já tá aí?

Aluno H: Parou na parte do “E de pai para filho o racismo passa”.

Profa. C: Em forma de piadas que teriam bem mais graça” como é que vocês fariam? Vamo lá!

Aluna Maria: Em forma de resenha. [Maria conversa com outro aluno]

Profa. C: Como é gente? Sem mudar!

Aluno H: Sem mudar?

Profa. C: “que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca e é facilmente influenciado pelos conceitos que a sociedade insiste em ensinar” Isso aqui tá bom, gente? “Que é passado de pai para filho” tá bem estruturado isso aí?

Aluno T: Que é passado hereditariamente?

Aluno V: Professora, pode ser “o racismo passa em forma de piadas”?

Aluno: Não. “O racismo nasce em forma de piada”.

Aluno: Não, ficou faltando, professora, o ponto.

Profa. C: Ah, sim, ficou faltando “...que insiste em ensinar, ponto. E de pai para filho o racismo passa” tá, certo! A gente colocou diferente.

Aluno redator: E de pai para filho (o aluno que está digitando o texto repete a informação ouvida para escrevê-la).

Aluno H: Parou na parte de “Em forma de piadas que teriam bem mais graça”

Profa. C: Pronto, “Em forma de piadas” como vocês colocariam? Os alunos fazem um pequeno silêncio. [A professora os chama a opinarem] E, como a gente colocaria isso aí? vai gente, como você colocariam isso aí? A gente tá continuando o texto, é que eu quero que vocês coloquem os elementos articuladores.

Aluno T: “que teriam mais graça se não fossem o retrato da nossa ignorância, transmitindo a discriminação desde a infância”

Aluno redator: transmitindo?

Profa. C: “... Transmitindo a discriminação desde a infância” como é que a gente continuaria? Gente, tá sem pontuação nenhuma, não tá articulado, leiam o texto!

Aluno redator: é, pera aí, tá sem! eu não tou entendendo nada. [Os demais alunos intercalam o silêncio da leitura do texto e ao mesmo tempo conversam entre si a respeito da questão] Novamente o aluno que redige retoma o texto com a opção: “Que é passada de pai pra filho vírgula como uma piada sem graça”?

Profa. C: como é que a gente continua isso aí?

Aluno D: Tá faltando acentuação! “... que é passada de pai para filho vírgula como uma piada sem graça”

Aluno T: Pera aí!

Profa. C: tá coerente isso aí, tá bem articulado?

Aluno redator: Não, não está. Fica melhor assim? “uma piada que... (ele não termina a frase)

Aluno T: “Que teria ..., teria mais graça”

Aluno Redator: se não fosse o retrato da ignorância

Aluno T: Oh, Vinicius, “da ignorância vírgula, não não.... que é transmitido ...que é transmitido, é que é transmitido”.

Aluno redator: bota ou não bota?

Aluno T: Pera aí!!

Profa. C: Gente, se você lerem, vocês conseguem articular isso aqui! Vocês não tão lendo.

Aluno: Como uma piada que não tem mais graça se não fosse...

Outro aluno: vírgula ali

Alunos R, T e H: oh, professora, oh Vinicius, Vinicius (os três chamam o aluno redator), vírgula depois da graça.

Aluno R: Oh, professora, professora, o que isso aí? Tem vírgula ali, “VÍRGULA, se não fosse o retrato de (Antes de terminar a frase outro aluno continua)

Outro Aluno: Da ignorância

Aluno T: tira a vírgula da ignorância!!

Aluno h: Tira a vírgula da ignorância, isso

Aluno redator: boa, boa

Profa. C: Pronto e agora?

Aluno H: Aí coloca um ponto aí

Outro aluno: Não, não!

Aluno redator: Que?

Profa. C: Olhem o que vem depois, gente!

Aluno T: E o que as crianças aprendem brincado (o aluno repete o trecho que vem depois conforme indicação da professora)

Profa. C: Se não fosse a ignorância ponto transmitida a ignorância...gente o, o **João Vinícius**. acha que aqui tem um ponto. Tem?

Aluno M: Não!!

Aluno T: Pera aí, primeiro a gente tem que ver o que vem depois, pra poder colocar o ponto

Profa. C: Olhem o que vem depois no texto (ela bate na folha da cópia para chamar atenção dos alunos para o texto) (...) que são passadas de pai para filho, ele acha gente, que são passados de pai para filho

Aluno T: passados

Aluno redator: pera, pera um segundo (ele pede para esperarem enquanto ele está modificando o texto)!

Aluno R: Eu discordo disso.

Aluno M: Mas é, por que aqui ôôô, pelos conceitos ficaria meio estranho

Profa. C: Gente, e agora, o que vem depois?

(...)

Fonte: Gravação da aula

A partir da leitura das duas transcrições, podemos constatar que “a interlocução própria da situação colaborativa favorece a emergência de uma dinâmica que propicia a descoberta de que o texto pode ser objeto de múltiplas reformulações” (SPINILLO; CORREA, 2016, p.111). De modo que, na atividade proposta, o clima de cooperação que se instaura na interação entre os alunos os mobiliza em torno de um objetivo em comum: a resolução da atividade de revisão. E distintamente da experiência desestimulante vivida por Maria e João Vinícius, ao não

conseguirem dar continuidade às próximas etapas de revisão em seus textos sozinhos, esse grupo encontra-se disposto a debruçar-se sobre o material escrito que está em processo de reescrita em sala de aula.

No início do trecho transcrito, Clarice, a fim de prestar o devido auxílio ao grupo, assume o lugar daquela que conduz os alunos para que estes façam uso dos conteúdos gramaticais que estão sendo indiretamente estudados. Todavia, podemos observar no desenvolver do diálogo transcrito que os alunos se mostram um pouco mais autônomos ao darem continuidade à atividade de revisão utilizando um pouco menos a ajuda da professora. E se em certo momento percebemos ser frequente as intervenções da professora, em vez disso, por outro lado os alunos assumem a condução da atividade discutido entre eles o que fica ou não adequado na construção do texto. Estes alunos se mostram sujeitos-ativos na construção do próprio conhecimento.

De modo geral, as respostas verificadas no acompanhamento do grupo de alunos no desenvolvimento da pesquisa apontam para duas situações diferenciadas. No primeiro caso, em relação às atividades que envolvem a leitura e/ou escrita no contexto escolar, quando essas atividades possibilitam a interação discursiva entre os sujeitos envolvidos, ou seja, quando elas promovem o diálogo em sala, a responsividade, os alunos se mostraram mais propensos a exercerem intensa participação nelas. No segundo caso, em relação às práticas de leitura e escrita se dão fora do contexto escolar, percebe-se que esses sujeitos as utilizam com finalidades distintas daquelas que a escola propõe. Nos dados citados, constatou-se que os alunos, quando leem além de buscar informações, leem com a finalidade declaradamente fruitiva; e aqueles que se envolvem com a atividade da escrita, apesar das dificuldades que percebem neste processo, o fazem para a expressão de sua subjetividade, como expressão da identidade do sujeito. Neste caso, tais práticas revelam um sujeito leitor e escritor em processo de amadurecimento, em desenvolvimento, o qual pode ser auxiliado pela atividade mediadora prestada pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o propósito de esgotar o objeto de estudo sobre o qual a presente investigação se debruçou, à guisa de conclusão, retomam-se as perguntas propostas neste trabalho a fim de se apresentarem alguns encaminhamentos a respeito. Foram elas: 1. Que atividades docentes envolvendo o emprego da leitura e ou da escrita, em sala de aula, podem ser verificadas no contexto observado?, 2. Entre essas atividades verificadas, quais são aquelas que apresentam uma colaboração significativa e pertinente tanto para o ensino e aprendizagem de LP como para a formação de alunos leitores e produtores de textos em sala e em outros ambientes não escolares? e 3. Como os alunos respondem às atividades com a leitura e ou com a escrita trabalhadas no contexto escolar observado e aquelas de que eles fazem uso em seu dia-a-dia?

Em primeiro lugar, as práticas docentes acompanhadas que mantiveram produtivas relações para o trabalho com a leitura e a escrita foram aquelas que mais se aproximaram de uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem de LP, dentro do movimento pendular que foi registrado na situação em questão. Todavia, neste contexto, a busca de Clarice por desenvolver práticas que se propuseram a (re) articular o ensino de língua ao de literatura encontrou obstáculos como a tradição de ensino trazida pelos alunos, tradição essa que esteve associada também ao modelo de ensino adotado pela instituição escolar em que aconteceu a pesquisa, na qual se utilizou uma perspectiva da linguagem compreendida como um instrumento de comunicação.

Os impactos de tal tradição puderam ser percebidos por Clarice e foram expostos por ela ao abordar o envolvimento com as atividades de leitura e escrita demonstrado pelos alunos, quando estes compreenderam que a professora que ensinava gramática não era a mesma que serviria para ensinar a produzir texto. E, apesar dessa resistência, ao insistir no emprego de práticas como a escrita colaborativa e a leitura vocalizada e mediada, o que Clarice buscou superar foi uma concepção de saber compartimentado, de saber como mera soma de informações, para propor um conhecimento que visava integrar língua e literatura numa prática de alunos que se constituem sujeitos do dizer e do pensar.

E ao estabelecer uma análise das práticas da professora, apesar das dificuldades enfrentadas por Clarice no exercício de sua atuação, a exemplo da lacuna em seu repertório de leituras literárias e ainda a sobrecarga de trabalho a que ela se encontra exposta, foi possível perceber indícios de reflexividade e de relativa autonomia na atuação desta docente. O que pôde ser percebido durante as interações para e na construção da colaboração, pois, Clarice, em diálogo comigo, esteve em recorrente processo auto-avaliativo de suas ações, de modo que a contribuição advinda da colaboração encontrou receptividade porque a professora já havia assumindo compromisso de refletir acerca de sua atuação a fim de e (re) construí-la. As atividades que foram realizadas ocorreram tendo em vista uma ação que caracterizo como responsável e ainda subversiva da professora diante da ordem estabelecida. Responsável porque a professora não deixou de atender ou responder aos objetivos que lhe foram incumbidos no segmento de ensino em que esteve inserida. Mas também subversiva, porque dentro de suas possibilidades no quadro dessas mesmas demandas, a professora mobiliza suas ações em torno de um outro projeto formativo. Em sala de aula, Clarice expressou ainda interesse e atenção no estabelecimento do diálogo com os alunos oportunizando a participação destes sujeitos. Considero que tais posicionamentos tiveram origem nas contribuições que foram gestadas na formação desta docente, sendo potencializadas na relação colaborativa que se desenvolveu entre Clarice e eu.

Em segundo lugar, ocorre no contexto pesquisado o desenvolvimento de um trabalho de ensino e aprendizagem de leitura relevante, especialmente com o emprego da leitura mediadora e vocalizada que se relaciona com a imersão nas práticas do letramento literário na formação do aluno do ensino médio. Pois, ao privilegiar em sala de aula a interação verbal, por meio da situação de leitura que foi citada na qual os alunos puderam assumir responsivamente seu lugar de fala no diálogo social em contato com o texto, Clarice promove a instauração de um espaço para a discursividade, para a produção discursiva de tais sujeitos. A prática da leitura mediada e vocalizada garante nas aulas de literatura o reencontro dos sujeitos com os textos, sejam literários e/ou não literários. Reencontro que tem sido negado no ensino tradicional da literatura. Todavia, na proposta de leitura que Clarice faz uso é possível atentar para especificidades do texto literário como a relação entre a forma e o conteúdo que são desconsideradas em outros tipos de leituras. Em tal perspectiva leitora, a materialidade linguística do texto encontra-se intimamente articulada às questões de ordem discursiva, existindo uma mútua dependência entre elas, de modo que as relações entre o ensino da língua e o ensino da literatura são

reforçadas; portanto, a formação dos sujeitos se dá por meio da relação destes com um trabalho que põe em evidência as nuances da linguagem.

Nessa abordagem, além de configurar-se como um espaço chave, propício, para a realização de inúmeras experiências de leitura que considera as diferentes vozes envolvidas em tal processo (a voz da professora, dos alunos, dos autores de cada texto, dos personagens etc.) a sala de aula oferece, então, na mediação do professor, o auxílio que o aluno necessita para que este, ao mobilizar os conhecimentos que já traz consigo, em sua zona de desenvolvimento proximal, alcance o nível de desenvolvimento potencial lendo a cada diferente texto de modo mais autônomo.

Em terceiro lugar, a resposta dos alunos acerca do trabalho da professora em relação aos textos que, contemplados no letramento escolar e especialmente no letramento literário, foram lidos na situação observada, expressa interesse e envolvimento no diálogo que foi proposto em sala pela professora. Ainda que inicialmente parte da turma acompanhada tenha demonstrado dificuldade em manter a atenção nestas atividades ou mesmo manifestando participação nelas, podemos destacar que a perspectiva de certa horizontalidade na estrutura hierárquica empregada pela professora contribui para que os alunos ao entrarem no jogo do texto possam assumir o protagonismo na leitura e interpretação que fazem. No que se refere às práticas de leitura e escrita dos alunos fora do contexto escolar, o conhecimento que pode ser buscado pelo professor acerca de tais práticas pode resultar em um ponto de acesso entre o letramento escolar e o não escolar, uma articulação que contribui para a formação do sujeito-leitor.

Por fim, destaca-se a relevância das contribuições advindas da realização da presente pesquisa colaborativa para a continuidade e o aprofundamento do processo formativo das professoras envolvidas. Chama-se atenção, também, para o fato de que, no estabelecimento de um espaço para o diálogo em sala, o desenvolvimento de uma articulação colaborativa entre as professoras, ainda que tenha requerido de tais sujeitos o exercício da resiliência haja vista as particularidades do contexto em questão, mostrou-se, na sala de aula acompanhada, um caminho proveitoso na construção de um trabalho docente provocativo. Trabalho este que inevitavelmente nos conduz a um estado de contínua e viva inquietação, a qual parece ser suscitada muito mais pelas perguntas do que mesmo pelas respostas.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, S. R. G. Prefácio: Apresentando Spivak. In: SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad.: S. R. Almeida, M. P. Feitosa, A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 7-21, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARTON; HAMILTON, M. Local literacies. London and NY: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. (orgs). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

BRITO, L.P. DA S. Leitor interditado. In: MARINHO, M; SILVA, C. S. DA R. **Leituras do professor**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 1998.

BORTONI- RICARDO; S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CASADO ALVES, M. P. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. F. (Org.). **Leitura, Escrita e Ensino**. Alagoas: EDUFAL, 2008, v. 01, p. 137-155.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DIAS, J. A. F. R.; MENEZES, T. S. A. R. Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: entraves e possibilidades XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/06/007.pdf. Acesso em junho de 2018.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FARACO; C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: _____. PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 2. Ed. Vol. 1 São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva (UFSC) (ONLINE)**, v. 34, p. 948-973, 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, W. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, Maria A. S. (orgs). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. Editora Loyola. São Paulo: Brasil, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.56-87.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: Sandro Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad.: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, L. (org.). **A literatura e o leitor** - textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

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

KLEIMAN, Â. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A.A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da literatura**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010318132010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica de mudança. In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Cedes. Campinas: Cedes, n. 69, p. 239- 277, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUÍS, S. M. B. **Escrevendo a avaliação**: a escrita de diários como exercício avaliativo. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 23, p.71-78, jan. /jun, 1994.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leitura literárias: discursos transitivos (apresentação). In: MARTINS, A.; VERSIANI, Z. (orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

MALDANER, O. A. **A formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. Professores/Pesquisadores. Ijuí: Unijuí. 2000.

MALDANER, O. A. **A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química**. Química Nova, vol. 22, n. 2. São Paulo, mar/abr. 1999.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs) **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: uma introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros-teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parabola editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: _____.SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada (in) disciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. Os desafios. In: _____. **A Cabeça Bem-Feita:** Repensar a reforma, reformar o pensamento. 11.ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MOURA, C. E. B. S. de. Mediação e prática docente: o papel do professor. 2014, 23f, Trabalho de conclusão de curso, Faculdade unb planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1992.

_____. **Professor e o novo espaço público da educação.** Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS. UNIFRA, 2006.

OLIVEIRA, E. K. O corpo da voz no corpo do texto: experiências de leitura em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 54, p. 57-64, 2010.

OLIVEIRA; M. do S. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** v. 10, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico 4.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J.W. (org.). ALMEIDA, J. de, et al. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: ática, 2006.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M. K. (Orgs). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, B. W.; SANTOS, E. S. **A narrativa na escola:** a constituição de leitores nas experiências do Pibid. In: Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino, 2014, Campina Grande. Anais Enlije V. Campina Grande: Editora Realiza, 2014. v. 1.

PEREIRA, B. W. **Construindo sentidos com a leitura de poemas em sala de aula.** In: VI Encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino, 2015, Garanhuns. Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. Recife: Pipa comunicação, 2015.

PEREIRA, B. W. **Tecendo fios de sentido com a poesia nas experiências do pibid**. 2016. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

PRESTES, M. L. de M. **Leitura e (Re)escritura de textos**. Subsídios teóricos e práticos para o ensino. São Paulo: Respel, 1999.

PIMENTA, S. G.; G., E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAIMUNDO SILVA, F.; ZOZZOLI, R. M. D. Os gêneros do discurso, linguagens e práticas sociais: o trabalho numa turma de LP do ensino médio. In: Isabel Cristina Michelan de Azevedo. (Org.). **Práticas dialógicas de linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa**. Aracaju: EDITUS, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista como Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Lingüística Aplicada, política lingüística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários, 8.ed, Estudos Linguísticos, 2011/02.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológica. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. In: **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.318-334, set. /dez. 1991.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas**. 2007. 250 f. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abril, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SPINILLO, Alina Galvão; CORREA, Jane. A revisão textual na perspectiva do ensino fundamental. In: **Educar em Revista**, Curitiba n. 62, p. 107-123, out/dez. 2016.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada (in) disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, G. Lendo e seduzindo, ou o enfrentamento literário. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

SOMENSI, A. S. S. Situações significativas de escrita: o aluno do Ensino Médio construindo o seu próprio discurso. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/689-4.pdf>>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

STEPHANI, A. D.; TINOCO, R. C. O perfil e a necessidade de formação dos professores mediadores de leitura literária. **SODEBRÁS**, v. 11, p. 30-35, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. B. O que é letramento e alfabetização. Disponível em: < [http: smeduquedecaxias.rj.gov.br](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br)>. Acesso em: 31 de dezembro de 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad.: S. R. Almeida, M. P. Feitosa, A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a ortodoxia escolar. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. F. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, v. único, p. 111-136.

SOMENSI, A. S. S. **Situações significativas de escrita**: o aluno do Ensino Médio construindo o seu próprio discurso. 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TINOCO, R. C. Percepções do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A. et. al. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP, Parábola, 2013.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*. v.35, nº 12, maio/agosto/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. p.63-80. Acesso em 05 de agosto de 2013.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado aberto, 1990.

_____. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZOZZOLI, R. M. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas, Educat, 2006a.

ZOZZOLI, R. M. D. Relações entre produção de texto, leitura e gramática na sala de aula de LM. **Odisséia** (UFRN), v. 9, p. 101-106, 2006b.

ZOZZOLI, R. M. D. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 121-138, jan./jun, 2010.

ZOZZOLI, R. M. D. Gênero, genericidade e ensino. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; SOUTO MAIOR, R. de C. (Org.). **Questões contemporâneas sobre/na sala de aula**. Maceió: EDUFAL, 2015, v. 1, p. 18-37.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SIMÕES, D. (Orgs.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

APÊNDICES

1/2

APÊNDICE A – TCLE dos responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) (Pais/Responsáveis)

O menor por quem você é responsável está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa "PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS/TEXTOS ESCOLARES E AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA", da pesquisadora Fransuelly Raimundo da Silva. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar o presente termo de consentimento. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a participação do menor neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar, em contexto de sala de aula do ensino médio, as possíveis contribuições das práticas da professora de língua portuguesa para a inclusão dos gêneros/textos presentes nas práticas sociais dos alunos no repertório dos gêneros/textos contemplados em sala.
2. A importância deste estudo é colaborar, a partir das atividades em sala de aula, para o trabalho da professora de língua portuguesa com a formação e o desenvolvimento de alunos leitores e produtores de textos.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: sinalizar para a importância do professor, na sala de aula de língua portuguesa, buscar uma articulação entre as práticas de leitura e escrita dos alunos em contextos não escolares e os gêneros lidos e produzidos em sala de aula.
4. A coleta de dados começará em 01/05/2018 e terminará em 30/10/2018
5. O estudo será feito da seguinte maneira: Em um primeiro momento, serão planejadas junto com a professora colaboradora as aulas que serão ministradas no segundo trimestre letivo de 2018. Em um segundo momento, será feito o acompanhamento dessas aulas registradas através das notas de campo e gravações em áudio e ainda a aplicação de questionários com os alunos. Em uma terceira etapa, serão realizadas entrevistas com os alunos voluntários e a docente envolvida, as quais serão devidamente registradas através da gravação em áudio desses encontros. Após essas etapas, acontecerá a análise dos materiais colhidos e por último se dará a escrita, revisão e apresentação da pesquisa com seus resultados.
6. A sua participação do menor será nas seguintes etapas: nas aulas acompanhadas pela pesquisadora junto da aplicação dos questionários, a segunda etapa da pesquisa, e na realização das entrevistas propostas, terceira etapa.
7. Entre os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental estão: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado, desconforto ao responder as perguntas de uma entrevista, etc. Para minimizá-los se buscará estabelecer em sala de aula, junto com o professor colaborador, uma relação cordial e de diálogo com os alunos envolvidos, respeitando os limites que sejam estabelecidos pelo grupo e priorizando as necessidades dos alunos. Para saná-los antes da realização de todas as observações e entrevistas serão prestados esclarecimentos aos alunos acerca dos objetivos da pesquisadora com tais atividades. E todas as informações ou respostas prestadas pelos alunos poderão ser consultadas e ou revistas por eles, no conjunto dos dados levantados na pesquisa.
8. Os benefícios esperados com a sua participação do menor no projeto de pesquisa, diretamente são: estimular, a partir do contexto prático de sala de aula, o interesse e ou gosto pelas práticas de leitura e escrita e auxiliar teórica e metodologicamente o trabalho do professor colaborador. Já para a sociedade, indiretamente, espera-se produzir conhecimento, divulgado com a leitura da dissertação, para o campo do ensino e da aprendizagem na aula de língua portuguesa.
9. O menor poderá contar com assistência imediata: aquela que é emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que você dela necessite; e integral, prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa; sendo responsável por ela: Fransuelly Raimundo da Silva.
10. O pai/responsável e o menor serão informados (as) do resultado final do projeto e sempre que desejarem, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você, responsável pelo menor, poderá recusar que ele a continue participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo para ambos.
12. As informações conseguidas através da participação do menor na pesquisa não permitirão a identificação dele ou da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para o menor ou para o seu pai/responsável.
14. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do menor de idade por quem sou responsável..... no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que essa participação implicam, concordo com ela e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da responsável pela pesquisa:

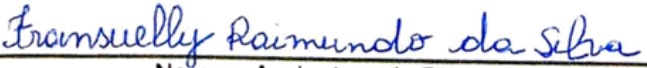
Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: CAMPUS A. C. SIMÕES, S/N
TABULEIRO DO MARTINS
Maceió, AL - Brasil
Complemento: Cidade universitária
Cidade/CEP: 57070972
Telefone: (82) 32141463
Ponto de referência: Hospital Universitário Alberto Antunes

Contato de urgência: Sra. Fransuelly Raimundo da Silva

Endereço: Rua 1º de março, Jacintinho
Complemento: nº 3
Cidade/CEP: Maceió, Al, 57041-240
Telefone: (82) 9840-2680
Ponto de referência: Supermercado Cesta de Alimentos

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntário(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	 Nome e Assinatura do Pesquisador

Maceió, 1 de maio de 2018.

APÊNDICE B- Tale dos menores

1/2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS/TEXTOS ESCOLARES E AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA”**. O estudo se destina a investigar, em contexto de sala de aula do ensino médio, as possíveis contribuições das práticas do professor de língua portuguesa para a inclusão dos gêneros/textos presentes nas práticas sociais dos alunos no repertório dos gêneros/textos contemplados em sala. A importância deste estudo é colaborar, a partir das atividades em sala de aula, para o trabalho do professor de língua portuguesa com a formação e o desenvolvimento de alunos leitores e produtores de textos.

A pesquisa acontecerá de janeiro a junho de 2018. O estudo será feito da seguinte maneira: Em um primeiro momento, serão planejadas junto com o professor colaborador as aulas que serão ministradas no primeiro semestre letivo de 2018. Em um segundo momento, será feito o acompanhamento dessas aulas registradas através das notas de campo e gravações em áudio. Em uma terceira etapa, serão realizadas entrevistas com os alunos voluntários e o docente envolvido, as quais serão devidamente registradas através da gravação em áudio desses encontros. Após essas etapas, acontecerá a análise dos materiais colhidos e por último se dará a escrita, revisão e apresentação da pesquisa com seus resultados.

A sua participação será nas seguintes etapas: nas aulas acompanhadas pela pesquisadora, a segunda etapa da pesquisa, e na realização das entrevistas propostas, terceira etapa. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, diretamente são: estimular, a partir do contexto prático de sala de aula, o interesse e o gosto pelas práticas de leitura e escrita e auxiliar teórica e metodologicamente o trabalho do professor colaborador. Já para a sociedade, indiretamente, espera-se produzir conhecimento, divulgado com a leitura da dissertação, para o campo do ensino e da aprendizagem na aula de língua portuguesa.

Você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) menor

Francielly Raimundo da Silva
Assinatura do(a) pesquisador(a)

FS

Endereço da responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: CAMPUS A. C. SIMÕES, S/N

TABULEIRO DO MARTINS

Maceió, AL - Brasil

Complemento: Cidade universitária

Cidade/CEP: 57070972

Telefone: (82) 32141463

Ponto de referência: Hospital Universitário Alberto Antunes

Contato de urgência: Sra. Fransuelly Raimundo da Silva

Endereço: Rua 1º de março, Jacintinho

Complemento: nº 3

Cidade/CEP: Maceió, Al, 57041-240

Telefone: (82) 9840-2680

Ponto de referência: Supermercado Cesta de Alimentos

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Fransuelly Raimundo da Silva



APÊNDICE C– Perguntas da entrevista com a professora Colaboradora

1. Como você percebe o envolvimento ou não dos alunos com as atividades que tratam da leitura e da escrita? Por que?
2. Você pode me falar um pouco acerca da sua história como leitora? Quais são os livros ou temas de sua preferência?
3. Você tem tido tempo ou oportunidade para ler os livros ou textos que você se interessa? Por que?
4. Em quais situações da sua vida você costuma escrever, fazer uso da escrita no cotidiano?

APÊNDICE D - Perguntas da entrevista semi-estruturada com os alunos

1. Você costuma frequentar/utilizar a biblioteca da escola? Se sim, por que? Se não, por que? (Justifique)
2. Você pode comentar um pouco acerca da sua relação com a leitura? Pode comentar acerca da sua história como leitor/a?
3. Quais são os livros ou temas de sua preferência? Você pode citar alguns deles? Por que?
4. Tem tido a oportunidade ou tempo para ler os livros ou temas que lhe interessam? Por que?
5. Em quais situações da sua vida você costuma escrever? Por que?
6. Quais os tipos de textos que você estuda nas aulas de LP (incluindo as aulas de literatura)?
7. Das atividades propostas nas aulas de literatura envolvendo a leitura e a escrita houve alguma que foi significativa ou pertinente para você? Por que?
8. As atividades que envolvem a escrita e a leitura na escola te ajudam a ler e a escrever em outras situações fora da escola?

APÊNDICE E- perguntas do questionário aplicado com os alunos

1. Quais são os temas pelos quais você se interessa? Cite-os
2. Numa escala de 1 a 5, qual o seu grau de interesse pela leitura? Justifique sua resposta
3. Você costuma ler fora das aulas?
4. Quais são os textos (músicas, paródias, notícias, etc.) ou livros (ficção, aventura, romance etc.) de que você mais gosta? Justifique sua resposta
5. Cite 5 textos que você leu e ou escreveu nas aulas de língua portuguesa
6. Em quais situações você costuma escrever no seu dia-a-dia?

APÊNDICE F- PLANOS DE ATIVIDADE

Plano de atividade 1

Data de execução: 24/04/18

Escola literária abordada: Romantismo/Realismo (Transição)

Texto/gênero escolhido para a atividade: “Mudança de vida” (Trecho do capítulo XIII), de Memórias de um sargento de milícias do escritor Manuel Antônio de Almeida.

Justificativa: Tendo-se em vista as potencialidades de uso da leitura mediadora e vocalizada no trabalho com o texto literário e a necessidade de se trabalhar com as obras previstas no módulo de literatura, buscou-se articular em uma única atividade a proposta de leitura e o texto escolhido.

Objetivos:

Geral: Realizar uma primeira experiência com a prática da leitura mediada e vocalizada utilizando um dos textos presentes no conteúdo programático de literatura (romantismo/realismo).

Específicos:

- Abordar de modo inicial a leitura mediadora e vocalizada;
- Trabalhar com um texto de transição entre a escola romântica e a realista;
- Contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos-leitores em formação.

Recursos materiais: cópias do texto

Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.

Avaliação: Participação dos alunos na atividade

Plano de Atividade 2

Data de execução: 30/04/18

Escola literária abordada: Realismo

Texto/gênero escolhido para a atividade: “Angústia” escrito por Clarice (Conto)

Objetivos:

Geral: Explorar um texto que permite diálogos com a escola realista numa proposta de leitura mediada e vocalizada.

Específico:

- Fomentar a formação do sujeito-leitor a partir de uma experiência diferenciada de leitura que introduz o estudo da estética realista, em sala de aula.

Recursos materiais: cópias do texto

Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.

Avaliação: Participação dos alunos no diálogo que se estabelece com a leitura em questão.

Plano de Atividade 3

Data de execução: 08/05/18

Escola literária abordada: Realismo/Naturalismo

Texto/gênero escolhido para a atividade: “Passeio noturno” de Rubem Fonseca (Conto)

Justificativa: Considerando o declarado envolvimento demonstrado pelos alunos nas discussões que exploraram temas como preconceito e violência por meio das aulas de gramática e o início do estudo da escola literária Realista que também faz uso de tais temas, notou-se a pertinência de se trabalhar com o texto selecionado.

Objetivos

Geral: Contribuir para a formação do aluno-leitor fundamentando-se em uma experiência significativa com um texto literário que estabelece diálogos com a estética realista, na sala de aula.

Específicos:

- Promover o contato dos alunos com as ideias e valores estéticos presentes nos textos da escola literária estudada;
- Discutir com os alunos o caráter realista representado no texto;
- Realizar uma breve análise de algumas características da estética realista presentes no conto, tendo como critério a forma assumida pelo texto e sua materialidade linguística a partir da leitura mediadora e vocalizada da professora.

Recursos materiais: cópias do texto para os alunos.

Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.

Estratégias:

- Disposição dos alunos na sala de aula em semicírculo;
- Desligamento das luzes da sala, em um primeiro momento, para a reprodução do cenário do texto.

Avaliação: Participação dos alunos no debate em sala dialogando com a professora, a partir da leitura vocalizada do texto.

Plano de Atividade 4

Data de execução: 21/08/18

Escola literária abordada: Parnasianismo

Textos/gêneros escolhido para a atividade: “O bicho” de Manuel Bandeira, “Tomara” de Vinicius de Moraes (Poema), “Canção do exílio” de Gonçalves Dias (Poema), “Canção do exílio” de Murilo Mendes (Poema), “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade (Poema) e “Quadrilha da sujeira” de Ricardo Azevedo (Poema).

Justificativa: Considerando características como o trabalho com a rima presente em alguns poemas selecionados, notou-se a pertinência de se trabalhar com o tais textos como forma de introduzir o parnasianismo.

Objetivos

Geral: Contribuir para a formação do aluno-leitor por meio da realização de uma experiência significativa de leitura que introduzirá o estudo do Parnasianismo, em sala de aula, na qual se explora os diferentes empregos da voz dos leitores em contato com os textos lidos.

Específicos:

- Refletir, de modo inicial, acerca de algumas características presentes nos textos da escola literária parnasiana;
- Discutir com os alunos sobre as inúmeras possibilidades de emprego da voz do sujeito que lê;
- Oportunizar em sala de aula um espaço para a experimentação das vozes dos alunos no exercício de uma leitura coletiva.

Recursos materiais: cópias dos textos para os alunos.

Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.

Estratégias:

- Disposição dos alunos na sala de aula em pequenos grupos.

Avaliação: Envolvimento dos alunos na atividade da “Arquitetura de vozes” em sala com resposta às perguntas levantadas pela professora, a partir da leitura mediada e vocalizada do texto.

Plano de Atividade 5

Data de execução: 17/09/18

Texto/gênero escolhido para a atividade: “O Brasil queimou e não tinha fogo para apagar” de Eliane Brum (texto de opinião)

Justificativa: Retomando o interesse já manifesto pelos alunos por atividades com o diálogo e o debate em sala de aula, optou-se por abrir espaço novamente em sala para promover a discussão de um texto não literário com temática de interesse dos alunos utilizando a proposta da leitura mediada e vocalizada.

Objetivos

Geral: Experimentar o emprego da proposta de leitura mediada e vocalizada com um texto não literário de interesse dos aluno-leitores para a promoção de diálogos em sala.

Recursos materiais: cópias dos texto para os alunos.

Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.

Estratégias: Leitura compartilhada com o alunos

Avaliação: Participação dos alunos no debate em sala, a partir da leitura proposta do texto.

Plano de Atividade 6

Data de execução: 24/09/18

Escola literária abordada: Simbolismo

Texto/gênero escolhido para a atividade: “Purinha” de António Nobre (trecho do Poema)

Justificativa: Atentando para o interesse declarado dos alunos pela temática da subjetividade e da introspecção, temática também presente em textos da escola simbolista, realizar na sala de aula para a leitura mediada e vocalizada de um texto simbolista.

Objetivos:

Geral: Proporcionar ao aluno-leitor uma experiência significativa com um texto literário simbolista por meio da leitura vocalizada deste.

Específicos:

- Oportunizar o contato dos alunos com valores estéticos presentes nos textos da escola literária estudada;

Recursos humanos: a professora, os alunos e a pesquisadora.

Estratégia:

- Exposição do texto no Datashow;

Avaliação: Participação dos alunos no debate em sala com resposta às perguntas levantadas pela professora, a partir da leitura vocalizada do texto.

ANEXOS

ANEXO A-Parecer de aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas docentes na sala de aula de língua portuguesa: uma articulação entre os gêneros/textos escolares e as atividades de leitura e escrita para além dos muros da escola

Pesquisador: FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77605617.4.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.352.068

Apresentação do Projeto:

Atentando-se, em nossas escolas, para "os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros" (MORIN, 2005, p.16), percebe-se que as práticas de ensino da língua portuguesa (doravante LP), observadas em diferentes situações de pesquisa em sala de aula, parecem também dividir esse ensino em blocos compartimentados como o ensino de gramática, o ensino de literatura e o ensino de produção textual. Sendo essa uma divisão que também aparece em alguns livros didáticos de LP. Nesse contexto, o trabalho com os textos em sala e consequentemente com o ensino e a aprendizagem dos gêneros do discurso ainda tem acontecido de forma a contribuir para o processo de enfraquecimento da relação entre as atividades com a linguagem e as práticas sociais que atenta Bakhtin (2003).

Nota-se, desse modo, que a escola acaba por desvincular o saber e os gêneros/textos explorados em seu interior das atividades e da vida do aluno fora do ambiente escolar. Porém, o ensino e aprendizagem dos gêneros/textos necessita acontecer situado numa relação que, mediada pelo professor, se constitua aberta às contribuições trazidas pelo aluno para o trabalho desenvolvido em sala. Isso para que este, enquanto sujeito responsivo ativo (BAKHTIN, 2003), possa articular os gêneros contemplados no letramento escolar com aqueles que compõem o repertório discursivo das demais esferas de atividade humana.

Assim, no intuito de introduzir os gêneros presentes nas práticas sociais dos alunos no

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900

UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.352.068

letramento escolar, este estudo pretende investigar as possíveis contribuições das práticas do professor de LP, na sala de aula, em relação às atividades com o (s) uso (s) da leitura e da escrita, para o desenvolvimento de um trabalho que fortaleça o vínculo entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2003). Possibilitando assim a inclusão dos gêneros do discurso que se encontram imbricados nas práticas sociais dos alunos no repertório dos gêneros já contemplados em sala. Para isso, nos apoiamos em uma "postura que considera tanto a linguagem como os conhecimentos presentes no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva complexa, multidimensional e não fragmentada (MORIN, 2000, apud ZOZZOLI, 2006)".

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVO**

Analisar, numa perspectiva colaborativa, como as práticas docentes, em sala de aula de LP do ensino médio, podem, ou não, contribuir para um trabalho de articulação entre o uso da linguagem por meio do emprego de gêneros/textos e as práticas sociais dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**RISCOS**

Entre os incômodos e possíveis riscos existentes à saúde física e/ou mental dos participantes da pesquisa estão: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado, desconforto ao responder as perguntas de uma entrevista, etc. Para minimiza-los se buscará estabelecer em sala de aula, junto com o professor colaborador, uma relação cordial e de diálogo com os alunos envolvidos, respeitando os limites que sejam estabelecidos pelo grupo e priorizando as necessidades dos alunos. Para saná-los antes da realização de todas as observações e entrevistas serão prestados esclarecimentos aos alunos acerca dos objetivos da pesquisadora com tais atividades. E todas as informações ou respostas prestadas pelos alunos poderão ser consultadas e ou revistas por eles, no conjunto dos dados levantados na pesquisa.

BENEFÍCIOS

Espera-se, como benefícios para os sujeitos envolvidos, nessa investigação: contribuir, a partir do contexto prático de sala de aula, para um trabalho de formação de leitores e produtores de textos, que aconteça ancorado no ensino e na aprendizagem dos gêneros do discurso disponíveis; auxiliar

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.352.068

teórica e metodologicamente a prática do professor colaborador e produzir conhecimento, divulgado com a leitura da dissertação, para o campo do ensino e da aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa.

CRITÉRIOS PARA SUSPENDER E/OU ENCERRAR A PESQUISA

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, esse projeto poderá não ter continuidade caso ocorram situações que afetem a ocorrência e andamento das aulas bem como coloquem em risco o bem-estar e a saúde dos alunos e do professor colaborador, por exemplo, situações como a paralisação ou não oferta das aulas para os alunos por tempo indeterminado, comprometimento da saúde dos participantes através do contágio de uma doença na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A importância deste estudo é colaborar, a partir das atividades em sala de aula do trabalho do professor de língua portuguesa com a formação e o desenvolvimento de alunos leitores e produtores de textos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos obrigatórios conforme solicitação legal Resolução 510/2016

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende às exigências da resolução 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 979529.pdf	21/09/2017 19:46:05		Aceito
Outros	Autorizacaoescolar.pdf	21/09/2017 19:43:18	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisadoras.pdf	21/09/2017 19:42:34	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900

UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.352.088

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	21/09/2017 19:41:58	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsaveis.pdf	21/09/2017 19:41:37	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/09/2017 19:41:09	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/09/2017 19:40:40	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	11/09/2017 13:29:14	FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 26 de Outubro de 2017

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO B - TEXTOS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES CITADAS**Texto 1****CAPÍTULO XIII****Mudança de vida**

À custa de muitos trabalhos, de muitas fadigas, e sobretudo de muita paciência, conseguiu o compadre que o menino freqüentasse a escola durante dois anos e que aprendesse a ler muito mal e escrever ainda pior. Em todo este tempo não se passou um só dia em que ele não levasse uma remessa maior ou menor de bolos; e apesar da fama que gozava o seu pedagogo de muito cruel e injusto, é preciso confessar que poucas vezes o fora para com ele: o menino tinha a bossa da desenvoltura, e isto, junto com as vontades que lhe fazia o padrinho, dava em resultado a mais refinada má-criação que se pode imaginar. Achava ele um prazer suavíssimo em desobedecer a tudo quanto se lhe ordenava; se se queria que estivesse sério, desatava a rir como um perdido com o maior gosto do mundo; se se queria que estivesse quieto, parece que uma mola oculta o impelia e fazia com que desse uma idéia pouco mais ou menos aproximada do moto-contínuo. Nunca uma pasta, um tinteiro, uma lousa lhe durou mais de 15 dias: era tido na escola pelo mais refinado velhaco²⁷; vendia aos colegas tudo que podia ter algum valor, fosse seu ou alheio, contanto que lhe caísse nas mãos: um lápis, uma pena, um registo, tudo lhe fazia conta; o dinheiro que apurava empregava sempre do pior modo que podia. Logo no fim dos primeiros cinco dias de escola declarou ao padrinho que já sabia as ruas, e não precisava mais de que ele o acompanhasse; no primeiro dia em que o padrinho anuiu a que ele fosse sozinho fez uma tremenda gazeta²⁸; tomou depois gosto a esse hábito, e em pouco tempo adquiriu entre os companheiros o apelido de gazeta-mor da escola, o que também queria dizer apanha-bolos-mor. Um dos principais pontos em que ele passava alegremente as manhãs e tardes em que fugia à escola era a igreja da Sé. O leitor compreende bem que isto não era de modo algum inclinação religiosa; na Sé à missa, e mesmo fora disso, reunia-se gente, sobretudo mulheres de mantilha, de quem tomara particular zanguinha por causa da semelhança com a madrinha, e é isso o que ele queria, porque internando-se na multidão dos que entravam e saíam, passava desapercibido, e tinha segurança de que o não achariam com facilidade se o procurassem.

Memórias de um sargento de milícias

Manuel Antônio de Almeida

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000022.pdf>

²⁷ Velhaco- que propositadamente engana, ludibria; enganador.

²⁸ Gazeta- Farra, vadiagem

Texto 2

A G O N I A

Entre 60 e 100 batimentos por minuto minha vida acontecia... É, acontecia!

Ho-hoje, a g o r a...

Ah, sim. Agora. Nada como antes. Nem a memória!

Um tum-tum descompassado tem atormentado meus dias, minha res pi ra ção, meus ouvidos.

Um barulho infernal de ambulância tem gritado 24 horas desde que eu, é...é...

É...

...avisando que estou com os minutos contados. Não sei exatamente onde estou e, francamente, prefiro não saber. Na verdade, minha memória foi embora com minha visão, meus movimentos, minha esperança.

Que cansaço, me sinto morta... Essa a g o n i a...consome minhas forças.

Ufff...

On-tem... Nã-o, ontem nã-o. Não sei mais. Depois eu volto a falar de ontem.

Mas agora. Sim, ago-ra, meu desejo é me livrar desse sofrimento, mas sei que é só desejo mesmo. Como vou pedir socorro? Hmmm... A-a-alguém colocou esse negócio de borracha na minha boca, minha voz não sai mais. Se ao menos eu conseguisse me soltar desses aparelhos malditos. Aparelhos?

...

Ahhh!!! Vida estúpida! Coloca mais um pesadelo real nessa conta, aí!

Sei que não vou sair inteira dessa. Por favor, não deixe os dias passarem, não me faça perder tanto tempo escrevendo histórias nesse livro de terror. Já pode botar um ponto final, tá? Depois põe à venda, você vai ganhar mais. O povo gosta de ler tragédia. Ei... E não fuja. Me diz, vai, diz o que eu fiz para merecer esse fim? Vaaaaai, vida ingraaaata!!! Fala! Fala! Por favor, fala o que eu fiz? Hum...isso só pode ser uma cilada do destino. Se ao menos eu lembrasse... Oh!!! Mas não precisava desse sofrimento todo. Eu preferia pagar a morte à vista, mas ela quis que eu pagasse a prazo... Ela não costuma avisar a hora exata, mas... Não tenho mais escolha, não há mais tempo para um talvez. Só tenho certeza do fim. A a g o n i a desses meus últimos suspiros estão me fazendo entender que não vai ter mais nenhum cedo para dizer que já é tarde.

Uff...

Que sensação horrível...

Acho que...

Uff... Uff... Ai, meu Deus do céu!

Me-me-u, me-u coração... Que dor infeliz!!! Não vo-vou... Re re sist...

Uff...

Res pi ra ção, volta. Vo-vol-ta. Por favor!

Ar... E-eu preciso. Ar!!!

Uff...

Uff...

acho que...

Texto 3

Passeio noturno

Rubem Fonseca

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando imitação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfie a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

Textos 4**O BICHO**

(Manuel Bandeira)

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Tomara

Que você volte depressa
Que você não se despeça
Nunca mais do meu carinho
E chore, se arrependa
E pense muito
Que é melhor se sofrer junto
Que viver feliz sozinho

Tomara
Que a tristeza te convença
Que a saudade não compensa
E que a ausência não dá paz

E o verdadeiro amor de quem se ama
Tece a mesma antiga trama
Que não se desfaz
E a coisa mais divina
Que há no mundo
É viver cada segundo
Como nunca mais.....

(Vinicius de Moraes)

Canção do exílio

(Gonçalves Dias)

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar sozinho, à noite
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Disponível em: < <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/gdias.html>>

Canção do exílio

(Murilo Mendes)

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Disponível em: < <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/murilo1.html> >

Quadrilha (Carlos Drummond de Andrade)

João amava Teresa
que amava Raimundo
que amava Maria
que amava Joaquim
que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Texto 5

Racismo É Burrice

Gabriel O Pensador

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
O Atlântico é pequeno pra nos separar
Porque o sangue é mais forte que a água do mar
Racismo, preconceito e discriminação em geral
É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
Mas demonstra claramente
Infelizmente
Preconceitos mil
De naturezas diferentes
Mostrando que essa gente
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada no peito
A elite que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação servil
E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação
Não tem a união e não vê a solução da questão
Que por incrível que pareça está em nossas mãos
Só precisamos de uma reformulação geral
Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil
Não seja um ignorante
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você não?
O quê que importa se ele é preto e você é branco

Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás
Olhe a nossa história, os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
Barrigas cresceram, o tempo passou
Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
Uns com a pele clara, outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final
Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido como peão
No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda nojento
Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria
O Juiz Lalau ou o PC Farias
Não, você não faria isso não
Você aprendeu que preto é ladrão
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados

E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
 Porque se ele passa fome, sabe como é
 Ele rouba e mata um homem
 Seja você ou seja o Pelé
 Você e o Pelé morreriam igual
 Então que morra o preconceito e viva a união racial
 Quero ver essa música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice mas o mais burro não é o
 racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça
 fraca
 E desde sempre não pára pra pensar
 Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe
 ensinar
 E de pai pra filho o racismo passa
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça
 Se não fossem o retrato da nossa ignorância
 Transmitindo a discriminação desde a infância
 E o que as crianças aprendem brincando
 É nada mais nada menos do que a estupidez se
 propagando
 Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de
 racismo - se justifica
 Ninguém explica
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com
 esse lixo que é uma herança cultural
 Todo mundo que é racista não sabe a razão
 Então eu digo meu irmão
 Seja do povão ou da elite
 Não participe
 Pois como eu já disse racismo é burrice
 Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
 É hora de fazer uma lavagem cerebral
 Mas isso é compromisso seu
 Eu nem vou me meter
 Quem vai lavar a sua mente não sou eu é você

Texto 6

Purinha (António Nobre)

“(…)

Mas no interior ella ha-de ser sombria,
 Como eu com esta melancholia...
 E salas escuras, chorando saudades...
 E velhos os moveis, de antigas idades...

(E, assim, me illuda e, assim, cuide viver
 N'outro seculo em que eu deveria nascer.)
 E nas paredes telas de parentes...
 E janellas abertas sobre os poentes...
 (E a Chymera lerá o seu livro de rezas...)
 E cravos vermelhos por cima das mezas...
 E o relógio dará as horas devagar,
 Como as palpitações de quem se vae
 finar...
 E, dia inteiro, n'esta solidão,
 Deixar-me-ei esquecer, ao canto do fogão”