

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO

ARTHUR VINÍCIUS FEITOSA FURTADO

**Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o
auxílio das tecnologias digitais**

ARARAQUARA

2020

ARTHUR VINÍCIUS FEITOSA FURTADO

Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA-SP

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

F987p Furtado, Artur Vinicius Feitosa

Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais/Artur Vinicius Feitosa Furtado. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020. 111f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Ensino de leitura. 2. Ensino médio. 3. Livros clássicos. 4. Tecnologias digitais. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FURTADO, A. V. F. Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais. 2020. 111f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

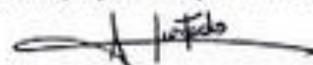
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Arthur Vinicius Feitosa Furtado

TÍTULO DO TRABALHO: Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2020

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor: Arthur Vinicius Feitosa Furtado

Endereço completo: Rua Raquel Beleza França de Carvalho, 1730, casa 198, Residencial San Conrado, CEP: 14701-415, Bebedouro-SP

E-mail: arthur.furtado@etecbebedouro.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

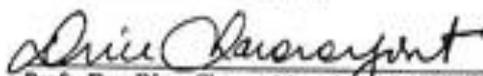
NOME DO AUTOR: **ARTHUR VINÍCIUS FEITOSA FURTADO**.

Data: 3 de dezembro de 2020

TÍTULO DO TRABALHO: "Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais".

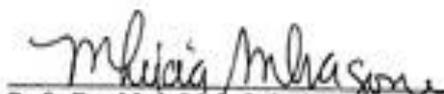
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



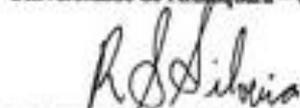
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone
Universidade de Araraquara – UNIARA

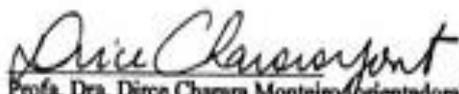
Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista-UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 08/12/2020



Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante todos os anos de estudo e ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais, Arnaldo e Cristina, por todo o apoio e pela ajuda, indispensáveis para a realização desta dissertação.

A minha professora e orientadora, Dra. Dirce Charara Monteiro, por ter sido um exemplo de comprometimento, dedicação, conhecimento e gentileza.

A todos os meus professores, que partilharam os seus saberes comigo, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antonio Candido)

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi pesquisar se as práticas de leitura de livros literários clássicos do professor de Português do Ensino Médio das escolas públicas conseguem envolver os educandos e avaliar se alterações nessas práticas pedagógicas, a fim de aprimorar o acompanhamento do processo de leitura, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação e do ensino híbrido, podem influenciar positivamente na motivação para a leitura. Assim, buscou-se uma proposta de incremento por meio da realização de atividades variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em um ambiente virtual de aprendizagem, em uma perspectiva de ensino híbrido. O presente trabalho encontrou a sua justificativa na minha experiência como professor e nos baixos índices de leitura e de letramento do povo brasileiro, bem como em pesquisa (FAILLA, 2016) que indica que a maior parte da população não consegue identificar uma única pessoa que tenha lhe incentivado o hábito de ler, dados preocupantes que indicam que a escola não vem conseguindo cumprir o seu papel de incentivadora da leitura. Nesse sentido, a partir das pesquisas bibliográficas levantadas, presumiu-se que a prática de trabalho dos docentes ainda não promove o devido acompanhamento dos estudantes durante o processo de leitura e mostra-se incapaz de envolver grande parte dos alunos, que permanece indiferente ao livro proposto e ostenta reações defensivas negativas. Como suporte teórico, buscaram-se autores que tratassem da problemática da leitura de livros no Ensino Médio, como Cereja (2004), Oliveira (2013) e Cosson (2019), que definissem o que são obras clássicas e refletissem sobre a sua importância, como Ceia (2009), Bloom (1995) e Calvino (2007), e que discorressem sobre as tecnologias de informação e comunicação, como Mill (2018), e sobre o ensino híbrido, como Moran (2015), Bacich (2016) e Horn e Staker (2015). Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso realizado em duas salas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do interior de São Paulo e consistiu em questionários respondidos pelos docentes de Língua Portuguesa da escola e pelos alunos das duas turmas selecionadas, além da atividade de leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, que foi acompanhada e desenvolvida com o apoio de ambiente virtual de aprendizagem, no qual se realizaram debates, jogo e produção de texto, a fim de verificar se essa metodologia ocasionou melhora no envolvimento dos alunos nas atividades de leitura. Dentre os resultados obtidos, podemos apontar o alto nível de satisfação do alunado com as atividades desenvolvidas e com as formas mais participativas de avaliação adotadas, e uma intensa participação nos momentos de jogo e debate, o que nos mostra que realmente há necessidade de aprimorar o acompanhamento que o professor faz do processo de leitura dos estudantes e de promover mais oportunidades para que eles dialoguem sobre o que estão lendo, seja em sala de aula, seja em um ambiente virtual.

Palavras-chave: Práticas de Ensino de Leitura. Ensino Médio Público. Textos Literários Clássicos. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to research if the reading practices of classic literary books by the Portuguese teacher of public high school can involve students and to evaluate if changes in pedagogical practices, to improve the monitoring of the reading process, with the support of information and communication technologies and hybrid teaching, can lead positively in motivation for reading. Thus, this increase was sought by means of the performance of varied and spaced activities throughout the reading period, as well as by the creation of new spaces for dialogue on the books, presential and in a virtual learning environment, in a hybrid teaching perspective. The present study found its justification in my experience as a teacher and the low reading and literacy rates of the Brazilian people, as well as in the survey (FAILLA, 2016) that indicate that the majority of the population cannot identify a single person who has encouraged the habit of reading, worrying data that indicate that the school has not been able to fulfill its role of encouraging reading. In this sense, according to bibliographic researches raised, it was assumed that the teachers' working method doesn't promote the real monitoring during the reading process and it's unable to involve a large part of the students, who remain indifferent to the proposed book and show negative defensive reactions. As theoretical support, we sought authors who dealt with the problem of reading books in high school, such as Cereja (2004), Oliveira (2013) and Cosson (2019), who defined what classic books are and reflected on their importance, like Ceia (2009), Bloom (1995) and Calvino (2007), and who talked about information and communication technologies, like Mill (2018), and about hybrid education, like Moran (2015), Bacich (2016) and Horn and Staker (2015). Methodologically, the research was developed by means of a case study carried out in two classrooms of the third year of high school in a public school in an inland city of São Paulo state and consisted of questionnaires answered by the teachers of the Portuguese language of the school and by the students of both classes selected, in addition to the reading activity of the book "Capitães da Areia", by Jorge Amado, which was accompanied and developed with the support of a virtual learning environment, in which debates, games and text production took place, in order to verify if this methodology caused an improvement in students' involvement in reading activities. Among the results obtained, we can point out the high level of student satisfaction with the activities developed and with the most participatory forms of assessment adopted, and an intense participation in moments of play and debate, which shows us that there is really a need to improve the monitoring by the teacher of the student's reading process and promoting more opportunities for them to talk about what they are reading, either in the classroom or in a virtual environment.

Keywords: Reading Teaching Practices. Public High School. Classic Literary Texts. Digital Technologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	53
Quadro 2 - Qual a importância da leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa para os alunos do século XXI?.....	57
Quadro 3 - Livros indicados pelos professores ao longo de 2019.....	60
Quadro 4 - Últimos livros lidos integralmente	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento realizado em instituições de Ensino Superior.....	16
Tabela 2 - Quantidade de livros literários lidos no último ano.....	54
Tabela 3 - Quantidade de indicação de obras literárias por ano letivo.....	59
Tabela 4 - Formas de avaliação.....	65
Tabela 5 - Idade dos estudantes.....	69
Tabela 6 – Frequência de leitura dos alunos.....	69
Tabela 7 - Opinião dos alunos sobre a leitura.....	82
Tabela 8 - Opinião dos alunos sobre os debates literários.....	82
Tabela 9 - Opinião dos alunos sobre o quiz literário.....	83
Tabela 10 - Opinião dos alunos sobre a produção textual.....	83

SUMÁRIO

Introdução	10
1 Fundamentação Teórica	19
1.1 Documentos norteadores do trabalho com leitura no Ensino Médio	19
1.2 O que é um texto literário, o que são os clássicos e por que lê-los?.....	26
1.3 O que dizem as pesquisas.....	33
1.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o Ensino Híbrido e Relatos de Experiências com Práticas Docentes Diversificadas.....	37
1.4.1 Tecnologias (Digitais) de Informação e Comunicação e o Ensino híbrido.....	37
1.4.2 Relatos de experiências com práticas docentes diversificadas para o trabalho com livros literários no Ensino Médio	44
2 Metodologia	49
2.1 Contexto da pesquisa.....	49
2.2 Participantes.....	50
2.3 Instrumentos/procedimentos.....	50
3 Análise e discussão de resultados	53
3.1 Sobre hábitos de leitura e indicações de livros.....	53
3.2 Sobre as práticas docentes utilizadas.....	64
3.3 Opiniões adicionais dos alunos.....	69
3.4 Entraves e Facilitadores da leitura de livros indicados.....	72
3.5 Imagem dos docentes como leitores.....	74
3.6 Intervenção.....	75
3.6.1 Descrição das atividades desenvolvidas na intervenção.....	75
3.6.2 Avaliação da intervenção.....	82
Considerações finais	87
Referências	90
Apêndice A.....	99
Apêndice B.....	104
Apêndice C.....	109

INTRODUÇÃO

Desde o início da minha atuação como docente, em 2012, no Ensino Fundamental II, notei a ausência do hábito de leitura de obras literárias entre os alunos e a carência de projetos escolares voltados para o desenvolvimento das habilidades de leitura e do costume de ler. Infelizmente, embora gestores e docentes, de uma maneira geral, reclamem bastante das dificuldades interpretativas e do déficit cultural dos discentes, pouco fazem para enfrentar o problema.

Com o passar do tempo, outras percepções se seguiram: os alunos frequentam muito pouco a biblioteca, as quais se tornam espaços ociosos dentro das escolas; os discentes apresentam dificuldade para compreensão de textos um pouco mais complexos; os educandos frequentemente se recusam a ler, alegando que não gostam dessa atividade ou que o livro selecionado pelo professor não é do seu agrado; dentre os alunos que leem os livros indicados, uma parcela significativa lê apenas por obrigação e não encontra prazer ou significado nessa leitura.

Ao começar a lecionar no Ensino Médio, encontrei um quadro ainda mais preocupante, pois o foco é o trabalho com os livros clássicos da literatura portuguesa e brasileira, presentes nas listas dos principais vestibulares do país, o que cria um verdadeiro abismo entre, de um lado, a capacidade leitora e o gosto do aluno e, de outro, livros que exigem um leitor mais experiente, com bagagem intelectual e com um nível de letramento adequado para a sua idade.

Outro ponto problemático é a forma pouco envolvente como esses livros são trabalhados em sala de aula, limitando-se, muitas vezes, a uma breve apresentação da obra, seguida da leitura feita em casa e da avaliação escrita ao final do período de leitura. Em geral, não há acompanhamento da leitura enquanto ela está sendo realizada, nem estímulo para que os alunos mais resistentes se dediquem a essa prática. Tais metodologias pouco estimulam o aluno a ler e contribuem também para o baixo engajamento desses com as obras selecionadas.

Zilberman (1988) traça um panorama histórico sobre essa delicada questão em sua obra “A Leitura e o Ensino da Leitura”:

No Brasil, o nível de consumo de material impresso – isto é, de leitura – por parte da população sempre foi baixo. A elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa - eis alguns dos fatores relacionados ao problema, tornando-o ainda mais agudo. (...) Passou-se da primazia da cultura oral,

própria às regiões economicamente vinculadas à agricultura e pecuária, à dominação dos mídia eletrônico, sem terem sido experimentados os fenômenos de escolarização coletiva, organização do público leitor e divulgação da leitura, ocorridos à época da Revolução Industrial e que se colocaram entre os dois limites, amortizando em parte os efeitos da invasão da indústria cultural. Por decorrência, o campo da leitura apresenta-se, simultânea e surpreendentemente, não ocupado e já devastado. (ZILBERMAN, 1988, p. 9).

Algumas dessas percepções, de certa forma, são confirmadas pelas pesquisas mais recentes disponíveis, como é o caso de “Retratos da Leitura no Brasil - 4”, organizada por FAILLA (2016), do Instituto Pró-Livro, que aponta que 44% (quarenta e quatro por cento) da população brasileira não leem, 30% (trinta por cento) nunca comprou um livro e apenas 13% (treze por cento) identificam a leitura como uma prática prazerosa.

Nesse sentido, o número médio de livros lidos nos três meses anteriores à pesquisa foi de 2,54, sendo que 1,47 não foi lido inteiro (foram lidos trechos, capítulos ou partes desse livro), ou seja: pouco mais de um livro foi lido inteiro no período de três meses anteriores à pesquisa (FAILLA, 2016).

Esse nível baixo de leitura, segundo todos os especialistas, está diretamente relacionado aos baixos níveis de alfabetização ostentados pelo país. Nesse sentido, segundo o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016), apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Esse indicador revela ainda que 27% (vinte e sete por cento) dos brasileiros que concluíram o ensino fundamental são analfabetos funcionais, que somente 23% (vinte e três por cento) dos brasileiros dominam a leitura (letramento) e apenas 8% (oito por cento) possuem a compreensão plena do que leem, com capacidade de análise e crítica.

Outro dado preocupante é que, embora o professor seja identificado como a segunda maior influência para o estímulo do gosto pela leitura (7%), atrás apenas da mãe ou de outra figura materna (11%), a maioria esmagadora dos entrevistados (67%) afirmou que não se lembra de ninguém em especial que tenha lhe incentivado a ler em algum momento da vida (FAILLA, 2016). A mediação de um adulto, pai, mãe, bibliotecária ou professor é essencial para a formação de novos leitores. A mesma autora destaca que:

A importância da mediação é confirmada quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor.

O exemplo ou a referência mostram sua importância na formação de leitores quando verificamos que 57% dos leitores viam suas mães lendo sempre ou às vezes, enquanto somente 36% dos não leitores viam suas mães lendo (em proporção menor, essa relação acontece também em relação ao pai). (FAILLA, 2016, p. 35-36).

Assim, parece que a escola brasileira vem falhando em seu papel essencial de formar leitores competentes, críticos e que percebam o papel vital que os livros desempenham na vida das pessoas. Nesse rumo, cabe observar que são inúmeras as pesquisas que apontam para a importância da leitura na formação integral do indivíduo, seja na esfera cognitiva, seja na esfera emocional. Abdo (2016, p. 1), por exemplo, informa que:

Além de ser uma forma de entretenimento, a **leitura** é uma ótima maneira de aumentar seu vocabulário e vários estudos recentes indicaram benefícios cognitivos entre aqueles que mantêm o hábito de ler regularmente [...]

1 - Sua empatia aumenta

Todos os tipos de narrativas, incluindo ficção, podem impulsionar nossa compreensão e empatia pelas pessoas: um estudo publicado no periódico *Trends in Cognitive Sciences* mostrou que a leitura nos ajuda a entender melhor o sentimento dos outros e também melhora a capacidade de mudarmos nós mesmos. Segundo a publicação, esse efeito é alcançado pelo envolvimento emocional durante uma leitura ao descobrir circunstâncias e personagens complexos.

2 - Você fortalece a criatividade

A leitura está diretamente relacionada à criatividade: um estudo do periódico *Creativity Research Journal* sugeriu que, após ler uma obra de ficção, as pessoas se sentem mais encorajadas a aceitar pensamentos ambíguos e passam a entender com mais clareza várias perspectivas sobre um mesmo assunto. Em outras palavras, fica mais fácil enxergar novas possibilidades em sua rotina (...)

3 - A leitura também reduz alguns preconceitos

Aprender sobre o universo de outras pessoas pode ajudá-lo a ter menos preconceitos. Um estudo baseado na saga de livros de Harry Potter sugeriu que eles ajudam a reduzir significativamente o preconceito contra homossexuais, refugiados e imigrantes.

Outro benefício da leitura é revelado por uma área diferente do conhecimento, a Psicologia, e apresenta ligação com a muito estudada Teoria da Mente. Rodrigues, Silveira e Pelisson (2017) ensinam que essa teoria se refere a uma capacidade sociocognitiva que emerge nos anos pré-escolares e que possibilita a compreensão dos estados mentais, como sentimentos, desejos, crenças, pensamentos e intenções, bem como a predição do comportamento próprio e alheio. Essa compreensão dos estados mentais é uma capacidade importantíssima para a vida e para o desenvolvimento integral do ser humano, pois permite ao indivíduo uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo a seu redor, impactando em

diversas tarefas sociocognitivas. As autoras citadas deixam claro que a leitura, especialmente a mediada, impacta fortemente no desenvolvimento dessa capacidade:

Nessa direção, a leitura de histórias pode constituir fonte potencial de promoção do desenvolvimento sociocognitivo, sobretudo quando conduzida de forma interativa e dialogada. A leitura mediada – ou seja, a leitura na qual o leitor estimula a participação da criança por meio de técnicas evocativas e interações frequentes, incentivando sua produção [...] – constitui uma modalidade de leitura oportuna para estimular o desenvolvimento infantil em vários aspectos, entre eles o sociocognitivo. Nesse domínio específico, a leitura mediada, por fomentar conversações reflexivas sobre o estado mental dos personagens, tende a beneficiar o aprimoramento da linguagem referente a estados mentais e o desenvolvimento da teoria da mente (RODRIGUES, SILVEIRA E PELISSON, 2017, p. 196).

Ainda nesse sentido, Marcelo Motta Carneiro (1984, *apud* SILVA, 2007, p. 8), em sua obra “O progresso na arte de ler”, afirma que a “leitura abre caminho para o enriquecimento intelectual, proporcionando um banho de reflexão e uma manipulação de ideias. É um instrumento insubstituível de atualização e aperfeiçoamento profissional”, enquanto Antônio Suárez de Abreu (2001, *apud* SILVA, 2007), em sua obra “A Arte de Argumentar”, esclarece que ler, falar e escrever bem são elementos básicos para o desenvolvimento de um povo e ressalta que a leitura é um instrumento essencial, na construção de um cidadão atuante em meio a sua sociedade, pois o hábito da leitura possibilita a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento do senso crítico, proporcionando falar e escrever melhor, oferecendo ao educando maiores habilidades para gerenciar informações.

Diante do quadro apresentado e da importância do ato de ler, a presente pesquisa centrou esforços na leitura de obras literárias clássicas no Ensino Médio das escolas públicas, buscando compreender como essa atividade é realizada e se é possível aprimorá-la, por meio de mudanças na prática dos docentes, como abaixo restará especificado.

Hipótese

Como hipótese inicial de pesquisa, baseada na experiência profissional do pesquisador, partiu-se do princípio de que um dos problemas para engajar os educandos nas leituras seja o método de trabalho dos docentes do Ensino Médio nas escolas públicas, o qual se limita à apresentação do livro literário indicado aos educandos e de uma avaliação final, sem o devido acompanhamento durante o processo de leitura.

Tal procedimento, porém, parece incapaz de envolver a maior parte dos alunos, que permanece indiferente ao livro proposto e ostenta reações defensivas negativas, criticando a escolha dos livros, alegando que não gosta de ler, ou afirmando que tem dificuldade para ler a obra.

Nesse diapasão, para o efetivo e duradouro engajamento com a leitura, haveria a necessidade de aprimorar o acompanhamento desse processo por parte do professor. Esse incremento poderia ser alcançado por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em um sistema de ensino híbrido, com a vantagem adicional, neste último caso, de usar ferramentas apreciadas pelos educandos e que vão ao encontro de seus gostos e expectativas.

Nessa linha de raciocínio, uma nova e mais completa forma de trabalho seria disponibilizada, pois o professor poderia acompanhar frequentemente a leitura feita pelos alunos, em sala de aula e por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, onde promoveria atividades e debates constantes sobre o livro e efetivamente envolveria os discentes com o ato de ler.

Essas práticas poderiam aumentar o interesse desses jovens leitores pelas atividades literárias, trazendo a leitura para o centro do trabalho pedagógico e incrementando o letramento dos educandos.

Justificativa

O presente trabalho encontrou a sua justificativa na minha experiência como docente e nos baixos índices de leitura e de letramento expostos anteriormente, bem como em pesquisa (FAILLA, 2016) que indica que a maior parte da população, inclusive a parcela escolarizada, não consegue identificar uma única pessoa que tenha, ao longo de toda a sua vida, incentivado o hábito de ler, dados preocupantes que indicam que a escola não vem conseguindo cumprir bem o seu papel de incentivadora da leitura.

Tais índices ensejam a necessidade de refletir mais sobre como o trabalho com livros literários vem sendo desenvolvido nas escolas e quais seriam as mudanças cabíveis para alterar esse quadro e engajar de fato os estudantes no mundo da leitura.

Assim, esta pesquisa pretendeu dar uma pequena contribuição a esses estudos tão necessários, focalizando os seus esforços na compreensão da importância da união entre o

trabalho em sala de aula e o mundo digital, junção essa que pode proporcionar novos espaços para que os alunos compartilhem o que estão lendo, seus sentimentos, impressões e dúvidas, o que pode ser obtido por diversas formas, como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, que serviriam como uma extensão e aprofundamento do trabalho desenvolvido na escola.

Problemática

Diante de todas as dificuldades encontradas pelos docentes para estimular a leitura entre os seus alunos e dos números preocupantes que demonstram que poucos brasileiros desenvolvem o hábito de leitura e a capacidade leitora plena, esta pesquisa pretende abordar os seguintes questionamentos:

- Quais são as práticas de trabalho dos docentes do Ensino Médio de escolas públicas com relação à leitura de livros literários clássicos?
- Essas práticas são adequadas para incentivar a fruição do texto literário clássico?
- O acompanhamento mais efetivo do processo de leitura, por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período indicado para ler, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, seria capaz de potencializar o interesse do alunado pela leitura de obras literárias clássicas?

Objetivos

O objetivo geral desta dissertação foi pesquisar se as práticas de leitura de livros literários clássicos do professor de Português do ensino médio das escolas públicas conseguem envolver os educandos e avaliar se alterações nessas práticas pedagógicas, a fim de aprimorar o acompanhamento do processo de leitura, por meio da criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e virtuais, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação e do ensino híbrido, podem influenciar positivamente na motivação para a leitura.

Com relação aos objetivos específicos, pretendeu-se:

- aferir como os professores de Língua Portuguesa e Literatura avaliam a influência que as listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares exercem sobre as atividades de leitura de livros no Ensino Médio;
- especificar quantos e quais livros são comumente indicados pelos docentes;

- quantificar quantos livros são lidos integralmente pelos alunos e a qualidade dessas leituras, segundo os próprios estudantes;
- investigar como os discentes recebem as atividades de leitura de livros literários;
- averiguar como os docentes acompanham e avaliam as leituras de livros literários clássicos;
- realizar proposta de intervenção com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, a fim de tentar aprimorar o acompanhamento do processo de leitura de livros literários clássicos, através da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, em um sistema de ensino híbrido, para verificar se isso pode influenciar positivamente na motivação para a leitura.

Mapeamento

Estabelecidos os objetivos, realizamos um mapeamento para localizar pesquisas que contemplassem as preocupações referentes à prática de leitura no Ensino Médio. Essa investigação bibliográfica foi feita nos acervos virtuais da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Faculdade de Educação da UNICAMP (FEUNICAMP).

Em todas essas instituições, foram usadas, para pesquisa, as seguintes palavras-chave: “leitura no Ensino Médio”, “leitura” e “leitor”. A primeira expressão, por ser muito específica, obteve pouco ou nenhum resultado, enquanto as demais trouxeram centenas de trabalhos, os quais foram selecionados pelo pesquisador. Limitou-se a pesquisa ao período que vai de 2002 a 2019. Nesse sentido, observe-se a tabela abaixo, que demonstra o número de resultados obtidos para cada expressão usada:

Tabela 1- Mapeamento realizado em instituições de Ensino Superior

Palavras-chave/Instituição	FEUSP	PUCSP	UNESP	UFSCAR	UNICAMP
“Leitura no Ensino Médio”	0	2	4	0	0
“Leitura”	2295	2126	1303	106	217
“Leitores”	165	870	177	11	91

Fonte: organizada pelo autor, 2019.

Como se poderá observar ao longo deste projeto, muitas teses e dissertações presentes nesse primeiro levantamento não foram utilizadas. Os principais motivos que ensejaram esses descartes foram: falta de relação dos trabalhos com a área de pesquisa, Educação ou Letras; ausência de relação com o tema ora pesquisado; linha de pesquisa concentrada apenas na leitura na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I e II; pesquisas muito focadas nas preferências literárias dos jovens, mas com pouca ou nenhuma relação com o trabalho desenvolvido nas escolas. Alguns trabalhos não puderam ser usados porque estavam desprovidos de resumo e/ou do respectivo arquivo em PDF com a íntegra do texto.

Outrossim, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, pesquisou-se o tema no grupo de trabalho 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita). Dentre 113 trabalhos pesquisados, selecionou-se um, pois os demais se referiam a temas diversos do ora analisado ou dissertavam sobre leitura com crianças.

A partir de agora, passa-se a citar as teses e dissertações selecionadas ao longo da realização do mapeamento bibliográfico.

Em primeiro lugar, buscaram-se trabalhos que focam o seu estudo nas práticas de leitura literária fomentadas pela escola, especificamente no Ensino Médio, e os resultados alcançados por essas ações, como as pesquisas realizadas por Cereja (2004), Oliveira (2013) e Cosson (2019).

Também se procurou por autores que defendam a importância de espaços de leitura compartilhados a fim de combater a exclusão e incentivar a formação de leitores, a exemplo de Giroto e Mello (2007) e Lopes (2008).

Alguns trabalhos foram escolhidos porque destacam a importância de unir o mundo virtual e mundo real, isto é, a internet e a sala de aula, para estimular os alunos a ler mais e com mais qualidade, como Lacerda (2018).

Selecionaram-se também trabalhos e obras que esclarecessem sobre o que é o ensino híbrido, qual é a sua importância e as múltiplas formas de aplicações que ele pode ter nas escolas, como Moran (2015, 2018), Horn e Staker (2015) e Bacich (2016).

Por fim, buscou-se amparo teórico para melhor compreensão sobre o que é um texto literário e uma obra literária clássica, conceitos estes encontrados em Moisés (2003), Ceia (2009), Amora (2006), Eliot (2014), Calvino (2007), Bloom (1995), Lajolo (1989), Zilberman (1988) e Machado (2002).

Estrutura da pesquisa

Apresentadas a introdução, a contextualização, a justificativa, os objetivos e o aporte teórico, será detalhada, a seguir, a estrutura do estudo realizado.

A seção 1, subdividida em quatro subseções, exhibe a fundamentação teórica do presente estudo. Ela se inicia pela subseção 1, na qual são analisados os documentos norteadores do trabalho com leitura no Ensino Médio, como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A subseção 2 traz autores de referência na área de ensino de literatura e as suas reflexões sobre a conceituação de texto literário e de obras clássicas literárias. A subseção 3 apresenta algumas pesquisas relevantes feitas por outros autores sobre como realmente é desenvolvida a leitura de livros literários no Ensino Médio. A subseção 4, por sua vez, trata das questões relacionadas às tecnologias digitais de informação e comunicação e ao ensino híbrido, além de trazer alguns relatos de experiências de docentes que utilizaram práticas diversificadas para melhor envolver os seus alunos com a leitura de obras literárias.

A seção 2 expõe os passos metodológicos desta pesquisa, detalhando os instrumentos e procedimentos adotados (questionário inicial aos professores e alunos, intervenção com metodologia híbrida realizada com duas turmas do Ensino Médio de uma ETEC e questionário final aos alunos).

A seção 3 apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos por meio dos instrumentos/procedimentos utilizados.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa e são feitas considerações sobre os resultados obtidos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasaram a análise e discussão dos resultados deste estudo.

1.1 Documentos norteadores do trabalho com leitura no Ensino Médio – BNCC e PCNs

A legislação educacional brasileira trata a questão da leitura no Ensino Médio principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN + Ensino Médio) (BRASIL, 2002) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram homologados em 1997, com o intuito de constituir um referencial de qualidade para a educação brasileira. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os PCNs não configuram um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. Na verdade, esse documento ostentaria uma natureza aberta, configurando-se em uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1999).

Posteriormente, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), complementados pelo PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN+ Ensino Médio). Este último documento traz orientações educacionais sem pretensões normativas, a fim de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, explicitando a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes, além de apresentar um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos (BRASIL, 2002).

O PCNEM, após uma série de considerações sobre como é e como deve ser o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, estabelece quatro competências que o aluno deve atingir ao longo do Ensino Médio, quais sejam: considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências

humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas); confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 1999).

Com relação à primeira competência, que trata da Língua Portuguesa como representação simbólica de experiências humanas, o texto em análise menciona a literatura como um bom exemplo do simbólico verbalizado e cita o autor clássico Guimarães Rosa, que, nos dizeres do documento:

[...] procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens preconceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética (BRASIL, 1999, p. 20).

Quando trata da segunda competência, que visa à análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, o documento faz duas referências genéricas ao texto literário, afirmando que este “se apropria desse jogo do possível com maestria” e que ele “se desdobra em inúmeras formas” (BRASIL, 1999, p. 21).

Dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas, preconiza-se a recuperação, pelo estudo do texto literário, das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, do patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (BRASIL, 1999).

Nesse ponto, cabe observar que o documento em análise não faz mais nenhuma menção à literatura na parte reservada à Língua Portuguesa, além de se omitir totalmente em relação à relevância da leitura dos livros clássicos da literatura luso-brasileira ou internacional. Percebendo, provavelmente, que essas e outras omissões seriam apontadas por especialistas e docentes, o documento finaliza com a seguinte observação:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde

que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 1999, p. 23).

O PCN + Ensino Médio (2002), por sua vez, esmiúça mais a questão na parte dedicada à Língua Portuguesa, esclarecendo, de pronto, que cabe ao Ensino Médio oferecer, aos estudantes, oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam a língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (BRASIL, 2002).

Logo a seguir, afirma-se que o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical não se dá de forma isolada, mas por um processo de realimentação constante que envolve a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, os quais conseguem mobilizar os conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe, e a produção de textos orais e escritos no interior de um projeto de trabalho, o que vai requerer também o exercício da competência interativa (BRASIL, 2002).

Esse documento (BRASIL, 2002) preceitua ainda três critérios a partir dos quais o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa deve ser concebido: a articulação entre conteúdos e competências é uma ampliação do trabalho desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental, ou seja, muitos dos conteúdos e competências a serem abordados no Ensino Médio recuperam conhecimentos desenvolvidos em ciclos anteriores, o que deve ensejar uma progressão de conteúdos e competências cujo grau de aprofundamento deve ser parametrado pelas características e necessidades dos alunos, evitando-se repetições desnecessárias; o estabelecimento de núcleos rígidos (conteúdos e competências próprios da disciplina, em cada série) e de núcleos flexíveis (conteúdos e competências que atendem a projetos interdisciplinares de cada série), permitindo um pouco maleabilidade aos docentes; a relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos.

Dentro desse terceiro critério, faz-se menção expressa à necessidade de formar leitores e aos livros clássicos, nos seguintes termos (BRASIL, 2002, p. 71): “Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos”.

O PCN + Ensino Médio também destaca competências gerais relacionadas com o texto literário, tais como: recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações

preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial, e resgatar usos literários das tradições populares (BRASIL, 2002).

Outra recomendação importante presente é a de que a escola incorpore em sua prática o maior número possível de gêneros textuais, ficcionais ou não ficcionais, que circulam socialmente: na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros; no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor; nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio; na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio; no Direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros (BRASIL, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), ela é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Ademais, deve servir como norte para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

A BNCC, em sua parte dedicada ao Ensino Médio, reafirma que, no componente de Língua Portuguesa, a cultura da palavra escrita deve continuar ocupando a centralidade dos estudos, mas sem deixar de lado a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos e as novas práticas sociais de linguagem. Todos esses devem ser trabalhados em conjunto com os letramentos locais e os valorizados (BRASIL, 2018).

A Base salienta que, em relação à literatura, a leitura do texto literário deve permanecer nuclear no Ensino Médio, tomando-se o cuidado para que as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos não releguem o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só colocar o texto literário como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. A fim de destacar a importância da literatura para a formação dos estudantes, o documento dispõe que:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras,

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

A BNCC, assim, deixa evidente a sua preocupação com a promoção do letramento literário, definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Segundo Souza e Cosson (2011), esse tipo de letramento precisa da escola para se concretizar, pois demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Nessa toada, a Base Nacional de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) define como deve ser a progressão das aprendizagens e habilidades, a qual deve levar em conta, dentre outros aspectos: a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, como a literatura juvenil, a literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias e as culturas juvenis, tudo isso em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, histórias em quadrinhos, minisséries, filmes, videominutos, *games*, etc. Além disso, precisa-se proporcionar a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

A BNCC também traz os cinco campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa, quais sejam: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. No campo artístico-literário (BRASIL, 2018), prevê-se a busca pela ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral, a fim de dar continuidade à formação do leitor literário e ao desenvolvimento da fruição.

Para tanto, cabe intensificar, no Ensino Médio, a análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, “com destaque para os clássicos” (BRASIL, 2018, p. 503). Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

Ainda no campo artístico-literário, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 523) ressalta novamente que devem ser introduzidas, para fruição e conhecimento, ao lado da literatura

africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, o que deve ser feito de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos, ou seja, obras que, “em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas”.

Sobre a relevância do contato com a tradição literária, a Base Nacional frisa que:

[...] tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. (BRASIL, 2018, p. 523).

Como parâmetros para a organização dos estudos do campo artístico-literário (BRASIL, 2018), prevê-se diversificar produções das culturas juvenis contemporâneas; ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos; estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas; abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois; propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico; encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores, etc.

Dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas dentro desse campo (BRASIL, 2018), destacam-se: compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica; identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do

cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos; perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura; analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam; selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural; analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção e o modo como dialogam com o presente.

Diante da análise dos documentos acima mencionados, percebe-se que a BNCC trata, com muito mais detalhamento, de questões como a formação do leitor literário e a importância do trabalho escolar com o texto literário e as obras clássicas, servindo como importante apoio e orientação às práticas docentes no Ensino Médio.

Tanto ela quanto o PCN+ Ensino Médio valorizam e evidenciam, sem qualquer demérito ou exclusão aos outros gêneros textuais, a necessidade do trabalho com os clássicos da literatura em sala de aula, visto como essencial para a formação do estudante, por permitir contato com um rico e vasto patrimônio cultural, por possibilitar o contato com outras épocas e culturas, por ampliar o repertório linguístico dos jovens e oportunizar novas potencialidades e experimentações de uso da língua.

Nesse ponto, antes de prosseguir com o presente estudo, cabe primeiro esclarecer o que é uma obra ou texto literário, diferenciando-o do texto não-literário, o que é um clássico da literatura e qual é a sua importância para a formação do indivíduo.

1.2 O que é um texto literário, o que são os clássicos e por que lê-los?

A esse propósito, Massaud Moisés (2003) esclarece que nem todo o texto escrito se classifica como literário. Por outro lado, cabe esclarecer que não há consenso entre os estudiosos sobre critérios objetivos para a definição do que é um texto literário ou Literatura, embora muito já se tenha escrito a respeito do assunto, o qual já era discutido desde os tempos dos gregos, quando Aristóteles (*apud* MOISÉS, 2003, p. 23), no início de sua obra “Poética”, dizia que:

Se alguém compuser em verso um tratado de Medicina ou de Física, esse será vulgarmente chamado poeta; na verdade, porém, nada há de comum entre Homero e Empédocles, metrificacão, à parte; aquele merece o nome de poeta, e este o de fisiólogo, mais que o de poeta.

Nesse passo, cabe atentar para as considerações de Jonathan Culler (1995, *apud* CEIA, 2009), que inicia e termina o seu artigo sobre “A literariedade” com as seguintes confissões, respectivamente: “Devemos confessar que não chegamos a uma definição satisfatória da literariedade (...) Não encontramos nenhum critério distintivo e suficiente susceptível de a definir”.

Carlos Ceia (2009) explica que muitos dos critérios usados para identificar um texto literário podem ser questionados. Assim, alguns estudiosos, por exemplo, apontam que são os usos especiais de linguagem, como as figuras de palavras, de construção e de pensamento, que fazem o literário, mas é certo que estes também podem ser encontrados em textos não-literários e até na linguagem oral.

Segundo o pensamento aristotélico, o qual vigorou até o século XVIII e ainda influencia os estudos atuais, a Literatura é imitação (mimese) da realidade, é a expressão, por meio da arte, de como o artista enxerga a realidade. Desse modo, o poeta cria, por meio da linguagem verbal, um mundo que não é real, mas é construído “à imagem e semelhança do Universo; cria caracteres, afetos e paixões, como se fossem reais, pois não podem ser reais, visto que as inventa ou as exprime vocabularmente” (MOISÉS, 2003, p. 26).

Para René Wellek (1976, *apud* MOISÉS, 2003, p. 28), em seu “Theory of Literature”, a questão central se encontra na linguagem. Comparada com a linguagem científica, denotativa por excelência — transparente, que remete de modo inequívoco ao que designa — a linguagem literária é sumamente conotativa, opaca, ambígua, equívoca. Wellek aponta

também a qualidade de fictício, invenção ou imaginação como característica distinta da literatura.

Ceia (2009), mesmo reconhecendo que os critérios são falhos, entende que o texto literário é aquele que: é reconhecido como tal por toda uma comunidade interpretativa; apresenta sinais, sugestões ou elementos que revelem o gozo que o seu autor experimentou ao criá-lo, isto é, a criação literária conduz a uma espécie de clímax sexual, um êxtase, o erotismo criativo da escrita; apresenta intenção criacionista, ou seja, no momento da criação, o autor desejava fazer um texto literário.

Antônio Soares Amora (2006) ensina que a literatura se diferencia da não-literatura pelo conteúdo e pela forma, e que as características essenciais da obra literária são duas: um conteúdo intuitivo e individual, e uma forma produto da criatividade expressiva do artista, ao passo que uma obra não-literária, como uma obra científica, expressará uma concepção racional e universal da realidade, além de seguir estritamente as regras formais rigorosas de cada área do conhecimento humano.

Para compreender o conceito de Literatura delineado por Moisés (2003), faz-se necessário antes lembrar o que são os signos. Estes, na lição do autor, são símbolos, sinais, representações ou projeções do conhecimento, que podem ser classificados, quanto à forma, em verbais (palavras) e não-verbais (sons, números, imagens, movimentos, etc.), e, quanto à valência, em univalentes ou unívocos (contêm um só sentido e valor) e em polivalentes ou polívocos (com vários sentidos e valores). Podem ser ainda classificados em signos denotativos, que englobam as palavras em estado de dicionário, possuidoras de sentidos precisos e limitados, e conotativos, os quais são dotados de vários sentidos, a depender do contexto em que estão inseridos.

Tais esclarecimentos são essenciais para entender plenamente uma das características do texto literário, que é a presença da linguagem literária, a qual é conotativa por excelência, caracterizando-se pelo “emprego sistemático da metáfora, aproximação de dois termos para designar um objeto impermeável a cada um deles isoladamente”, e desenvolve-se como “uma constelação de signos carregada de uma enorme taxa de subjetividade” (MOISÉS, 2003, p.35).

Moisés (2003) prossegue a sua análise a fim de esclarecer que a Literatura, da mesma forma que as demais Artes, a Filosofia, as Religiões e as Ciências, é uma forma ou tipo de conhecimento expresso por palavras de sentido polivalente e que representam a realidade de maneira deformada, posto que Literatura é ficção. Em suma, para o autor, a Literatura é:

[...] um tipo de conhecimento fundado na imaginação, expresso na palavra escrita e/ou comunicado oralmente, de valor múltívoco e individual [...] é a expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltíplo e pessoal. Ou, mais sucintamente, Literatura é ficção [...] em última análise, somente a poesia, o conto, a novela e o romance pertencem à Literatura, por satisfazerem àquele requisito básico: Literatura é ficção expressa por palavras polivalentes [...] o Teatro só interessa à Literatura, só é Literatura enquanto texto escrito, não enquanto obra representada. (MOISÉS, 2003, p. 41).

Para prosseguimento da presente pesquisa, entender-se-á que o texto literário é aquele que: 1- foi criado para ser um texto literário e é reconhecido como tal por toda uma comunidade interpretativa; 2- possui caráter ficcional; 3- é expresso por uma linguagem literária, a qual é substancialmente conotativa e subjetiva. Esse entendimento se harmoniza com os estudos de Ceia (2009) e Moisés (2003), incluindo a poesia, o romance, o conto, a novela, a crônica, o teatro, a fábula e a parábola. Por outro lado, não se enquadrarão como literários os textos jornalísticos, científicos e técnicos, por não terem sido concebidos com intenção literária, por usarem linguagem predominantemente objetiva e denotativa, e por não possuírem caráter ficcional.

Esclarecido o que é um texto literário, procurar-se-á agora compreender o que é uma obra literária clássica e por que a sua leitura é relevante para a formação do jovem do século XXI.

Nesse rumo, Houaiss e Villar (2009, p. 163), em seu dicionário, trazem as diversas acepções que o verbete “clássico” teve ao longo da história: “1 da Antiguidade greco-romana 2 que pertence ou se inspira no Classicismo 3 que serve de modelo; exemplar 4 tradicional 5 obra ou autor que constitui modelo digno de imitação [...]”.

Segundo Ceia (2009), os primeiros a se preocuparem com essa questão foram os acadêmicos alexandrinos, os quais propuseram a designação de clássicos para os textos literários da cultura grega arcaica e criaram regras próprias para as obras contemporâneas que pudessem suportar tal categoria. Fixou-se, então, a ideia de clássico como obra exemplar cuja excelência é capaz de resistir ao tempo.

Posteriormente, a cultura romana garantiu a canonização da cultura grega, mas estabeleceu uma divisão social: *classicus* era o cidadão por excelência, que pertencia à primeira das cinco classes em que os romanos se dividiam. Seguindo esse raciocínio, o *scriptor classicus* era aquele que escrevia para a classe dos mais favorecidos social e politicamente e era, por isso, um escritor notável e exemplar, enquanto o *scriptor proletarius* era aquele que escrevia para as classes letradas de menor condição social e era ele próprio um

indivíduo das classes baixas. Os romanos também já cultivavam a ideia que ainda hoje temos de um clássico, ou seja, uma obra que deve ser anterior a nós e constituir um modelo de referência (CEIA, 2009).

Na Idade Média, um clássico é apenas aquele que estuda numa classe e num espaço próprio para o estudo, sem que a excelência do indivíduo ou da sua obra esteja em causa (CEIA, 2009). Esta tradição não prevalece na Idade Moderna, que consagra a ideia de clássico para as grandes obras da cultura greco-romana, as quais deveriam ser respeitadas e servir como modelo de boa literatura.

Durante o Neoclassicismo, também chamado de Arcadismo, o qual perdurou entre 1756 e 1825, esta reverência aos clássicos greco-latinos tornou-se norma de estudo e de referência em relação à qual toda a obra de arte devia ser comparada. Nesse diapasão, o árcade português Correia Garção asseverava que: “Os Gregos e os Latinos, que dia e noite não devemos largar das mãos, estes soberbos originais, são a única fonte de que manam boas odes, boas tragédias e excelentes epopeias” (1757, *apud* CEIA, 2009).

O termo serviu depois para designar toda a obra que não era moderna e, ainda, como oposto de “romântico”. Nesse rumo, cabe lembrar que os árcades defendiam a submissão aos modelos clássicos advindos da cultura greco-latina. Para esses autores, o bom escritor era aquele que seguia os temas e caminhos literários já traçados e consagrados pelo cânone da Antiguidade. Porém, os poetas românticos refutavam essa visão conservadora, valorizando o novo, a criatividade, a imaginação, a inspiração e a subjetividade. Além disso, em um momento de forte nacionalismo e de formação dos estados nacionais, os românticos estavam mais voltados para assuntos ligados ao passado de suas próprias nações, como o medievalismo europeu e o indianismo brasileiro, em detrimento dos usuais temas mitológicos e epopeicos. Essa oposição entre pró-românticos e pró-clássicos sobreviveu até a segunda metade do século XIX, quando o termo passou a significar apenas uma temática específica, segundo regras que respeitam as normas retóricas antigas (CEIA, 2009).

Depois dos românticos, assistiu-se à generalização e banalização do conceito, tornando a sua aplicação bastante difícil, ainda que permaneça a ideia de que um livro clássico seria aquele que, nas palavras proferidas por Matthew Arnold, em seu *The Study of Poetry*, é “melhor que tudo o mais” (*apud* CEIA, 2009).

No texto *What Is a Classic?*, T. S. Eliot (2014) defende que só numa perspectiva histórica podemos determinar o que é clássico e que este só pode ocorrer quando uma civilização atingiu a maturidade, quando uma língua e uma literatura atingiram a maturidade e quando o seu autor atingiu a maturidade. Desse modo, para esse grande poeta e crítico

literário, o clássico deve ter como qualidades a maturidade de espírito, de maneiras e de linguagem, além da perfeição do estilo médio e “compreensividade”, ou seja, deve exprimir toda a gama de sentimento que representa o carácter do povo que fala essa língua. Como se vê, os critérios de Eliot são bastante subjetivos e pessoais.

Nessa toada, Ítalo Calvino (2007) também de maneira muito subjetiva, afirma que os clássicos são aqueles que “constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado” (p. 10), os que exercem uma “influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se com o inconsciente coletivo ou individual” (p. 10 a 11). Um clássico seria um livro que “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11), que chega até nós “trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (p. 11), sendo clássico aquilo que “persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (p. 15).

O professor catedrático Harold Bloom (1995), em seu “O Cânone Ocidental”, usa o termo “canônico” no lugar de “clássico”, afirmando que o que torna canônicos o autor e as obras é a estranheza, a originalidade, a surpresa misteriosa com a qual se depara o leitor ao lê-las. Esse grande crítico literário acrescenta que a questão também é de mortalidade ou imortalidade das obras literárias, uma vez que as obras que se tornaram canônicas (clássicas) sobreviveram a uma imensa luta nas relações sociais e entre valores estéticos emanados da luta entre textos (BLOOM, 1995).

De acordo com Carlos Ceia (2009), um clássico tanto pode ser:

[...] uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, o que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objetivos. Neste sentido, Fernando Pessoa e João Cabral de Melo Neto podem ser considerados clássicos na literatura de língua portuguesa. Para estabelecer algum rigor na definição da natureza do clássico, surgem então muitas reflexões teóricas sobre o conceito, sem contudo estarmos sequer próximos de um consenso geral, sobretudo quando pensamos que a classificação de clássico é hoje popularizada pela crítica literária não investigativa que, quase instintivamente, a aplica a qualquer obra ou autor que se destaque por alguma singularidade. Registre-se ainda a universalidade do conceito quando falamos hoje de um filme clássico, de um jogo clássico, de uma música que é um clássico e de música clássica, de uma corrida clássica, de um edifício clássico, de mobília clássica, etc. (CEIA, 2009).

Para Marisa Lajolo (1989), pode-se conceber como clássica uma obra definida por leitores ou estudiosos do assunto como excelente, de boa qualidade, etc., independentemente do tempo e do lugar.

Para efeitos da presente pesquisa, entender-se-á como clássico tanto o livro que passou pelo crivo do tempo em razão de sua excelência quanto às obras que se destacam como referência fundamental de uma determinada época ou sociedade, entendimento esse que se harmoniza com o de Ceia, Lajolo e de outros autores consultados.

Definida o que é uma obra clássica, uma nova pergunta já se adianta: por que ler os clássicos? E mais especificamente: por que ler os livros clássicos na escola e por que eles são importantes para o alunado?

Sobre esse assunto, Zilberman (1989), embora critique a prevalência excessiva dos textos literários em sala de aula, reforça que a justificativa para a presença deles é a necessidade de conhecimento da história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres, bem como o estímulo à leitura e do gosto de ler. Cada obra literária, representante individual do grande acervo de livros designado como literatura, desempenha a função de mediadora entre as metas pedagógicas e a prática docente. Ela se credencia, assim, como material preferido de leitura, recebendo um privilégio condizente com a posição que detém na sociedade e na cultura.

A escritora Ana Maria Machado (2002), após considerar que os clássicos universais da literatura representam os conhecimentos e tesouros acumulados pela humanidade ao longo de sua trajetória, reflete que:

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. Talvez essa seja a primeira razão pela qual eu sempre quis explorar tudo o que eu pudesse nessa arca e, mais tarde, aproximar meus filhos dos clássicos. Porque eu sei que é um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence e deixar que os outros se apoderem de tudo sem dividir conosco. (MACHADO, 2002, p. 24).

Harold Bloom (1995) refuta a visão utilitarista de arte, ressaltando que ler os melhores escritores não vai nos tornar melhores cidadãos. Ele afirma que devemos ler os clássicos pelo mero cultivo dos valores estéticos que tal atividade proporciona e pela possibilidade de “aprender a falar a nós mesmos e a suportar a nós mesmos” (p. 37), “entreouvirmos quando

falamos a nós mesmos” (p. 38) e “aumentar o nosso próprio eu crescente” (p. 38). Ler os grandes é uma chance de “diálogo da mente consigo [...] uso correto da solidão [...] confronto com nossa mortalidade” (p. 36).

Calvino (2007), embora também afirme que os clássicos não devem ser lidos por uma razão utilitarista, não deixa de fornecer algumas razões que justificariam a leitura dessas obras na atualidade e nas escolas. Para esse pensador, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso e pela inexperiência da vida. Porém, podem ser também formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores e paradigmas de beleza que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. A função da escola seria a de fazer com que o estudante conheça bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais (ou em relação aos quais) poderá depois, com as ferramentas obtidas ao longo de sua educação acadêmica, reconhecer os "seus" clássicos.

Destarte, concluímos que a leitura dos clássicos, a qual não exclui, por óbvio, a apreciação de textos dos mais diversos gêneros, é muito importante para a formação dos futuros leitores, uma vez que os colocará em contato com a riquíssima herança cultural produzida por nossos antepassados, por possibilitar a construção de elevados valores estéticos, por permitir a reflexão e o crescimento individual, por fornecer modelos e paradigmas da boa literatura e, muito especialmente, por permitir que os estudantes criem o seu próprio cânone de bons livros e autores. Se a escola não cumprir com esse papel fundamental, muito possivelmente a maior parte dos educandos não terá, pelo resto de suas vidas, outra oportunidade de contato com o acervo das grandes obras universais e nacionais.

Como bem ressalta Zilberman (1989, p. 10), a escola é onde se conhece a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Ou então “estes objetivos não se concretizam, ocasionando dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação”.

Esclarecida a importância da leitura dos clássicos para a formação dos alunos, sendo, inclusive, exaustivamente prevista na BNCC, cabe agora analisar como ela vem sendo de fato realizada nas escolas brasileiras. Essa pergunta já foi objeto de diversas pesquisas, como as realizadas por Cereja (2004), Oliveira (2013), Rocco (1981, *apud* OLIVEIRA, 2013) e Vieira (1988, *apud* OLIVEIRA, 2013), e será objeto da próxima subseção.

1.3 O que dizem as pesquisas

Nesta subseção, apresentamos alguns dos principais autores que pesquisaram sobre o ensino da literatura nas escolas de Ensino Médio.

William Roberto Cereja, em sua tese de doutorado intitulada “Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio” (2004), ressalta que grande parte dos alunos tem concluído o ensino médio sem hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários, o que, em conjunto com os péssimos índices de leitura e escrita constatados por avaliações externas, demonstra que algo não vai bem nas aulas de Literatura. Para Cereja, a principal resposta a essa pergunta é o foco excessivo dessas aulas na historiografia da literatura luso-brasileira, quando o correto seria focalizar no trabalho e na efetiva vivência dos alunos com textos de todo tipo de discurso, gênero e linguagem (2004).

Em uma pesquisa realizada por meio de questionário, no ano de 2002, com professores e estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de quatro escolas paulistanas, públicas e particulares, o referido autor conseguiu levantar diversos dados relevantes. Dentre esses, destaca-se aqui que 60,7% dos alunos declararam ler com regularidade, mas apenas 13,9% disseram ler obras literárias, como romances, contos e poesia. A maioria esmagadora prefere ler jornais (24,5%) ou revistas (40%).

Com relação às obras literárias lidas, fica clara a importância da orientação do docente: 67,5% dos alunos declararam que costumam ler o que é indicado pelo professor, enquanto apenas 19,2% disseram ler livros por escolha própria. Ademais, 27,5% dizem ler todos os livros indicados pela escola, 24% dizem ler quase todos os livros indicados e 35,3% afirmam ler algumas dessas obras (CEREJA, 2004).

Por meio do cruzamento desses dados com as informações dos questionários respondidos pelos docentes, o autor conclui que o método de trabalho e de avaliação do professor é relevante para o engajamento do discente, mas o mais determinante seria “a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento do compromisso e seriedade desse profissional com o projeto de leitura” (CEREJA, 2004, p. 31).

Como formas de avaliação das obras lidas, destacam-se os seminários (29,7%), os debates seguidos de avaliações escritas (24,5%) e as provas ou trabalhos escritos (9,7%), o que demonstra o baixo índice de atividades mais voltadas para a criatividade e interação entre os alunos (CEREJA, 2004).

O autor em comentário salienta também que a maior parte dos professores pesquisados (75%) asseverara indicar aos alunos os livros das listas de leitura obrigatória dos principais

vestibulares (CEREJA, 2004), o que também é confirmado pela pesquisa junto aos alunos, que, ao serem perguntados a respeito de obras literárias de que tenham gostado, citam nomes de clássicos da literatura, como Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas, muito comuns em listas de vestibulares (2004).

Outra pesquisadora que traz interessantes contribuições sobre o tema é Gabriela Rodella de Oliveira (2013), na tese de doutorado “As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências”. Nesta, ela argumenta que existe uma clara tensão entre os estudantes e a leitura de livros requisitada pela escola, causada pela obrigatoriedade dessa atividade, pelas dificuldades de ordem linguística ou de inteligência, pelos prazos e avaliações implicados nessas leituras e pela desconsideração dos gostos e das leituras que esses jovens leitores praticam espontaneamente.

Articulando dados coletados por 289 questionários e por 63 entrevistas, realizados com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de quatro escolas paulistanas, sendo duas públicas e duas particulares, Oliveira (2013) demonstra que a leitura é apenas a sétima opção de lazer dos adolescentes (2013), sendo as preferidas: navegar pela internet (92%), ouvir música (89%), sair com os amigos (87%), assistir à televisão (81%), ir ao cinema (75%), praticar esportes (66%), ler livros (53%) e jogar videogames (51%).

A autora também pesquisou sobre as preferências de leitura dos estudantes (OLIVEIRA, 2013), obtendo resultados bastante desalentadores para os que se preocupam com a formação intelectual dos jovens. Estes declaram preferir a leitura de: sms/torpedos/e-mails (80%), revistas (67%), redes sociais (61%), romances (56%), blogs e textos mais longos na internet (53%), jornais (39%), contos e crônicas (32%), livros didáticos (31%) e poesia (24%).

Outro dado interessante é que as meninas leem muito mais obras literárias que os meninos (OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, 29% delas leem poesia, 35% leem contos e crônicas e 78% leem romances, enquanto, entre os meninos, esses números são muito mais baixos, respectivamente: 19%, 27% e 32%.

Oliveira (2013) também pesquisou se os alunos leem os livros indicados pela escola e quais obras costumam ser indicadas pelos professores. Nesse tópico, houve relevante diferença entre os estudantes das quatro escolas envolvidas. Assim, 87% dos educandos da escola 1 costumam ler os livros indicados, contra 54% na escola 2, 77% na escola 3 e 95% na escola 4. A média geral ficou em 78,25% dos discentes.

No período em que foi realizada a pesquisa, primeiro semestre de 2011, também havia uma grande discrepância entre o número de livros lidos em cada escola: apenas um livro na

escola 1, nenhum livro na escola 2, cinco na escola 3 e onze na escola 4, a qual ainda ostenta o maior número de leitores (OLIVEIRA, 2013).

A respeito da importância da leitura, as respostas positivas são quase unânimes: entre 96% e 100% dos estudantes declararam que ler é importante para o indivíduo (OLIVEIRA, 2013).

Quando perguntado sobre os livros indicados pelos docentes, embora de 13% a 15% do alunado considere os livros bons e 10% afirme gostar geralmente das obras lidas, a maioria, entre 32% e 53%, a depender da escola, afirma que considera a leitura dos livros difícil, em função da linguagem antiga e dos assuntos complexos, o que os torna “cansativos”, “chatos” e “penosos”. Esses discentes declaram ainda que leem apenas para “passar de ano” e reclamam que essas leituras obrigatórias “roubam” o tempo das leituras por prazer (OLIVEIRA, 2013, p. 150).

Sobre os seus livros preferidos (OLIVEIRA, 2013), apenas um clássico ficou entre os mais mencionados: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. As demais obras eram best-sellers como os das séries *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Percy Jackson* e *Mundo de Tinta*, além de *Querido John* e *Marley e Eu. Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, também foi bastante citado.

Pesquisas anteriores, mencionadas por Oliveira (2013), já apontavam para a tensão existente entre os educandos e os livros trabalhados pelas escolas. Nesse diapasão, Maria Thereza Fraga Rocco, no distante ano de 1975 (*apud* OLIVEIRA, 2013), em sua pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), depois transformada no livro “Literatura/Ensino: uma problemática”, em 1981, desenvolvida por meio de questionários com 31 professores e 202 alunos, já diagnosticava a repulsa sentida pelos adolescentes de 14 a 17 anos pelas leituras obrigatórias:

As respostas foram praticamente uniformes: todos, em geral, leem livros “chatos” ou “chatíssimos” e os leem na escola para cumprir as determinações da disciplina de português e do professor. Há uma interminável galeria de obras, por eles citadas como sendo de leitura “obrigatória”, “horrível”, que vem desde Gil Vicente e Vieira, passando por Herculano, José de Alencar, Franklin Távora, Macedo, até chegar em Machado, Graciliano Ramos e outros (ROCCO, 1975, *apud* OLIVEIRA, 1981, p. 75)

Outro ponto que chama a atenção nessa pesquisa é que os estudantes declaram que “não gostam de ler na escola”, mas afirmam “gostar de ler fora da escola”. Dentre os problemas apontados nas obras literárias escolares, cabe mencionar: enredos “monótonos e

sem ritmo”, linguagem “difícil, ultrapassada, complicada e cheia de rodeios” e o excesso de páginas (ROCCO, 1975, *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 62).

Na década seguinte, em 1988, Alice Vieira (*apud* OLIVEIRA, 2013), em sua tese de doutorado nomeada “Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje”, defendida na FEUSP, apresenta dados interessantes coletados por meio de 580 questionários respondidos por estudantes de 53 escolas públicas e 40 particulares da cidade de São Paulo: 56% dos entrevistados havia lido de 1 a 5 livros ao longo do ano e 34% havia lido mais de 5 livros. Porém, os livros lidos estavam bem longe do que a escola apregoa como correto: a pesquisadora constatou a forte preferência por *best-sellers*, como os livros escritos por Agatha Christie e as aventuras do agente secreto 007. Tais dados levam a autora a indagar se não seria o caso de trazer os *best-sellers* para a sala de aula e transformá-los em elos entre os jovens e a literatura.

Assim, percebe-se que os alunos do Ensino Médio, de maneira geral, reconhecem a importância da leitura em suas vidas e gostam de ler obras com tramas ágeis e linguagem de fácil compreensão, mas, em grande parte, repudiam os livros indicados pela escola, por considerá-los “difíceis” e pouco envolventes.

Sobre esses critérios de escolha dos docentes, cabe lembrar que há educadores que pregam, como solução, o caminho do equilíbrio entre as demandas educacionais e o respeito ao universo do aluno. Nessa linha, Cosson afirma que, para seleção do livro a ser lido pelos estudantes, é preciso combinar três critérios: o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade; deve-se observar a atualidade da obra, ou seja, verificar se o texto escolhido tem significado para o leitor de hoje, independentemente da época de sua escrita ou publicação; e, finalmente, precisa-se aplicar o princípio da diversidade, isto é, buscar a alternância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, “em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos” (2019, p. 36).

Além do problema da escolha do livro a ser indicado, ainda há a questão das aulas de literatura, as quais, segundo Cereja (2004), continuam muito focalizadas na apreensão das características das principais escolas literárias, do Trovadorismo ao Modernismo, deixando em segundo plano o trabalho com os textos e os livros.

De acordo com Cosson (2019), esse foco no estudo da história da literatura e, por outro lado, a tendência contemporânea de priorizar, para o trabalho em sala de aula, textos curtos, contemporâneos e divertidos, supostamente mais amenos aos alunos e passíveis de servir como parâmetro para a língua padrão, conduzem à falência do ensino da literatura,

sendo fundamental colocar a leitura efetiva dos textos como centro das práticas literárias da escola:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar, porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que [...] o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada [...] 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. (COSSON, 2019, p. 23).

Outrossim, percebe-se que a leitura de obras literárias está longe de ser a atividade preferida dos jovens e que a maioria parece depender totalmente da escola para travar contato com as grandes obras da literatura luso-brasileira e universal. Assim, embora muitos condenem a obrigatoriedade da leitura dos clássicos na escola, cabe perguntar se existe alternativa real para essa questão e se a facultatividade não privaria os educandos do contato com o cânone dos melhores escritores literários.

Considerando o objetivo desta pesquisa, que propôs uma fase de intervenção pedagógica desenvolvida presencialmente e em ambiente virtual de aprendizagem, com intermediação de tecnologias digitais de informação e comunicação, apresentamos na próxima subseção os fundamentos sobre essas tecnologias e o ensino híbrido.

1.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o Ensino Híbrido e Relatos de Experiências com Práticas Docentes Diversificadas

Esta subseção será dividida em duas partes. Na primeira, serão apresentados os fundamentos das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), além do conceito, classificação e aplicação do ensino híbrido. A segunda parte trará informações de experiências diversificadas sobre leitura no ensino médio.

1.4.1 Tecnologias (Digitais) de Informação e Comunicação e o Ensino Híbrido

A princípio, cabe refletir que o estudo sobre o uso das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem não é novidade na educação, sendo bastante discutido desde o final do

século XX, quando houve a introdução dos computadores na escola. Segundo Lilian Bacich (2016), o envolvimento das instituições de ensino, professores e outros profissionais da educação no processo de implementação das tecnologias digitais é considerado um desafio e discussões sobre o tema são recorrentes na área educacional.

A esse propósito, Daniel Mill (2018) afirma que pensar a relação entre o ensino-aprendizagem e as tecnologias é algo instigante e necessário, sobretudo porque são duas facetas indissociáveis, pois, desde as suas origens, a Educação utilizou diferentes dispositivos tecnológicos como forma de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, da invenção da escrita ao advento da internet e das redes sociais, passando pelo rádio, televisão, aparelho de videocassete, o DVD, o projetor e o computador.

Mill (2018) pondera ainda que fazer educação de qualidade de modo contextualizado, numa sociedade intensamente permeada por tecnologias digitais, tem sido um dos grandes desafios desde o começo deste século, o que demanda “pesquisar e propor formas de agregar valor ao ensino-aprendizagem pela incorporação de possibilidades tecnológicas emergentes” (2018, p. 4).

Nesse contexto, Bertoldo, Salto e Mill (2018) afirmam que as TICs surgiram da revolução da informação e da comunicação, sendo que o termo se refere aos novos meios de produção e troca de conhecimento, de promoção da educação e da pesquisa, de organização e de manejo de dados, informações e conhecimentos. Ademais, ressaltam que o termo TIC é familiar em diversos campos, como o da educação, da pesquisa, do governo, da indústria, dos negócios, da computação, da informática e das telecomunicações.

A Unesco, em seu Glossário de Terminologia Curricular (2016, p. 81), define as TICs como:

Conjunto diverso de instrumentos e recursos tecnológicos usados para transmitir, armazenar, criar, compartilhar ou trocar informações. Esses instrumentos e recursos tecnológicos incluem computadores, a internet (redes sociais, páginas, blogs e e-mails), tecnologias de emissão ao vivo (rádio, televisão e webcasting), tecnologias de emissão gravada (podcasting, aparelhos de áudio e vídeo e dispositivos de armazenagem) e telefonia (fixa ou móvel, por satélite, visio/videoconferências etc.).

Além das TICs, há também as TDICs, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as quais se referem às tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das TICs pela presença do digital (AFONSO, 2002).

Nessa toada, Mill (2018) agrupa as tecnologias educacionais em: impresso/correspondência, teleconferência/satélite, audiovisual/rádio e TV, videoconferência, internet/ambiente virtual de aprendizagem, mobilidade/ubiquidade etc. Ademais, esclarece que há três funções fundamentais executadas pelas TIC que permitem elucidar o termo “tecnologia de informação e comunicação”: as funções de registrar ou gravar, as funções de comunicar e as funções de elaborar ou estruturar informação, isto é, qualquer tecnologia usada para elaborar informação pelo processamento eletrônico e automático de dados.

No presente trabalho, buscou-se usar as tecnologias de informação e comunicação e as tecnologias digitais de informação e comunicação para aprimorar o acompanhamento do ato de ler e incentivar a leitura de livros literários clássicos por alunos do Ensino Médio de uma escola pública, desenvolvendo atividades diversificadas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, o qual nada mais é do que um espaço on-line construído para proporcionar interações variadas entre usuários (SUNAGA; CARVALHO, 2016), permitindo que os alunos fossem emissores e receptores de mensagens virtuais sobre o livro durante e após o processo de leitura.

Neste ponto, cabe esclarecer que a ideia não é substituir o trabalho presencial do professor, mas complementá-lo com o uso das mencionadas tecnologias, instituindo um trabalho com os livros literários baseado no ensino híbrido.

A esse respeito, Moran (2015, p. 27) ensina que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*, ressaltando que na educação acontecem vários tipos de mistura: de saberes e valores, de metodologias, de processos de ensino e aprendizagem mais formais e os informais, e de tecnologias, as quais “integram as atividades em sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais”. Ele ainda resalta que educação sempre foi misturada, híbrida, combinando diversos espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos.

Lilian Bacich (2016) salienta que é possível encontrar diferentes definições para o ensino híbrido, mas que todas elas apresentam a convergência de dois modelos de aprendizagem, quais sejam: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, e o modelo *on-line*, que promove o ensino por meio das tecnologias digitais. Bacich destaca que a ideia é que não há uma forma única de aprender, que a aprendizagem é um processo contínuo e que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados.

Horn e Staker (2015) ressalvam que as definições para ensino híbrido ora são muito restritas, indicando apenas os tipos de aprendizagem que combinam o *on-line* e o presencial, ora são muito abrangentes, referindo-se a todos os usos da tecnologia na educação. Por meio de entrevistas com educadores responsáveis por mais de 150 programas de ensino híbrido,

esses dois pesquisadores julgam ter chegado a uma definição mais exata e intermediária, dividida em três partes:

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo [...] O estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. Em outras palavras, o estudante frequenta uma escola tradicional, com professores ou supervisores (...) As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. Isso significa que, se os estudantes estão aprendendo história americana de uma forma híbrida, os componentes on-line e presencial atuam juntos para fornecer um curso integrado. O oposto seria os estudantes aprenderem alguns tópicos on-line e, então, retornarem à sua escola tradicional para repeti-los em uma aula presencial. (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

Segundo Horn e Staker (2015), seguidos por Bacich (2016), existem quatro modelos principais de ensino híbrido: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido. As escolas podem usar modelos múltiplos, combinando-os de diferentes formas para criar um programa personalizado.

O modelo de rotação implica que os estudantes alternem, em uma sequência fixa ou a critério do professor, entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja on-line. Bacich (2016) lista algumas das atividades que podem ser desenvolvidas: discussões em grupo, atividades escritas, leituras e atividades on-line. Essas rotações podem ser feitas de quatro formas principais: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida ou Rotação Individual.

A Rotação por Estações ocorre dentro de uma sala de aula ou de um conjunto de salas de aula (HORN; STAKER, 2015). Os estudantes são organizados em grupos e realizam uma tarefa determinada pelo professor. Finalizado o tempo, o grupo passa para a próxima estação, onde terá que realizar uma nova atividade, até que tenha feito todas as lições propostas pelo docente. Essas atividades não são sequenciais, mas funcionam de forma integrada, para que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos (BACICH, 2016, p. 682).

O Laboratório Rotacional é semelhante ao modelo de Rotação por Estações, mas uma dessas estações será necessariamente o laboratório de informática, onde os estudantes desenvolverão a parte de ensino *on-line* da aula (HORN; STAKER, 2015).

Na Sala de Aula Invertida, a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é usado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas

(BACICH, 2016). Desse modo, o que era feito em sala é feito em casa (estudo teórico) e o que era realizado em casa é feito em sala (lição). Para Horn e Staker (2015), esse modelo permite maior autonomia aos estudantes, que podem escolher como, quando e em que velocidade assistir à aula do professor. Ademais, libera o precioso tempo de aula para a prática de resolução de problemas, discussões, resolução de dúvidas e projetos, isto é, uma aprendizagem mais ativa e eficaz.

A Rotação Individual prevê que o estudante rotacione de acordo com uma agenda individual e personalizada, de acordo com as suas necessidades, dificuldades ou facilidades (BACICH, 2016). Os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem (HORN; STAKER, 2015). A diferença entre esta e as outras modalidades é que nesta os alunos não passam, necessariamente, por todas as modalidades ou estações propostas, sendo a sua agenda diária e individual.

O modelo Flex refere-se a cursos ou matérias em que o ensino *on-line* é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que às vezes direcione o estudante para atividades presenciais (HORN e STAKER, 2015). Os alunos têm uma lista a ser cumprida, com ênfase na aprendizagem *on-line*. O ritmo é personalizado, o docente fica presencialmente disponível para esclarecer dúvidas e os alunos podem aprender uns com os outros, de maneira colaborativa, por meio da internet, independentemente da organização por anos ou séries (BACICH, 2016).

Horn e Staker (2015) afirmam que o modelo de ensino híbrido mais comum no ensino médio americano é o *À la Carte*, no qual pelo menos uma disciplina do curso é feita inteiramente *on-line*, embora o estudante também frequente uma escola física tradicional. Os cursos *À la Carte* podem ter componentes presenciais, diferenciando-se da modalidade Flex por ter um professor tutor *on-line*, enquanto o Flex trabalha com professor presencial.

No modelo Virtual Enriquecido, os educandos dividem o seu tempo entre a aprendizagem presencial e a *on-line*, podendo se apresentar na escola apenas uma ou duas vezes por semana (BACICH, 2016).

Bacich (2016) assevera que não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos e não há hierarquia entre eles. Horn e Staker (2015) reforçam que as categorias não são mutuamente exclusivas e que muitos programas misturam e combinam os modelos, fazendo uma abordagem mista. É possível, por exemplo, combinar a Sala de Aula Invertida com o Laboratório Rotacional ou a Rotação por Estações, ou combinar os modelos Flex e Virtual Enriquecido.

As vantagens do uso do ensino híbrido são muitas. Bacich (2016) destaca que ele permite a personalização do ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, fazendo com que a aprendizagem não fique mais restrita às imposições de horário, às paredes da sala de aula, à metodologia do professor e ao ritmo da turma.

Para Moran (2015), um dos benefícios do ensino híbrido é combinar algumas das dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca, que é aquela em que a pessoa não depende de controle externo, premiação ou punição.

Horn e Staker (2015) predizem que, à medida que o conteúdo e o ensino forem se tornando on-line, sobrarão mais tempo para que as escolas se dediquem a atividades de aplicação do conhecimento e geradoras de habilidades, além de aprendizagens mais reflexivas, que envolvam a exploração intelectual, a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração.

Certamente a implantação dessas inovações vem causando insegurança, medo e desconforto em todo o mundo, gerando diferentes reações entre discentes, pais, docentes e gestores. Nessa toada, Moran (2015) esclarece que as instituições educacionais atentas às mudanças escolhem dois caminhos, um mais suave e com alterações progressivas, outro mais amplo e com mudanças profundas. No caminho mais suave, as escolas mantêm o modelo curricular disciplinar, mas priorizam as metodologias ativas, como o ensino por projetos, o ensino híbrido e a interdisciplinaridade; já as instituições que optam por mudanças mais amplas e inovadoras podem adotar um currículo sem disciplinas, trazendo o ensino on-line para o centro do processo e redesenhando projetos, espaços e metodologias.

Horn e Staker (2015) também alegam que o ensino híbrido vem sendo implantado de duas formas: como inovação sustentada que oferece aprimoramento e melhoria importantes para a sala de aula tradicional, ou como inovação disruptiva que transforma fundamentalmente a sala de aula, levando a uma nova forma de pensar sobre os professores, as instalações e a experiência do estudante. Segundo os mencionados autores, são essas inovações disruptivas que podem transformar a escolarização em um sistema personalizado, baseado na competência, acessível e econômico, podendo, no futuro, substituir o sistema estabelecido.

Seguindo essa linha de raciocínio, Horn e Staker (2015) esclarecem que os modelos de inovação sustentada prometem melhorias para as salas de aula tradicionais, mas não uma ruptura. Os docentes que os adotam são aqueles que hesitam em aderir integralmente ao ensino on-line e buscam o “melhor dos dois mundos”, ou seja, as vantagens da sala de aula tradicional combinadas com os benefícios do ensino on-line. Esses educadores costumam usar

principalmente três modelos de ensino híbrido: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida.

Por outro lado, as escolas e os professores que adotam a inovação disruptiva desejam romper completamente a abordagem educativa tradicional e costumam usar os modelos de ensino híbrido de Rotação Individual, Flex, À la Carte e o Virtual Enriquecido. Para os autores americanos Horn e Staker, é possível identificar a inovação disruptiva quando:

[...] os alunos estão aprendendo em um contexto híbrido, e você não consegue imaginar onde é a frente da sala de aula [...] O ensino on-line é tão central à gestão e ao acompanhamento da aprendizagem do aluno que a maioria dos antigos construtos que definem a sala de aula tradicional – como um quadro-negro ou quadro-branco na sala de aula – não são mais relevantes [...] o papel do professor passa de “detentor do saber” para um membro ainda ativo - ou mesmo um planejador – do processo de aprendizagem [...] frequentemente na forma de tutor, facilitador de discussão, líder de projetos práticos ou conselheiro [...] a arquitetura, a mobília e as operações da escola parecem todas substancialmente diferentes [...] (HORN; STAKER, 2015, p. 74)

Nesse novo cenário, todos os especialistas afirmam que o docente precisará evoluir e ocupar novas funções. Moran (2015) frisa que esse papel será mais de curador e de orientador, escolhendo o que é relevante, ajudando os alunos a encontrarem sentido no que estão aprendendo, dando apoio, acolhendo, estimulando, valorizando e inspirando as classes, os grupos e cada aluno. Isso exigirá profissionais competentes dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial, o que implica em docentes mais bem preparados, remunerados e valorizados.

Horn e Staker (2015) estão entre os que defendem que esses modelos híbridos estão no “caminho certo para obter a dominância sobre o sistema tradicional”, embora façam a ressalva de que será uma mudança a longo prazo, pois as escolas não estão fisicamente preparadas para essas transformações. Muitos especialistas concordam e apontam as inovações disruptivas como o futuro da educação. Todavia, ao contrário do que se imaginava há alguns anos, talvez esse futuro esteja muito próximo, pois, com a chegada da pandemia do coronavírus neste ano de 2020 e o consequente isolamento social que ela impôs, muitas instituições de ensino tiveram que implantar às pressas o ensino remoto, a distância ou híbrido, experiência essa que pode alterar para sempre a forma como encaramos a educação, pois as inovações ora introduzidas estão sendo fortemente assimiladas por muitos docentes e discentes. Provavelmente, será impossível retornar, de maneira integral, ao modelo de escola anterior, focado, em especial, nas aulas expositivas e presenciais.

Nesta pesquisa, buscou-se adotar, nas atividades aplicadas aos alunos envolvidos na pesquisa, algo mais próximo do modelo Flex, uma vez que o ensino *on-line* foi central na aprendizagem dos discentes, ainda que as atividades iniciais, como a apresentação da obra e o diálogo inicial sobre o livro, tenham sido presenciais. A ênfase, porém, foi na aprendizagem *on-line*, com os alunos tendo que cumprir uma lista de tarefas, como a participação em um jogo, debates programados e redação de textos, havendo, inclusive, a liberdade de escolher o dia e o horário em que realizariam algumas dessas atividades, como a leitura do livro e a elaboração do texto dissertativo. O docente ficou disponível para esclarecer dúvidas, inicialmente de maneira presencial e, depois, por conta da quarentena, de maneira *on-line*. Ademais, os alunos puderam aprender uns com os outros, de maneira colaborativa, por meio da internet, discutindo os detalhes do enredo, dos personagens e as situações sociais levantadas pelo autor.

1.4.2 Relatos de Experiências com Práticas Docentes Diversificadas para o Trabalho com Livros Literários no Ensino Médio

Como a presente pesquisa envolve um estudo de caso com a proposta de aplicação de uma prática docente diversificada para o trabalho com clássicos da literatura no Ensino Médio de uma escola pública, entendemos que seria relevante analisar algumas outras experiências já realizadas nesse sentido em nível de mestrado e doutorado.

Nesse rumo, Noara Pedrosa Lacerda, em sua tese de doutorado “Leituras e Relações Dialógicas em Fóruns Escolares de Discussão”, defendida, em 2018, na Universidade Federal de São Carlos, apresenta um estudo de caso que acompanhou dois fóruns virtuais de discussão, um referente ao projeto de leitura oficial da escola (Projeto Literário Leitura e Companhia) e outro (Sujeitos em Construção) criado pelos alunos e pela professora-pesquisadora, sobre a obra “Amor em Tempos de Blog”, do autor Vinícius Campos, realizado com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

No contexto de um projeto de leitura, os educandos foram convidados a discutir o mencionado livro, posicionando-se sobre questões que apareciam ao longo da narrativa e aprofundando, pela interação com a docente e outros discentes, a sua compreensão da obra. Os objetivos eram compreender a constituição do sujeito leitor, a leitura enquanto evento e a importância do dialogismo nesse processo de aproximar as práticas escolares de leitura do mundo real.

Como resultados alcançados, a autora destaca que, no movimento dialógico da leitura e da produção de enunciados nos fóruns, os sujeitos leitores puderam construir conhecimentos sobre diálogo, linguagem, formas de comunicação e prática de leitura, aprendendo a se posicionarem diante de outros sujeitos, dizeres e objetos (LACERDA, 2018). A autora ainda faz um oportuno comparativo entre a experiência usual de leitura na escola e a acompanhada pelo estudo em análise:

De modo paradoxal, muitas vezes a leitura tarefa, a leitura realizada como uma atividade do aluno e para o aluno, um tipo de leitura literária prestigiada, são visões que transitam por muitos espaços escolares e que condicionam a prática de leitura ao enfadonho, ao dizer que ler é chato. A experiência aqui mostrada confere, na prática, um novo ângulo para as questões de leitura na sala de aula, colocando o professor no espaço de leitura como sujeito do ato no evento leitura junto aos alunos e estes como agentes de dizer sobre a leitura.

Sendo assim, a prática de leitura nos fóruns nos mostrou o movimento dialógico da linguagem e pela linguagem. Produção e recepção, (nunca passiva) de sentidos pela linguagem, nos mostrou os sujeitos leitores no evento, constituídos pelo encontro com outras palavras vindas ao encontro ou de encontro as suas por meio de outros sujeitos, da obra, ou do espaço-tema dos fóruns. (LACERDA, 2018, p. 170).

Dessa forma, ao retirar a atividade de leitura de livros literários do contexto que ela usualmente ocupa nas escolas, o de atividade individual realizada pelo aluno para ele mesmo (LACERDA, 2018), a pesquisadora conseguiu envolver os educandos de maneira mais efetiva, pois os mesmos, além de debaterem sobre o livro, produziram textos nos fóruns, confrontaram as suas opiniões com a dos colegas e ainda aprenderam a dialogar, o que implica saber falar, ouvir e colocar-se no lugar do seu interlocutor.

De acordo com os relatos lidos, parece-nos que foi uma experiência muito enriquecedora e bem mais produtiva do que ocorre ordinariamente nas instituições de ensino, que costumam limitar as atividades relacionadas com as obras literárias a trabalhos, seminários e avaliações escritas.

Outro pesquisador que buscou formas diferenciadas para trabalhar com os livros literários nas escolas foi Reginaldo Silva Lopes, em sua dissertação de mestrado “Aprendizagem Significativa nas Aulas de Leitura”, defendida, em 2008, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em uma escola da rede pública estadual paulista, localizada na periferia da cidade de São Paulo, uma professora, acompanhada pelo pesquisador, ofereceu, nas Aulas de Leitura, para alunos do Ensino Fundamental II, atividades diferenciadas utilizando textos diversos na biblioteca da escola e instituiu o Diário de Leitura

como instrumento de registro dos textos lidos e dos diálogos estabelecidos entre “o aluno e o escritor, aluno e professor e aluno e aluno” (LOPES, 2008, p. 8).

O projeto envolvia diversas etapas, como: investigação, através do diálogo, dos conhecimentos prévios do aluno para, a partir daí, desenvolver as atividades planejadas para a aula; criação de mapas conceituais, em conjunto com os alunos, para organizar ideias e conceitos relacionados aos textos lidos, com posterior exibição nos murais escolares; utilização, nas aulas, de livros escolhidos em conjunto, de gêneros variados, possibilitando e fomentando o empréstimo de livros para leitura em casa; utilização da leitura oral em sala de aula e incentivo à participação dos alunos por meio de perguntas e opiniões acerca da obra; utilização dos Diários de Leitura para registro das impressões dos alunos sobre o texto lido, bem como a valorização dessa ferramenta como instrumento de desenvolvimento de sua potencialidade escritora; incentivo à leitura e à produção de textos; socialização oral ou por meio do registro no Diário de Leitura; aplicação de avaliações baseada nos conceitos do Saeb, a fim de verificar se houve melhora na capacidade de ler e escrever dos educandos (LOPES, 2008).

Os resultados mostraram que os alunos desenvolveram potencialidades de leitura, interpretação e produção de textos, com ganhos qualitativos significativos, não apenas em Língua Portuguesa, mas em outras matérias (LOPES, 2008). Os professores envolvidos nas atividades relataram que:

[...] a atenção dada pelos alunos às Aulas de Leitura, sua valorização enquanto disciplina que compõe a Grade Curricular, bem como a preocupação em cumprir as atividades propostas, têm sido motivo de comentários dos alunos, os quais perguntam uns aos outros sobre os livros que estão lendo e sobre os Diários de Leitura. Observaram também que alunos tidos como dispersos e desinteressados em outras disciplinas, têm solicitado livros emprestados para leitura em casa. As atividades de registro no Diário de Leitura têm sido acompanhadas por outros professores, para os quais os alunos mostram seus Diários e suas produções com certo orgulho de suas criações. (LOPES, 2008, p. 67).

Ainda que as avaliações escritas tenham sido mantidas, uma vez que havia a preocupação em preparar os educandos para o SAEB e para outras avaliações externas, fica nítida a melhora do envolvimento e participação do alunado, o qual respondeu bem às atividades que permitiam maior expressão de pensamento, criatividade e troca de ideias.

Outra pesquisa relevante sobre o tema foi desenvolvida por Vanessa C. Giroto e Roseli R. de Mello (2007), com o nome de “Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras”, a qual, posteriormente, foi

apresentada na 30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) nº 10, de Alfabetização, Leitura e Escrita.

As autoras destacam que, dentre outras práticas de marginalização existentes na sociedade, pode-se falar da mitificação da prática da leitura, tornando-a prática distintiva na medida em que determinado grupo dita que tipo de texto cada pessoa pode ou não ler, atrelando a prática de leitura literária com a elevada formação acadêmica, ou seja, um privilégio apenas de uma pequena elite. Porém, hodiernamente muitos defendem também a leitura de livros de literatura clássica universal e nacional por todas as pessoas, num movimento de democratização do conhecimento (GIROTTTO; MELLO, 2007).

Nesse raciocínio, as pesquisadoras argumentam que as leituras precisam fazer sentido para os leitores e isso só ocorre quando podem compartilhá-las com outras pessoas, dando sentido pessoal a cada trecho, reconhecendo, nos textos, experiências intensas, complexas e significativas que tenham conexão com a vida de cada um, sem que lhes seja enganosamente imposto um único sentido na leitura. A fim de garantir o espaço para compartilhar o lido, em um ambiente reflexivo de aprendizagem respeitosa por meio da literatura, ambas propõem a prática da Tertúlia Literária Dialógica, definida como uma prática de leitura compartilhada, realizada em espaços culturais, com grupos que se reúnem uma vez por semana, em horário e local fixos, em sessões de uma a duas horas de duração, sob a condução de um moderador, cuja função é dinamizar os encontros, sinalizando a ordem de inscrições de fala e garantindo o espaço de diálogo igualitário. Essa prática é especialmente voltada para grupos socialmente vulneráveis e objetiva auxiliar na criação de diálogo igualitário e de transformação pessoal e social, na medida em que se realiza leitura de obras de literatura clássica e nacional (GIROTTTO; MELLO, 2007)

Giroto e Mello desenvolveram a sua pesquisa de mestrado com doze crianças e adolescentes da periferia da cidade de São Carlos, no interior de São Paulo, no ano de 2006, os quais, no período analisado, leram a “Odisseia”, adaptado por Ruth Rocha; “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado; “Histórias da Preta”, escrito por Heloisa Pires de Lima, e “Revolução dos bichos”, de George Orwell. Cada obra lida era acompanhada dos encontros semanais da Tertúlia, durante os quais os participantes destacavam os trechos que consideravam mais significativos e comentavam o que compreenderam deles, havendo também debates e interações entre os jovens presentes. Como pontos positivos da experiência, observou-se que:

O princípio de transformação se faz notar nos relatos que as participantes fizeram a respeito de como elas têm auxiliado a alterar espaços e relações nos quais elas estão, para além da Tertúlia. É transformação externa, mas também há transformações internas, que elas e outras pessoas notam em seu comportamento.

Uma adolescente [...] aprendeu a ouvir mais e entendeu que as pessoas têm o direito de falar e de se expressar conforme o que pensam.

Quanto à Dimensão Instrumental da Aprendizagem Dialógica, a melhoria na leitura e na escrita é algo presente na fala de todas as participantes, elemento fundamental para a criança e adolescente ter bom desempenho na escola, diminuindo as suas chances de desqualificação [...]

Percebemos então, que através da atividade de Tertúlia, muitas aprendizagens adquiridas através de seus princípios e dinâmica se estenderam à vida das crianças, adolescentes e seus familiares, bem como em outros ambientes, tomando para si referências positivas para aprendizagens, apoio familiar, solidariedade, escola, hábitos, etc. Além do que essa convivência entre todos/as, gerou o desejo de se unirem no sentido de oferecer as mesmas condições para que mais pessoas possam participar do diálogo na sociedade. (GIROTTI; MELLO, 2007, p. 10-15).

Após a análise das três pesquisas mencionadas, percebe-se que elas possuem alguns pontos em comum. Em primeiro lugar, envolveram docentes realmente preocupados com o incentivo à leitura e que compreenderam que mudanças metodológicas são necessárias para envolver efetivamente o aluno com os livros literários, sejam obras clássicas ou não. Outro ponto concordante foi a busca em oportunizar espaços de diálogo sobre os textos lidos, o que parece realmente aumentar a participação do alunado e o desejo de ler. Esse espaço pode ser virtual, como no primeiro exemplo, ou físico, como no caso da tertúlia literária e do compartilhamento de registros dos diários de leitura, desde que se atenha ao mais importante, que é deixar os estudantes falarem, debaterem e dividirem as suas impressões, dúvidas e sentimentos sobre o que estão lendo.

Foi justamente esse o caminho que o presente estudo de caso trilhou, sempre em busca da criação de espaços de interação e de formas realmente efetivas de aproximar o leitor jovem dos clássicos da literatura brasileira e universal.

Apresentados os principais fundamentos que subsidiaram a análise e discussão dos dados obtidos neste estudo de caso, descrevemos, na seção 2, a trajetória metodológica deste estudo.

2 METODOLOGIA

A fim de concretizar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, um estudo de caso, aprovada previamente pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob o CAAE nº 21251119.1.0000.5383, Parecer nº 3.628.461.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.51), a pesquisa qualitativa consiste numa “espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Para esses autores (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados; descrição; interesse maior pelo processo do que pelos resultados; análise indutiva dos dados; importância ao significado. (BOGDAN E BIKLEN, 1994) ainda destacam que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”.

Cabe salientar que estudo de caso qualitativo é aquele que objetiva focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. (ANDRÉ, 2013).

Esse é o caso deste trabalho, o qual focalizou a leitura de livros literários clássicos em uma determinada escola (fenômeno particular), procurando levar em conta o contexto e as suas diversas dimensões, como os dados nacionais sobre leitura, e as perspectivas do alunado e dos docentes, além de realizar uma proposta de intervenção, a fim de tentar aprimorar o acompanhamento do processo de leitura dos alunos, através da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, em um sistema de ensino híbrido, para verificar se isso pode influenciar positivamente na motivação para a leitura.

2.1 Contexto da pesquisa:

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso realizado em uma ETEC do interior paulista, localizada em uma cidade de pequeno porte, durante os meses de março e junho de 2020, após a obtenção do Consentimento Institucional.

A escola atende cerca de 500 (quinhentos) alunos inscritos em cursos de Ensino Médio, seja na modalidade regular, apenas no período matutino, seja na modalidade integrada com o ensino técnico, nos períodos matutino e integral. É uma escola pública estadual com excelente infraestrutura, possuindo oito laboratórios de informática, três salas de multimídia, uma quadra poliesportiva, um auditório e uma biblioteca, a qual conta com um bom acervo de livros e revistas. Todas as salas de aula são equipadas com computador para o docente, ar-condicionado, dois ventiladores e quadro branco. Os alunos ingressam na instituição por meio de vestibulinho, o qual costuma ser muito concorrido. Além disso, em sua maior parte, são oriundos de escolas públicas e moradores de diversas cidades da região.

2.2 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa todos os 75 (setenta e cinco) alunos de duas salas do terceiro ano do Ensino Médio, uma da modalidade regular e outra da modalidade integrada com o ensino técnico. Desse total, 65 (sessenta e cinco) estudantes aceitaram participar, com idade média de 17 (dezessete) anos, assim como cinco professores de Língua Portuguesa e Literatura que trabalham na escola selecionada. No caso dos docentes mencionados, todos os convidados aderiram à participação na pesquisa.

Ressalte-se, aliás, que todos os alunos que aceitaram fazer parte da pesquisa, de ambas as turmas, participaram dos dois questionários aplicados e de todas as atividades de intervenção pedagógica propostas.

Critérios de inclusão: todos os alunos e professores de Língua Portuguesa e Literatura que aceitaram participar da pesquisa.

Critérios de exclusão: todos os alunos e professores Língua Portuguesa e Literatura que não aceitaram participar da pesquisa.

2.3 Instrumentos/procedimentos

A coleta de dados se deu no ambiente escolar, presencial e virtual, com o consentimento da diretora da escola. Para a obtenção dos dados da pesquisa, foram selecionados os seguintes instrumentos/procedimentos.

- Questionário para os professores

Foi aplicado aos professores um questionário inicial com perguntas abertas e de múltipla escolha, respondido pelos cinco professores de Língua Portuguesa e Literatura que trabalham na escola selecionada (Apêndice A), por meio da ferramenta Google Formulários, enviado por e-mail.

O referido questionário pretendeu verificar qual é a formação acadêmica dos docentes, a sua experiência profissional, os seus hábitos de leitura, a visão sobre a importância da leitura de livros literários e clássicos na escola, como escolhem os livros indicados aos educandos, as formas usadas para incentivar essa atividade e para avaliar o trabalho dos discentes, os livros indicados ao longo do ano letivo e quais são as maiores dificuldades encontradas pelos educadores para que os alunos efetivamente leiam e desenvolvam o hábito da leitura.

- Questionário para os alunos

Em seguida, um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha foi respondido pelos alunos das duas turmas envolvidas no presente estudo e que aceitaram participar da pesquisa (Apêndice B), por meio da ferramenta Google Formulários.

O mencionado questionário pretendeu averiguar como os alunos recebem os livros literários indicados pela escola, os hábitos de leitura dos educandos, a influência que a escola exerce sobre o desenvolvimento do hábito da leitura entre os discentes, os motivos para a leitura ou não de uma obra literária e as opiniões dos alunos sobre como o trabalho com livros literários deveria ser desenvolvido.

- Intervenção

A etapa seguinte envolveu a realização da atividade de leitura do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado. Todos os educandos, de ambas as salas, tiveram 40 (quarenta) dias para ler a obra, a qual foi acompanhada e avaliada em um ambiente virtual de aprendizagem.

A princípio, o docente fez, ainda em sala de aula e de maneira presencial, a apresentação oral da obra e das regras para leitura e avaliação, apresentando um pouco do enredo, dos personagens e do seu autor; depois, dividiu a leitura em dois períodos de 20 (vinte) dias.

Ao final do primeiro período, o professor desenvolveu duas atividades virtuais com os alunos, para avaliar a leitura da primeira metade da obra literária: debate em sala de aula virtual e *quiz* sobre os personagens do livro.

Depois, passados os outros 20 (vinte) dias de leitura, realizou-se novo debate virtual sobre a segunda parte do livro, momento em que os alunos puderam interagir sobre a obra, trocando ideias, expondo dúvidas e contribuindo com impressões e opiniões sobre o enredo, os personagens e a realidade social abordada pela obra.

Finalmente, duas semanas depois, os alunos produziram textos dissertativo-argumentativos sobre a problemática abordada no romance, o abandono de crianças carentes nas ruas do país, analisando criticamente a questão e usando os personagens e situações literárias para fortalecer os seus argumentos.

Cabe salientar que todas as atividades acima relatadas foram aplicadas em ambas as turmas e pelo presente pesquisador, o qual também é o atual professor de Língua Portuguesa e Literatura dos alunos participantes.

- Questionário final para os alunos

Na etapa final, foi aplicado um novo questionário aos alunos das duas turmas, com perguntas abertas e de múltipla escolha (Apêndice C), por meio do Google Formulários, para verificação da experiência de leitura feita com o acompanhamento pelo ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo foi compreender se, de acordo com o método de trabalho utilizado, os educandos se sentiram mais ou menos estimulados a ler o livro solicitado, se gostaram da forma como foram avaliados e qual é o impacto das tecnologias de informação e comunicação e do ensino híbrido na motivação para a leitura e no trabalho com obras literárias na escola.

- Análise dos Dados

Inicialmente, foi feita a tabulação dos dados obtidos nos questionários iniciais respondidos pelos alunos e professores.

Após a intervenção, foram tabulados os dados obtidos no questionário final respondido pelos alunos.

Os resultados obtidos por meio de respostas dos questionários foram comparados, analisados e discutidos com base nos fundamentos selecionados para a pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentadas a análise e discussão dos dados obtidos com base no referencial teórico apresentado na seção 1 e na metodologia já exposta na seção 2.

3.1 Sobre hábitos de leitura e indicações de livros

Inicialmente, analisaremos as respostas aos questionários de cinco professores de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no Ensino Médio da escola pesquisada, por meio da ferramenta Google Formulários, enviado por e-mail. As questões versavam sobre a formação dos docentes, seus hábitos de leitura, sua metodologia de trabalho com os livros literários, sua concepção de uma obra clássica e a sua visão sobre a importância da leitura do cânone literário e acerca da receptividade dos educandos.

O quadro 1 apresenta o perfil dos professores participantes desta etapa inicial da pesquisa, identificados por um número:

Quadro 1- Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Sexo	Tempo de magistério	Tempo em que leciona Língua Portuguesa no Ensino Médio	Formação
P1	Feminino	25 anos	25 anos	Letras
P2	Feminino	29 anos	01 ano	Letras
P3	Feminino	25 anos	20 anos	Letras
P4	Feminino	15 anos	11 anos	Letras
P5	Masculino	10 anos	05 anos	Letras

Fonte: organizado pelo autor, 2020.

De acordo com o quadro 1, dos professores que participaram desta etapa inicial da pesquisa, quatro são mulheres e um é homem, com idades entre 30 e 51 anos. Os cinco docentes são licenciados em Letras, um completou o curso de Pedagogia e quatro são pós-graduados. Quatro docentes cursaram Letras em faculdades ou centros universitários privados, enquanto P5 se formou em universidade pública, a Universidade Federal de São Paulo. Um deles é professor há dez anos, ao passo que uma das professoras já leciona há vinte e nove anos. A média de experiência profissional desse grupo é alta: vinte anos e oito meses.

A tabela 2 apresenta o número de livros literários lidos no último ano por um:

Tabela 2- Quantidade de livros literários lidos no último ano

Professor/a	Número de livros literários lidos no último ano
P1	10 ou +
P2	1 ou 2
P3	5 ou 6
P4	3 ou 4
P5	10 ou +

Fonte: organizada pelo autor, 2020.

De acordo com a tabela 2, todos os cinco docentes declararam que costumam ler com frequência, variando a quantidade de livros literários lidos.

Dentre as últimas obras literárias lidas, três docentes citaram clássicos da literatura brasileira e africana, como “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, e “Mayombe”, de Pepetela. P4 leu “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai, e P1 leu o *best-seller* “O Salvador”, de Jéssica Bird.

Tais escolhas, em sua maioria, refletem a preocupação dos professores de Português em ler e reler as obras clássicas da literatura, a fim de obter maiores conhecimentos sobre os livros trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, dois professores afirmaram que estavam relendo “O Cortiço”. A escolha de P4 pela biografia de Malala, uma jovem que luta pelo direito das meninas ao estudo e que já recebeu o prêmio Nobel da Paz, também parece refletir uma preocupação educacional em transmitir conhecimentos relevantes aos seus alunos.

No questionário, os docentes poderiam optar por três opções de leituras habituais. Os cinco docentes afirmaram ler habitualmente sites de notícias e quatro costumam ler livros literários em prosa. Em terceiro lugar, houve menções individuais aos gibis, livros de não ficção, livros de poemas, revistas, jornais e obras de autoajuda. Dentre as obras de ficção, quatro docentes afirmaram preferir ler os clássicos da literatura luso-brasileira. Na segunda posição, com três votos cada, aparecem os romances históricos e os *best-sellers*. Na terceira posição, os romances clássicos europeus e latino-americanos, com duas menções cada.

Assim, com relação aos gostos literários, fica claro que esses professores gostam de ler, leem com habitualidade e procuram, além de informação em sites de notícias, a leitura de livros literários clássicos, especialmente da literatura luso-brasileira, além de literatura mais

voltada ao lazer, como os romances históricos e os best-sellers. Apenas uma docente não costuma ler livros literários em prosa e todos relacionaram os clássicos entre os seus livros de ficção prediletos.

Quando perguntados sobre a importância de promover a leitura de livros literários na escola, apenas P2 mencionou explicitamente o vestibular. P3 focalizou a sua resposta na promoção do “desenvolvimento humano” do aluno, enquanto P1 mencionou algo correlato, a ampliação do conhecimento de mundo. P3 acrescentou o aprimoramento da escrita. P2 citou também a necessidade de dar continuidade (perpetuar) a nossa literatura, ao passo que P4 assevera que é importante para os alunos “entenderem a literatura e [...] características da época”.

No tocante à relevância da leitura dos clássicos no Ensino Médio, as respostas obtidas foram as seguintes:

Despertar o gosto pela leitura e ampliar o conhecimento de mundo. (P1)

Para que o aluno conheça e entenda a evolução literária. (P2)

Para o conhecimento das paixões universais de diversas épocas (P3)

Muito importante, pois assim mostramos aos nossos alunos que existiu outra época, com outros costumes, linguajar e isso faz parte da nossa cultura. (P4)

Para além do conteúdo proposto pelos vestibulares, a leitura dos clássicos é essencial para conhecermos a cultura e a história de nosso país. Torna-se uma oportunidade de vivenciarmos períodos até então desconhecidos: "nunca dante navegados. (P5)

Nota-se, mais uma vez, que apenas um docente mencionou o vestibular em suas respostas, ainda que de maneira a relativizar a sua importância.

Sobre o conceito de livro clássico, as respostas foram as seguintes:

No ambiente escolar um livro que não pode deixar de conhecer ou pelo menos ouvir falar sobre. (P1)

Viajar no tempo e contextualizar com o hoje. (P2)

Livro clássico é aquele que não perde seu valor, que ultrapassa gerações e fica gravado na memória, pois apresentam ideias e sentimentos de uma época determinada e trazem as paixões universais. (P3)

Um livro de um ilustre escritor, que perdurou por séculos e ainda hoje é pedido em vestibulares pois faz parte da história de tal país. (P4)

O livro pode ser considerado clássico quando foi apreciado de forma crítica por especialistas; quando este torna-se atemporal; mediante a leitura coletiva e os estudos realizados por cientistas. (P5)

Analisando as concepções dos professores sobre a importância da leitura de livros literários na escola, percebe-se, preliminarmente, uma coincidência grande de opiniões, uma vez que todos acreditam que a leitura de livros literários em geral é importante por três motivos principais: para o desenvolvimento integral do educando, para criação de hábitos literários ou para o aprimoramento da escrita. Essa crença é partilhada por todos os professores da área de Língua Portuguesa e respaldada pelos dados científicos anteriormente apresentados, como Abdo (2016), que aponta os benefícios da leitura para o aumento do vocabulário, o desenvolvimento cognitivo, o incremento da empatia e da criatividade, e até o combate ao preconceito; Rodrigues, Silveira e Pelisson (2017), as quais destacam a sua importância com relação à Teoria da Mente, capacidade importantíssima para a vida e para o desenvolvimento integral do ser humano; Carneiro (1984, *apud* SILVA, 2007, p. 8), que lembra que a leitura abre caminho para o enriquecimento intelectual, a reflexão e a manipulação de ideias; e finalmente Abreu (2001, *apud* SILVA, 2007), o qual esclarece que ler, falar e escrever bem são elementos básicos para o desenvolvimento de um povo e que a leitura é um instrumento essencial na construção de um cidadão socialmente atuante.

Seguindo a análise do questionário dos professores, as definições de obra clássica também são muito semelhantes. P3, P4 e P5, com pequenas variações, conceituaram os clássicos como obras que passaram pelo crivo do tempo, atemporais e que ultrapassaram gerações.

Outro critério recorrente para a identificação das obras clássicas é a sua importância histórica, pois elas permitiriam “viajar no tempo” (P2), “apresentam ideias e sentimentos de uma época determinada e trazem as paixões universais” (P3) e “faz parte da história de tal país” (P5). P5 acrescenta que os clássicos são aqueles reconhecidos pela crítica especializada. Apenas P1 destoa um pouco do consenso geral e define-os como os livros que não se “pode deixar de conhecer ou pelo menos ouvir falar dele”.

Desse modo, de maneira geral, os conceitos esboçados pelos docentes se coadunam com os adotados neste trabalho e baseados nos estudos de Ceia (2009), Lajolo (1989), Bloom (1995) e de outros autores consultados.

Quando questionados sobre a importância da leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa para os alunos do século XXI, é interessante notar que a mesma harmonia de visões se repete, sendo apontados quatro motivos principais:

Quadro 2- Qual a importância da leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa para os alunos do século XXI?

P1	Desenvolvimento pessoal do aluno.
P2	Aprofundar conhecimentos sobre a história do país e do mundo. Desenvolvimento cultural do educando.
P3	Aprofundar conhecimentos sobre a história do país e do mundo.
P4	Aprofundar conhecimentos sobre a história do país e do mundo. Desenvolvimento cultural do educando.
P5	Aprofundar conhecimentos sobre a história do país e do mundo. Desenvolvimento cultural do educando. A exigência das listas de leituras obrigatórias dos vestibulares.

Fonte: organizado pelo autor, 2020.

Sobre as respostas acima, cumpre comentar dois aspectos significativos. Primeiramente, percebe-se uma contradição entre elas e as respostas fornecidas à questão sobre qual é a influência das listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares, como FUVEST e UNICAMP, na escolha dos livros que serão lidos pelos alunos do Ensino Médio. Enquanto nas questões abertas a influência dos grandes vestibulares pouco aparece ou aparece relativizada, na questão com alternativas quatro docentes responderam que a influência dessas listas é muito significativa (20%) ou significativa (60%), pois todos ou quase todos os livros indicados por eles são baseados nelas. Apenas um docente (20%) afirmou que é pouco significativa, pois apenas alguns dos livros que indica são baseados nessas listas. Observe-se que nenhum docente respondeu “nada significativa”, uma das opções disponíveis na questão.

Em sua pesquisa, Cereja (2004) também identificou a importância das listas de leitura obrigatória dos principais vestibulares para o trabalho com obras literárias no Ensino Médio, uma vez que a maior parte dos professores pesquisados (75%) asseverou indicar aos alunos os livros clássicos dessas listas.

Assim, parece-nos que os docentes não possuem a real dimensão do quanto são influenciados pelas exigências dos grandes vestibulares, faltando maior reflexão nas escolas sobre o peso dessa influência e sobre as consequências negativas que essas listas causam ao trabalho com livros literários no Ensino Médio. Tal aspecto danoso fica evidente quando se analisa as respostas dos discentes que participaram desta pesquisa sobre os livros indicados por seus professores, os quais, muitas vezes, são apontados como tediosos (18,5%), difíceis (9,2%) e desagradáveis (9,2%).

Essa mesma aversão às indicações literárias feitas pelos docentes foi encontrada por Oliveira (2013). Grande parte dos alunos envolvidos em sua pesquisa, entre 32% e 53%, a

depende da escola pesquisada, afirma que considera a leitura dos livros difícil, em função da linguagem antiga e dos assuntos complexos, o que os torna “cansativos”, “chatos” e “penosos” (p. 150).

Outro ponto interessante a destacar é que em nenhum momento os professores mencionam que a leitura dos livros, sejam eles clássicos ou não, é importante por ser uma fonte de prazer ou mera fruição, objetivo este previsto, inclusive, pela própria BNCC (Brasil, 2018), a qual, conforme já mencionado acima, prescreve que devem ser introduzidas, para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa. Essa constatação se liga à anterior e parece estar no epicentro dos problemas que os docentes do Ensino Médio enfrentam para estimular a leitura entre os alunos. Muito presos às listas de leituras oficiais, os professores indicam livros notoriamente maçantes aos alunos, ainda que saibam, por experiências anteriores, que a turma não apreciará a leitura.

De um lado, os estudantes ora pesquisados já esperam por um livro “difícil, tedioso e desagradável”, o que já predispõe muitos a ignorar a obra indicada; por outro, o professor, mesmo sabendo que não agradará, insiste nas indicações, seja por influência dos vestibulares e por pressões externas, seja por entender que determinadas obras são importantes por trazerem aspectos históricos ou culturais essenciais à formação dos educandos. A fruição da leitura fica em último plano e, ao final do Ensino Médio, a escola entrega à sociedade mais uma leva de cidadãos avessos à literatura e com baixa bagagem cultural, pois a grande maioria simplesmente não lerá as obras selecionadas. Nessa toada, segundo a nossa pesquisa, 47,7% dos estudantes afirmam ler com frequência, mas 32,3% leem raramente e 20% simplesmente não costumam ler nada.

A nossa pesquisa ainda traz mais dois dados que reforçam a necessidade de repensar a escolha dos livros literários e reavaliar a influência dos vestibulares: os próprios professores consultados informam que um número relevante de alunos se mostra indiferente (40%) ou positivamente surpreendida (20%) quando o livro indicado não faz parte das listagens da FUVEST, UNICAMP e outras universidades de prestígio, o que demonstra que há espaço para criatividade e inserção de leituras mais prazerosas; ademais, 47,7% dos alunos conseguem enxergar que a leitura dos clássicos da literatura não é importante apenas por conta das avaliações, mas por contribuir para a sua formação cultural (16,9%) e por ampliarem o vocabulário e as habilidades de escrita e de interpretação (30,8%), o que sugere a possibilidade de aprofundamento sobre uma maior conscientização acerca da importância da leitura entre o corpo discente.

Seguindo a análise dos questionários dos professores, passa-se a comentar as questões que tratam justamente da escolha das obras literárias indicadas aos educandos no Ensino Médio. Quanto à quantidade de livros indicados por ano letivo, esta varia bastante, de acordo com a tabela 3:

Tabela 3 - Quantidade de indicação de obras literárias por ano letivo:

Docentes	Número de livros
P2 e P4	2
P1 e P5	3 a 4
P3	5 a 6

Fonte: organizado pelo autor, 2020

A respeito da porcentagem de alunos que leem integralmente as obras recomendadas, apenas P3 apontou um patamar superior a sessenta por cento da turma: entre 61% e 70% dos alunos. Todos os outros quatro docentes apontaram para uma participação muito mais baixa dos educandos nas atividades de leitura de livros literários: de 10% a 30% para P1 e P4; de 31% a 50% para P2; de 51% a 60% para P5. Ainda que consideremos os valores mais altos de cada resposta, a média geral de alunos que leem os livros prescritos fica em 48%. Assim, menos da metade dos alunos, em uma perspectiva bastante otimista, leem inteiramente as obras clássicas indicadas pela escola.

Diante desses resultados, quando solicitado que definissem a experiência de trabalho com obras literárias no Ensino Médio em uma única palavra, previsivelmente 60,0% dos professores responderam que é desanimadora (40%) ou frustrante (20%). As exceções foram P2 (“animadora”) e P5 (“satisfatória”).

Como motivos apontados pelos professores para a omissão de grande parte dos alunos em relação à leitura dos livros, os principais, com quatro menções cada, foram: a concorrência com a internet, redes sociais e outras formas de lazer e as dificuldades de leitura e de interpretação. Em seguida, com duas menções cada, vieram a preguiça ou desorganização dos alunos, a falta de tempo do docente para acompanhar a leitura adequadamente e o desinteresse pelos estudos em geral. Houve apenas uma menção para o desinteresse pela obra indicada.

Essas respostas, aliás, confirmam a pesquisa de Oliveira (2013), a qual demonstra que a leitura é apenas a sétima opção de lazer dos adolescentes (2013), sendo as preferidas: navegar pela internet (92%), ouvir música (89%), sair com os amigos (87%), assistir à

televisão (81%), ir ao cinema (75%), praticar esportes (66%), ler livros (53%) e jogar videogames (51%).

Aqui, faz-se interessante notar que, embora os docentes apontem motivos subjetivos do alunado para a falta de leitura, também não se eximem em apontar fatores relacionados diretamente com o seu trabalho, como a falta de tempo para o acompanhamento adequado das leituras e dificuldades de leitura e de interpretação de textos. Esse incômodo dos docentes com o próprio trabalho aparecerá de maneira mais clara no final da pesquisa, quando todos refletem que gostariam de melhorar a própria metodologia de trabalho ou de avaliação referente aos livros literários.

Sobre os livros exigidos ao longo do ano de 2019, observa-se o predomínio dos clássicos da literatura portuguesa e brasileira, conforme o quadro a seguir exposto:

Quadro 3- Livros indicados pelos professores ao longo de 2019

Docente	Obras indicadas	Ano
P1	“Eu”, de Augusto dos Anjos; “Os Sertões”, de Euclides da Cunha; “Urupês”, de Monteiro Lobato; “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto;	3º
P2	“O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (não foi concluído);	1º
P3	“Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis; “Quincas Borba”, de Machado de Assis; “Mayombe”, de Pepetela; “Minha Vida de Menina”, de Helena Morley; “Claro Enigma”, de Carlos Drummond de Andrade;	3º
P4	“Vidas Secas”, de Graciliano Ramos; “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo; “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; “Dom Casmurro”, de Machado de Assis; “Senhora”, de José de Alencar; “Capitães da Areia”, de Jorge Amado; “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis;	Não especificou
P5	“O triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto; Contos de Monteiro Lobato;	3º

	“Dom Casmurro”, de Machado de Assis; “O Primo Basílio”, de Eça de Queirós; “A cidade e as Serras”, de Eça de Queirós.	
--	---	--

Fonte: organizado pelo autor, 2019.

Aqui, mais uma vez, cabe destacar a influência das listas dos dois principais vestibulares do estado, FUVEST e UNICAMP, uma vez que grande parte dos livros indicados consta, pelo menos, de uma dessas duas listagens, como: Quincas Borba, Claro Enigma, Mayombe, O Cortiço e Minha Vida de Menina. No entanto, muitos outros livros também foram mencionados pelos professores pesquisados, com destaque para Vidas Secas, Capitães da Areia, Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Triste Fim de Policarpo Quaresma e Urupês.

Sobre a leitura de livros no ano de 2019, 16,9% dos alunos afirmam não ter lido nenhum, 18,5% dizem que leram apenas um ou dois, e 21,5% leram três ou quatro livros. 43,1% dos alunos leram cinco ou mais livros, sendo que 13,8% leram dez ou mais obras. Pode-se observar que a escola tem grande peso nessas leituras, pois 38,5% dos estudantes declaram que só leram obras indicadas por seus professores, enquanto 27,7% leram apenas um ou dois livros sem a indicação dos seus mestres. Essa parte da pesquisa também se harmoniza com os resultados obtidos por Cereja (2004), os quais apontaram que 67,5% dos alunos declararam que costumam ler o que é indicado pelo professor, ao passo que apenas 19,2% disseram ler livros por escolha própria.

Tais dados parecem comprovar a importância da leitura na escola, o que também é reconhecido amplamente pelos próprios alunos: 56,9% acham a leitura de livros literários na escola muito importante, ao passo que 40% acham-na importante. Com relação à leitura dos clássicos luso-brasileiros, somente 4,6% dos discentes disseram que não é ou é pouco importante, sendo que 95,4% reconhecem a sua relevância por conta do vestibular, da formação cultural ou do aprimoramento de habilidades de escrita e leitura.

Assim, por um lado, os dados analisados até agora demonstram que metade dos educandos lê pouco ou nada, que a maioria esmagadora dos jovens reconhece a importância das leituras proporcionadas pela escola e que grande parte das leituras realizadas pelos discentes foi solicitada pelos seus professores; todavia, por outro lado, parece haver um descontentamento especialmente voltado para a escolha das obras indicadas, pois estas seguem mal avaliadas por muitos e vistas como “desinteressantes”, “tediosas” e “desagradáveis”.

Nesse rumo, parece que o problema não é o fato de o livro indicado ser um clássico, pois muitos livros do cânone literário são apreciados pelos alunos. Dentre as obras indicadas como as preferidas, merecem destaque: “Dom Casmurro”, com catorze menções; “O Retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde, com doze menções; “Quatro de Despejo” e “Contos de Imaginação e Mistério”, de Edgar Allan Poe, com sete menções cada.

Por outro lado, alguns livros são majoritariamente mal avaliados pelos alunos. Dentre as obras apontadas como as menos apreciadas pelos discentes, destacam-se: “O Cortiço”, com onze menções; “Vidas Secas”, com nove menções; “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida, e “Quincas Borba”, com sete menções cada; “Iracema”, de José de Alencar, e “Negrinha”, com cinco menções cada. Dezesesseis alunos responderam que não leram nenhum dos livros, que não gostaram de nenhum, ou que não desgostaram de nenhum deles.

A análise dessas listas de livros clássicos prediletos e menos apreciados traz importantes lições para os professores, pois, além de mostrar que muitas obras canônicas são capazes de encantar os leitores jovens, como “Dom Casmurro”, por exemplo, ratifica a relevância de ouvir o que os estudantes têm a dizer, além da necessidade de sempre realizar um *feedback* sobre o texto literário lido, levando-o em conta nas futuras seleções de obras indicadas ao alunado.

Afinal, se uma determinada obra é plenamente rechaçada pelos educandos, fato já conhecido pelo docente por meio de *feedbacks* anteriores, cabe ao professor refletir se vale a pena insistir em sua leitura integral, quando poderia trabalhar com capítulos ou trechos previamente selecionados em sala de aula, reservando a leitura na íntegra para obras capazes de despertar a fruição literária e o hábito da leitura.

Outra reflexão pertinente envolve os clássicos da literatura mundial. Quando questionados sobre se indicavam clássicos de outros países para leitura, dois professores responderam que não (P4 e P5), uma professora citou genericamente “autores hispânicos” (P2) e apenas os outros dois professores conseguiram citar alguns poucos exemplos concretos, como “Os Sofrimentos do Jovem Werther”, de Goethe (P1), e “Mayombe” (P3).

Outrossim, apenas 4,6% dos alunos apontaram os romances da literatura luso-brasileira como um de seus gêneros ficcionais preferidos, contra 9,2% que afirmaram preferir os clássicos europeus e 10,8% que disseram gostar dos romances latino-americanos.

Na parte da pesquisa em que poderiam mencionar espontaneamente livros lidos no ano anterior, também chama atenção a presença, ao lado de muitos *best-sellers*, de vários clássicos internacionais não indicados pela escola, como “Orgulho e Preconceito”, de Jane

Austen, “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, mencionado diversas vezes, “O Diário de Anne Frank”, de autoria homônima, e “Os Sofrimentos do Jovem Werther”.

Desse modo, mesmo pouco trabalhados no Ensino Médio das escolas brasileiras, ficou evidente que muitos dos livros mais apreciados pelos estudantes são provenientes da literatura internacional, escritos por autores como Poe e Wilde, e que há curiosidade sobre as obras de outras nações. Nesse rumo, cabe refletir se não seria o caso de aproximar mais os alunos do cânone universal, permitindo que conheçam, além da belíssima literatura luso-brasileira, o que de melhor foi feito em países como a Inglaterra, França, Alemanha, Espanha, Rússia e Estados Unidos da América.

Isso não significa abandonar a leitura dos nossos grandes clássicos, escritos por Assis, Queirós, Alencar, Rosa, Lobato, Drummond, Lispector, Ramos, Amado e tantos outros gênios da literatura, mas possibilitar aos educandos uma visão cultural mais ampla e focalizar esforços no que realmente importa: formar efetivamente leitores, não apenas durante a vida escolar, mas para todo o restante de suas existências.

Nesse passo, cabe salientar que, no século XXI, a leitura enfrenta a concorrência de inúmeras e atrativas formas de lazer, que envolvem os jovens com os seus fortes estímulos sensoriais e, especialmente, visuais. Por meio do computador ou do celular, um mundo inesgotável de jogos, séries, filmes e desenhos se abre aos adolescentes, além da concorrência das onipresentes redes sociais, com seus memes, selfies, fotos e vídeos. Competir pela atenção desse público é um imperativo que se impõe às escolas e professores, que precisarão, cada vez mais, apresentar atividades, o que inclui a leitura de livros literários, que realmente despertem o interesse do corpo discente.

Obrigar, ademais, o aluno a ler uma obra que ele próprio considera arrastada, desinteressante e aborrecida torna-se cada vez mais anacrônico diante das diversas possibilidades que a internet oferece para burlar a exigência de leitura do livro. É comum que os alunos simplesmente estudem para a avaliação literária por meio de vídeos, resumos e audiolivros, conseguindo notas razoáveis sem ao menos abrir verdadeiramente o livro indicado.

Dessa forma, atualmente, faz-se imprescindível pensar na qualidade e na pertinência das leituras oferecidas aos educandos, o que inclui, como acima dito, o *feedback* sobre os livros indicados, o replanejamento constante do trabalho com literatura, a abertura permanente para a mudança e a opção por critérios claros de escolha dos textos.

Nesse ínterim, ao escolher a obra literária a ser lida pelos alunos do ensino médio, pensamos que seria mais produtivo adotar uma postura equilibrada, como a defendida por

Cosson (2019) e já comentada anteriormente, levando-se em consideração o cânone, observando-se a atualidade da obra e buscando-se a diversidade, com alternância de níveis de complexidade dos livros e de familiaridade destes com o mundo dos educandos, tendo em vista a verticalização de textos e procedimentos de leitura.

3.2 Sobre as práticas docentes utilizadas

Com essas reflexões em mente, passa-se à análise da última parte dos questionários, a que trata das práticas usadas pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura para trabalhar e avaliar a leitura dos livros literários no Ensino Médio.

P1 explica que faz a seleção do livro e uma breve explanação sobre a obra, para tentar despertar o interesse. Depois, realiza uma metodologia ativa (gamificação) para avaliar o conteúdo, além da prova escrita. P2 fornece algumas informações da obra para incentivar a leitura. Decide, em conjunto com a turma, os instrumentos de avaliação. Faz perguntas durante o período de leitura para saber o que estão pensando e aguça a curiosidade dos educandos em alguns detalhes. Tenta contextualizar a obra com as aulas, fazendo comentários para que ela esteja sempre presente. P3 proporciona uma aula expositiva e dialogada sobre o autor, a obra e o período literário a que pertencem, com utilização de multimídia, além de promover a leitura e discussão de parte de um capítulo em sala, a fim de estimular a leitura da obra na íntegra. P4 costuma trazer trechos do livro para leitura compartilhada e apresenta algum *youtuber* que fale sobre a obra. Também apresenta trechos de filmes ou teatro sobre a narrativa em questão, tentando fazer com que os alunos se estimulem. Ao final, pede a atividade avaliativa. P5 gosta de provocar o interesse e a curiosidade contando um pouco da história em cada oportunidade. Realiza também debates para discussão aprofundada das temáticas desenvolvidas. Já realizou avaliações de diversas formas: debates, encenações, adaptações de obras ao encená-las, avaliação de conteúdo escrita, solicitação de síntese mediante roteiro, representações artísticas para alunos com flexibilização, etc.

Na questão acerca de como o docente acompanha a leitura dos livros, as respostas se dividiram: 40% informaram que incentivam a leitura por meio de lembretes pontuais e 60% afirmaram que realizam atividades diversificadas ao longo do prazo para leitura, como jogos e debates.

Sobre as formas mais usadas de avaliação, a forma escrita impera, com 100% dos votos. Porém, percebe-se a preocupação em diversificar as formas avaliativas, especificadas na tabela a seguir:

Tabela 4 - Formas de avaliação

Avaliação escrita	100%
Debates	60%
Seminários	60%
Produções de textos	40%
Atividades criativas	40%
Debates seguidos de avaliação escrita	20%

Fonte: organizada pelo autor, 2020.

Esses dados confirmam, mais uma vez, os achados de Cereja (2004), que também observou a ampla preferência dos docentes por formas de avaliação mais tradicionais, como os seminários (29,7%), os debates seguidos de avaliações escritas (24,5%) e as provas ou trabalhos escritos (9,7%).

Perguntados se mudariam algum aspecto de seu trabalho com os livros literários, todos responderam afirmativamente:

Mudaria. Atividades periódicas focando em aspectos importantes da narrativa e teor do texto. Trazer fatos da atualidade para associar com fatos presentes na narrativa. Linha do tempo - trabalhar a cena trazendo-a para contextos atuais ou o contrário. (P1)

Eu estou começando, só tive um ano de experiência, estou buscando estratégias para melhorar meu trabalho e incentivar meu aluno. (P2)

Sim. Acrescentar a leitura de, pelo menos, uma obra sugerida pelos alunos. (P3)

Único desejo: descobrir uma forma para que a maioria da sala conseguisse se estimular perante tal leitura. (P4)

Acredito que sim, após as correções, sempre pondero e procuro aplicar a avaliação de forma diferente. Em turmas cujo perfil é extrovertido, gosto de estimular a exposição por meio de seminários, debates e encenações. No entanto, não consigo me desvencilhar das provas escritas, visto que insiro passagens específicas e realizo a verificação de leitura de forma direcionada e assertiva. (P5)

Analisando a metodologia dos professores pesquisados, observa-se que, em geral, ela segue três etapas principais: apresentação do livro, incentivos pontuais e avaliação. Assim, inicialmente, há a apresentação da obra e do autor aos alunos, o que pode ser feito por meio de aula expositiva e dialogada, recursos de multimídia e leitura de trechos ou capítulos. Em

seguida, ao longo do prazo combinado para leitura, o professor busca despertar a curiosidade com lembretes e compartilhamento de curiosidades sobre a narrativa. Por fim, há a avaliação, preferencialmente escrita, para verificar se houve realmente a leitura.

Logicamente, há pequenas variações entre os professores. P1 inclui jogos em suas avaliações. P2 abre espaço para que os alunos opinem sobre as formas de avaliação. P6 promove debates ao longo do período de leitura e procura avaliar de forma diversificada. Porém, percebe-se uma uniformidade geral nas metodologias usadas, marcada, a nosso ver, por quatro problemas principais: a escolha de livros literários incapazes de atrair a atenção dos alunos; a falta de participação das famílias no processo de leitura; o acompanhamento da leitura feito de forma distante e esporádica; a realização de avaliações muito tradicionais e cumulativas.

Com relação à escolha dos livros literários, esta já foi discutida acima, cabendo apenas ressaltar que 73,8% dos jovens pesquisados afirmaram que se sentiriam mais incentivados se o professor deixasse que escolhessem alguns dos livros lidos na escola, o que, mais uma vez, reforça a necessidade de maior reflexão sobre a escolha dessas obras, desvencilhando-se das listas dos vestibulares, buscando obras clássicas capazes de despertar interesse e permitindo que algumas das leituras sejam escolhidas pelos próprios estudantes. Tal providência ajudaria a combater a percepção negativa, relatada por Oliveira e bastante difundida entre os estudantes, de que a leitura dos livros indicados pela escola serve apenas para “passar de ano” e de que as leituras escolares “roubam” o tempo das leituras por prazer (2013, p. 150).

Outro fato que chamou a atenção deste pesquisador foi a ausência de menções à participação da família no processo de leitura, sendo que a conhecida omissão familiar foi citada como um dos maiores problemas por apenas 15,4% dos alunos e por nenhum dos professores. Além disso, nenhum docente fez referência a contatos com as famílias dos estudantes durante o prazo de leitura dos livros. Tendo em vista que 16,9% dos discentes afirmaram não ter lido nada em 2019, enquanto 18,5% dizem que leram apenas um ou dois livros, pensamos que manter relações mais próximas com os pais ou responsáveis seria uma forma adequada de estimular essa atividade, pois muitos sequer sabem que os filhos deveriam estar lendo em casa. Em minha experiência pessoal na coordenação de cursos escolares, já me deparei com muitas mães surpresas com a informação de que os professores costumam requisitar a leitura de livros literários, às vezes cinco ou seis por ano. Elas simplesmente não tinham qualquer conhecimento sobre o assunto, o que é uma falha grave de comunicação por parte das instituições de ensino.

Quanto ao acompanhamento das leituras, verifica-se que ele ainda é pouco realizado e não vem recebendo a devida atenção dos professores. Quarenta por cento deles informam que incentivam a leitura somente por meio de lembretes pontuais, enquanto os demais afirmam que realizam atividades diversificadas ao longo do prazo para leitura, mas, na descrição das metodologias de trabalho, surgiram pouquíssimos exemplos dessas atividades.

A ausência desse acompanhamento fica nítida em outra parte da pesquisa, quando 66,2% dos discentes afirmam que os professores acompanham a leitura somente por meio de lembretes pontuais em sala de aula, ao passo que 21,5% dizem que as leituras simplesmente não são acompanhadas, havendo apenas a verificação no momento da avaliação. Uma minoria ínfima (4,6%) declarou que o acompanhamento é feito por meio de jogos, debates e outras atividades diversificadas.

Os próprios docentes parecem sentir que esse ponto do trabalho merece maior atenção, uma vez 40% deles asseveraram que uma das maiores dificuldades para a realização adequada da leitura dos livros indicados é exatamente a falta de tempo para acompanhá-la. Outrossim, nas reflexões sobre possíveis melhorias em seu trabalho pedagógico, alguns já mencionam essa questão: “gostaria de introduzir atividades periódicas focando em aspectos importantes da narrativa” (P1). Outros, como P5, já realizam esse acompanhamento, por meio de debates sobre as obras.

Acerca desse tópico, Cosson (2019) destaca que o acompanhamento da leitura é uma etapa essencial do letramento literário, mas, usualmente, o professor apenas solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado à leitura, nada mais faz, o que não é um procedimento adequado, pois a leitura escolar precisa dessa proximidade entre docente e discente, a fim de não perder o seu objetivo e possibilitar o auxílio adequado aos discentes em suas dificuldades.

Assim, pensamos que esse seja um ponto interessante a se debruçar nesta e em futuras pesquisas, o que faremos ao adentrar na análise do período de intervenção e em seus resultados.

Finalmente, o foco na realização de avaliações escritas, por um lado, é compreensível, pois elas parecem atender a uma necessidade dos professores em averiguar se realmente os alunos leram o livro e compreenderam o que foi lido. No entanto, como dito antes, isso se torna cada vez menos verdadeiro e útil, pois a internet fornece atualmente dezenas de formas de burlar esse tipo de verificação formal.

Ademais, essa avaliação cumulativa e circunscrita ao final do período de leitura mostra-se também contraproducente, pois incentiva o aluno a deixar a leitura para o final do

prazo, pois já sabe que ela não será cobrada anteriormente, ao longo do processo. Deixando para ler nos derradeiros instantes, far-se-á uma leitura açodada, superficial e sem qualquer chance da ocorrência de uma experiência agradável e significativa. Enfim, não se atingirá o principal objetivo: a formação de leitores competentes, curiosos e convencidos da relevância da literatura em suas vidas.

Muitos dos docentes ouvidos já estão refletindo sobre o assunto, como fartamente demonstrado por suas respostas: “sempre pondero e procuro aplicar a avaliação de forma diferente. Em turmas cujo perfil é extrovertido, gosto de estimular a exposição por meio de seminários, debates e encenações. No entanto, não consigo me desvencilhar das provas escritas, visto que insiro passagens específicas e realizo a verificação de leitura de forma direcionada e assertiva” (P5).

Ressalte-se que o próprio acompanhamento mais efetivo do processo de leitura poderia resolver o problema da avaliação, pois o aluno estaria ciente de que seria avaliado ao longo de todo o período, por meio de debates, jogos e atividades criativas, sendo a avaliação escrita dispensável, ou apenas o final de uma longa e estruturada ação pedagógica. Tal entendimento se harmoniza com as ideias defendidas por Cosson (2019), que também propõe a explicitação da avaliação em diferentes momentos do processo de leitura, o que possibilita correções de rumo, resolução de dúvidas e partilha de experiências.

Finalmente, questionados se a escola em que trabalham possui uma política clara e conhecida de estímulo à leitura e de formação de leitores, quatro professores responderam afirmativamente, enquanto apenas um disse que não. Analisando estas respostas em conjunto com as demais, parece-nos que o que existe, de fato, é um consenso tácito, fruto da formação comum na área de Letras, entre os docentes da área de Língua Portuguesa, em trabalhar com livros literários, especialmente com os clássicos da literatura luso-brasileira.

Contudo, não foi possível verificar a existência de outros elementos indicadores de uma política clara da escola em relação ao assunto, uma vez que cada docente trabalha de uma maneira diferente, não parece haver diálogo entre eles sobre formas para aumentar a participação dos educandos, e os professores das demais áreas pouco participam dos esforços direcionados à formação de leitores.

Romper com esse isolamento, bastante típico da profissão docente, e estabelecer um diálogo permanente com os seus pares, com os demais professores da instituição, com as famílias, com a Coordenação e a Direção, é, sem dúvida, um passo essencial para tornar a formação de leitores um tema da escola e para que os alunos percebam que os livros e o ato da

leitura são valorizados por toda comunidade escolar e tidos como indispensáveis à sua formação intelectual e cidadã.

3.3 Opiniões adicionais dos alunos

Passamos a apresentar e analisar os demais resultados do primeiro questionário aplicado aos alunos das duas turmas participantes da pesquisa.

Sessenta e cinco alunos envolvidos na pesquisa responderam ao questionário disponibilizado pelo pesquisador, por meio da ferramenta Google Formulários. Cinquenta alunos responderam presencialmente, sob a supervisão do pesquisador, enquanto os outros quinze responderam a distância, uma vez que essa fase do estudo se deu na segunda quinzena de março de 2020, quando as escolas suspenderam as aulas em virtude da pandemia do coronavírus. Pelo mesmo motivo, dez alunos não responderam ao questionário, pois as aulas presenciais foram suspensas por longo tempo e não foi possível contatá-los pelas redes sociais.

A tabela abaixo indica a idade dos estudantes envolvidos na pesquisa:

Tabela 5 - Idade dos estudantes

Idade	Quantidade	Porcentagem
16 anos	25 alunos	38,5%
17 anos	36 alunos	55,4%
18 anos	4 alunos	6,2%

Organizada pelo autor, 2020.

Como já dito acima, a maior parte lê raramente ou simplesmente não costuma ler.

Tabela 6 - Frequência de leitura dos alunos

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Lê com frequência	31 alunos	47,7%
Lê raramente	21 alunos	32,3%
Não lê	13 alunos	20,0%

Organizada pelo autor, 2020.

Quando questionados sobre quais foram os dois livros lidos integralmente, as respostas foram bastante variadas:

Quadro 4 - Últimos livros lidos integralmente

Livro	Quantidade de menções
Negrinha, de Monteiro Lobato	23
Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus	9
O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry	5
Saga Harry Potter, de J. K. Rowling	5
Os Sofrimentos do Jovem Werther, de Goethe.	1
O Primo Basílio, de Eça de Queirós	1
Quincas Borba	1
Orgulho e Preconceito, de Jane Austen	1
Contos de Imaginação e Mistério, de Edgar Allan Poe	1
Mayombe, de Pepetela	1
Por que fazemos o que fazemos, de Mário Sergio Cortella	1
As coisas que você só vê quando desacelera, de Haemin Sunim	1
Diário de Anne Frank, autor homônimo	1
Assassin's Creed: Renascença, Anton Gill	1
O Essencial da Segunda Guerra Mundial, vários autores	1
Morri para viver, de Andressa Urach	1
Um Pequeno Favor, de Darcey Bell	1
A Psicologia da fé, de Leonel Franca	1
Entre mundos, de Michael Reaves, Neil Gaiman e Viviane Diniz	1
A árvore dos anjos, de Lucinda Riley	1
Cidade de papel, de John Green	2
Will e Will - Um nome, um destino, de John Green	1
O enigma da televisão, de Marcos Rey	1
A culpa é das estrelas, de John Green	1
O Reino das Vozes Silenciadas, de Carolina Munhóz e Sophia Abrahão	1
A rainha vermelha, de Victoria Aveyard	1
A quinta onda, de Rick Yancey	1
A Cabana, de William P. Young	1
Imperfeições Humanas	1
Saga Percy Jackson, de Rick Riordan	3

Eu sou Malala, de Malala Yousafzai	1
A cinco passos de você, de Tobias Iaconis	1
Apologia de Sócrates, de Platão	1
Guia politicamente incorreto da economia brasileira, de Leandro Narloch	1
A menina que roubava livros, de Markus Zusak	2
A droga do amor, de Pedro Bandeira	1
A realidade das pequenas coisas, de Renata Lucia Bottini	1
Voto feminino e feminismo, de Diva Nolf Nazario	1
Good Omens (Belas Maldições), de Neil Gaiman e Terry Pratchett	1
O Homem mais inteligente da terra, de Augusto Cury	1
A teoria de tudo, de Stephen Hawking	1
Cinquenta tons de cinza, de E. L. James	1
O menino da lista de Schindler, de Pedro Sette-Câmara	1
It - a Coisa, de Stephen King	1
Não se apegue, não, de Isabela Freitas	1
Não se iluda, não, de Isabela Freitas	1
O Hobbit, J. R. R. Tolkien	1
O Senhor dos Anéis J. R. R. Tolkien	1
Minha vida fora de série, de Paula Pimenta	1
Um novo mundo, Eckhart Tolle	1

Fonte: organizado pelo autor, 2020.

Além dos livros indicados pela escola (“Negrinha”, “Quarto de Despejo” e “Mayombe”), percebe-se a presença de alguns clássicos lidos espontaneamente, como já dito acima, e de muitos best-sellers nacionais e estrangeiros, escritos por autores como John Green, Stephen King e J. K. Rowling.

Nessa linha de raciocínio, note-se que, dentre os gêneros ficcionais prediletos dos alunos, receberam maior número de votos: os romances de fantasia (56,9%), os quadrinhos (49,2%), romances de terror e de suspense (40%), romances policiais (30,8%), os best-sellers (26,2%), literatura infanto-juvenil (24,6%) e romances históricos (21,5%).

Outrossim, a presente pesquisa conseguiu aferir que os jovens costumam ler principalmente: notícias em sites jornalísticos (55,4%), livros literários em prosa (40%), gibis (27,7%), livros de autoajuda (26,2%), livros de não ficção (24,6%), livros de poemas (15,4%),

jornais (10,8%) e revistas (6,2%). 6,2% dos alunos consultados declararam que não leem absolutamente nada, o que não deixa de ser um número bastante expressivo e preocupante.

Mais uma vez, os dados aqui obtidos se harmonizam com a pesquisa de Cereja (2004), a qual detectou que 60,7% dos alunos pesquisados liam com regularidade, mas apenas 13,9% disseram ler obras literárias, como romances, contos e poesia. A maioria preferia ler jornais (24,5%) ou revistas (40%). Na mesma direção, apontam as pesquisas de Oliveira (2013), pois uma parcela expressiva dos jovens estudantes declara preferir a leitura de sms/torpedos/e-mails (80%), revistas (67%), redes sociais (61%), romances (56%), blogs e textos mais longos na internet (53%) e jornais (39%).

Aqui cabe uma observação que consideramos pertinente. A nossa pesquisa evidencia que os alunos declaradamente gostam de ler romances de fantasia, de suspense, *best-sellers*, juvenis e gibis, ou seja, narrativas caracterizadas, de maneira geral, por uma linguagem atual e pouco complexa, tramas ágeis, divertidas e ligeiras, com foco na ação e com pouco espaço para a análise psicológica mais aprofundada dos personagens. Contudo, os livros clássicos indicados pela escola são o oposto de tudo isso, caracterizados pela linguagem rebuscada, vocabulário complexo, descrição pormenorizada de espaços e objetos, conflitos psicológicos intensos, críticas sutis à sociedade, tramas mais lentas, etc.

Posto isso, será que a maioria das escolas se preocupa em fazer uma transição adequada entre a literatura infanto-juvenil prevalente no Ensino Fundamental e a leitura dos clássicos do Ensino Médio? Mais: será que os professores consideram essa situação quando fazem o seu planejamento escolar? E ainda: será que alunos que estão lendo gibis e a saga “Harry Potter” apreciarão, por exemplo, “O Cortiço”, livro bastante indicado na primeira metade do Ensino Médio?

3.4 Entraves e Facilitadores da leitura de livros indicados

Prosseguindo na análise das respostas dos educandos, ao serem questionados sobre quais seriam os quatro maiores problemas que dificultam a realização adequada da leitura dos livros indicados, os discentes listaram como maiores obstáculos: a concorrência com a internet, redes sociais e outras formas de lazer (75,4%), preguiça ou desorganização dos alunos (70,8%), desinteresse pela obra indicada (55,4%), dificuldade de leitura e interpretação (50,8%), desinteresse pelos estudos em geral (26,2%) e falta de incentivo da família (15,4%).

O aspecto relacionado ao desinteresse pelas obras indicadas já foi analisado acima. Porém, as demais respostas também são relevantes por diversas razões. Inicialmente, porque

evidenciam a dificuldade de as escolas atraírem os alunos para atividades de escrita e leitura, pois os educandos se mostram cada vez mais ligados aos produtos audiovisuais, às redes sociais e aos videogames. Tornar mais atraentes essas atividades, muito ligadas à cultura escolar e essenciais ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes, parece ser um dos maiores desafios educacionais da atualidade.

Ademais, entendo como muito revelador o fato de que a maioria esmagadora dos alunos apontam a preguiça ou a desorganização como causa para a omissão das leituras, seguidas, logo atrás, pelo desinteresse com relação aos estudos em geral. Esse, infelizmente, é um drama enfrentado por todas as escolas brasileiras, qual seja, o baixo nível de envolvimento do aluno com as atividades escolares e o desinteresse frequente pelo que está sendo ensinado. Parece-me, aqui, que tais questões extrapolam um pouco o escopo deste trabalho, pois também envolvem questões macro e políticas governamentais, como um currículo excessivamente engessado, a falta de opções de itinerários formativos para os alunos do Ensino Médio, a baixa carga horária, o excesso de componentes curriculares e de conteúdos em cada disciplina, o pouco caso com que se trata a hora-atividade dos docentes e a falta de projetos integradores nas instituições escolares.

Quanto a esse último tópico, penso que, juntamente com a adoção de metodologias mais diversificadas, a efetivação de projetos multidisciplinares ou interdisciplinares que focalizem as obras literárias é essencial para promover a fruição literária por parte dos estudantes. O professor de Português não pode mais carregar sozinho o peso de incentivar a leitura entre os alunos, sendo essa uma tarefa de toda a comunidade escolar. Como exemplo, pode-se imaginar um trabalho com o livro “Capitães da Areia”, envolvido no presente estudo. Enquanto o docente de Língua Portuguesa e Literatura trabalha as questões interpretativas, literárias e de análise linguística, outros professores poderiam enriquecer esse trabalho, atribuindo-lhe novos significados e passando a mensagem ao alunado do quanto a leitura contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

Assim, em Geografia, estudar-se-ia o clima, o solo, a economia e a formação do povo baiano, enquanto a disciplina de Filosofia faria uma reflexão sobre o ideário comunista bastante presente no livro; em História, poder-se-ia analisar o fenômeno do cangaço, citado no texto, ao passo que a Sociologia teceria considerações sobre a problemática dos meninos abandonados nas ruas de nossas cidades e a respeito da política de encarceramento de menores. Em Biologia, caberia um estudo sobre a doença que se espalha por Salvador e mata centenas de pessoas, suas causas e formas de prevenção. Com esse tipo de trabalho mais integrado, aliado a uma modernização da metodologia do docente de Português, a escola

poderia ser capaz de envolver efetivamente a maioria dos seus educandos em projetos de leitura, com amplos benefícios para todos os envolvidos.

Nessa mesma linha de raciocínio, deve-se lembrar que o PCN + Ensino Médio (2002) preceitua, como um dos três critérios a partir dos quais o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa deve ser concebido, o estabelecimento de núcleos rígidos (conteúdos e competências próprios da disciplina, em cada série) e de núcleos flexíveis (conteúdos e competências que atendem a projetos interdisciplinares de cada série), isto é, a própria legislação escolar prevê o trabalho integrado dessa disciplina com as demais, a fim de que o aluno tenha uma visão ampla de aprendizado e possa enxergar a aplicabilidade dos conteúdos escolares aprendidos, o que mostra a urgência de abrir canais de diálogo entre os docentes de todas as áreas, para que tais ações possam efetivamente sair do papel.

Cosson (2019), aliás, caminha na mesma direção, afirmando que são possíveis inúmeros trabalhos interdisciplinares relacionados aos livros literários, o que traria benefícios tanto para a formação dos estudantes quanto para a integração dos professores e da escola.

Em outro ponto do questionário, perguntados sobre quais metodologias docentes poderiam incentivá-los mais a ler, 73,8% afirmam que se sentiriam mais incentivados se o professor deixasse que os discentes escolhessem alguns dos livros a serem lidos. 47,7% declaram que se sentem mais motivados quando assistem a vídeos ou ouvem músicas sobre a obra, enquanto outros 47,7% dizem que debates reais ou virtuais estimulam o ato de ler. 41,5% acham que atividades criativas inspiram a leitura, ao passo que 36,9% pensam que aulas expositivas sobre a obra e jogos educativos são boas formas de incentivo.

Dessa forma, essas respostas confirmam que metodologias diversificadas são um bom caminho para incentivar a leitura, com destaque para o uso de material audiovisual, a promoção de debates, o desenvolvimento de atividades criativas, como produções de textos e peças de teatro, e o envolvimento em jogos educativos. Parece-nos que o uso de tecnologias de informação e comunicação e o ensino híbrido correspondem bem a essas expectativas, por permitirem novos espaços de diálogo sobre as obras literárias, jogos e outras atividades diversificadas.

3.5 Imagem dos docentes como leitores

Finalmente, com relação à imagem que os alunos pesquisados nutrem de seus docentes, 90,8% afirmam que o seu professor de Português “adora ler e lê muitos livros”, enquanto 7,7% afirmam que o docente “gosta de ler e lê com alguma regularidade”. Essas

constatações são importantes quando se pensa que o professor é uma figura essencial no estímulo à leitura entre os jovens, sendo o seu exemplo seguido por parte relevante do alunado.

Porém, mesmo havendo concordância sobre os hábitos de leitura dos professores de Português da instituição, o mesmo não ocorre com os docentes de outras áreas. Quando perguntados se os professores de outras disciplinas incentivam a leitura, 36,9% responderam que “sempre incentivam”, 35,4% responderam que “incentivam ocasionalmente” e 32,3% que “apenas alguns incentivam”.

Essas respostas ecoam os resultados da pesquisa de Failla (2016), na qual se observou que, embora o professor seja identificado como a segunda maior influência para o estímulo do gosto pela leitura (7%), a maioria dos entrevistados (67%) afirmou que não se lembrava de ninguém em especial que tivesse lhe incentivado a ler em algum momento da vida, o que demonstra que, em muitas escolas, não fica claro aos estudantes a mensagem essencial de que a leitura é importante para todos e não apenas para os professores da área de linguagens.

Nesse rumo, se apenas um terço dos educandos percebe o incentivo dos professores em geral à leitura, cabe refletir se esse dado não poderia ser melhorado, estimulando-se todo o corpo docente a partilhar seus gostos e experiências de leitura com os alunos, a fim de estimulá-los a se engajar mais com o mundo da literatura, além da necessidade, já mencionada anteriormente, de efetivação de projetos de leitura que envolvam as diversas disciplinas escolares.

Assim, os questionários aplicados levantaram algumas das muitas problemáticas que envolvem a leitura de livros literários no Ensino Médio das escolas públicas, como a escolha da obra a ser lida, a concorrência da internet, redes sociais e de outras formas de lazer, a ausência de projetos literários integradores, as formas de avaliação ainda muito convencionais e o acompanhamento insuficiente do processo de leitura dos alunos, sendo justamente essas metodologias de trabalho docente o objeto da intervenção a seguir exposta.

3.6 Intervenção

3.6.1 Descrição das atividades desenvolvidas na intervenção

Finalizada a pesquisa bibliográfica e a aplicação dos questionários aos docentes e aos discentes, o pesquisador desenvolveu um estudo de caso com os alunos das duas turmas do

terceiro ano do Ensino Médio, já identificadas anteriormente, com o intuito de averiguar se alterações nas práticas pedagógicas, favorecendo o acompanhamento do processo de leitura por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação, em um sistema de ensino híbrido, podem influenciar positivamente na formação de jovens leitores.

Desse modo, realizou-se a atividade de leitura do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, o qual foi escolhido por frequentar constantemente as listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares, por abordar muitos assuntos polêmicos e atuais, e por ter sido o único livro clássico citado espontaneamente na pesquisa de Oliveira (2013) como um dos preferidos dos educandos. Todos tiveram 40 (quarenta) dias para ler a obra, a qual foi acompanhada e avaliada por meio das TDICs, com atividades presenciais e *online*.

Nesse ínterim, faz-se importante trazer algumas informações sobre a referida obra, a qual foi publicada em 1937 e narra as aventuras de um grupo de crianças e adolescentes abandonados, que moram em um trapiche e sobrevivem por meio da prática de golpes e furtos. Esses meninos são temidos e desprezados por toda a sociedade local, mas, embora pratiquem crimes e tenham atitudes de adultos, continuam a ser crianças, que gostam de brincar no carrossel e ouvir as histórias do “Professor”. Todos nutrem muitos sonhos e a obra deixa claro o quanto poderiam produzir e contribuir socialmente caso lhes fosse dada uma oportunidade. É um livro que aborda muitos temas de interesse do alunado, como amizade, amor, sexo, criminalidade, denúncia social, socialismo, violência policial, abandono, dentre muitos outros, o que favorece o debate e a criação de conexões com o presente, pois a obra continua muito atual.

Desse modo, o primeiro passo da intervenção foi realizado em sala de aula presencial, quando o ora pesquisador fez a apresentação oral da obra e das regras para leitura e avaliação, apresentando um pouco do enredo, dos personagens e do seu autor. Nessa oportunidade, dividiu a leitura em dois períodos de 20 (vinte) dias, explicando que em cada um desses períodos seria solicitada a leitura de uma parte do livro. Ainda nesta oportunidade, o pesquisador fez um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre alguns dos assuntos mais relevantes abordados no livro, como a questão da violência urbana, da desigualdade social e das crianças que vivem nas ruas das grandes cidades brasileiras, discutindo esses assuntos com os educandos, a fim de estimular o engajamento com a leitura.

Ao final do primeiro período, o professor-pesquisador passou à segunda etapa da intervenção, desenvolvendo duas atividades virtuais com os alunos, para avaliar a leitura da

primeira metade da obra literária: debate em sala de aula virtual e *quiz* sobre os personagens da narrativa, com participação efetiva de cinquenta e oito estudantes.

O quiz consistiu em um jogo com doze perguntas sobre os personagens da obra, podendo o aluno fazer individualmente ou em dupla. O jogo foi elaborado pela plataforma Kahoot, o que permitiu o uso de alguns elementos típicos dos *games*, como a música, o pódio dos vencedores e o *feedback* constante sobre erros e acertos, contribuindo para a participação ativa dos educandos. Seguem as perguntas constantes do *quiz*:

1- Sou alto, magro, cara seca e amarelada. Sou carola, adoro rezar e quero ser um sacerdote. Meu verdadeiro nome é Antônio, mas todos me conhecem como...

Sem-Pernas

Pirulito

Volta Seca

José Pedro

2- Sou elegante, malandro e, ao contrário de meus amigos, gosto de me vestir bem, com meias, sapatos, paletó e até gravata. Sou bonito, encanto as mulheres e, com 14 anos, já tenho uma amante. Sou conhecido pela alcunha de...

Pedro Bala

Boa-Vida

Gato

Professor

3- Tenho 15 anos e lidero os Capitães da Areia. Sou bravo, destemido, esperto e bom de luta. Meu cabelo é loiro e tenho uma cicatriz no rosto. Meu nome é...

Raimundo

João Grande

Barandão

Pedro Bala

4- Sou negro, forte e tenho 13 anos. Meu pai morreu em um acidente com um caminhão. Não sou muito inteligente, mas sou leal, sei lutar e sempre defendo os menores do bando. À noite, sento à porta do esconderijo, com o punhal nas mãos, tomando conta de tudo. Sou conhecido como...

Pedro Bala

Volta Seca

Sem-Pernas

João Grande

5- Já fui chefe dos Capitães da Areia, mas fui destronado em uma briga de navalhas. Sou mulato, avermelhado e hoje trabalho em um navio. Eu sou...

Raimundo

Nhozinho França

Barandão

Almiro

6- Sou o espião do grupo, já fui torturado pela polícia e tenho fama de mau, pois gosto de brigar e provocar os outros. Porém, sonho com uma mãe para me acarinhar, uma família que me faça feliz. Eu sou o...

Volta Seca

Sem-Pernas

Pirulito

Professor

7- Gosto de ler e de contar histórias para os meus amigos. Embora seja franzino e míope, todos me respeitam, pois sou bom em criar planos e conselheiro do líder da gangue. Meu nome é João José, mas todos me chamam de...

João Grande

Querido-de-Deus

Professor

Volta Seca

8- Sou um bêbado e já me embriaguei em todas as cidadezinhas do interior de Alagoas e Sergipe. Os credores me perseguem por todos os lados. Porém, o meu velho carrossel é um sucesso e enche os olhos das crianças, especialmente das mais pobres. Sou o...

Nhozinho França

José Ferreira

Almiro

Querido-de-Deus

9- Um dia, estarei com o meu grande ídolo, o meu padrim Lampião, e farei parte de seu bando, para espalhar o terror pelo sertão. Ficarei famoso em todos o Brasil, eu sou o temido...

Barandão

Virgulino

Raimundo

Volta Seca

10- Certo dia, recebemos um mágico convite: trabalhar em um carrossel. Era um sonho, as luzes coloridas e piscando, a música da pianola, o girar incessante, as risadas. Por um momento, esquecemos os problemas e desilusões. O dono do carrossel contratou por algumas noites...

Pedro Bala e Professor

Gato e Boa-Vida

Sem-Pernas e Volta Seca

Volta Seca e Pirulito

11- Sou o esconderijo dos Capitães de Areia, o bando mais temido de Salvador. Sou conhecido como...

Mansão

Trapiche

Armazém

Toca

12- Sou padre e sempre tento ajudar aos mais necessitados, como os meninos abandonados de Salvador, pois essa é a missão que Jesus nos deixou. Porém, sou atacado e humilhado por meus superiores. Já fui até acusado de ser comunista! Meu nome é...

Antônio

José Pedro

João José

Querido-de-Deus

O debate, por sua vez, ocorreu em um ambiente virtual de aprendizagem, o *Microsoft Teams*, uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos. Nesse espaço virtual, os alunos podiam interagir por meio de voz, com o uso dos seus microfones, ou por escrito, através do *chat*. As discussões sobre o livro foram bastante intensas, permitindo que

eles partilhassem as suas impressões sobre a história e os personagens, contestando atitudes e refletindo sobre os aspectos sociais que aparecem ao longo do enredo.

Depois, passados os outros 20 (vinte) dias de leitura, houve a terceira etapa da intervenção, quando se realizou novo debate virtual, nos mesmos moldes do anterior, agora sobre a segunda parte do livro, com participação de cinquenta e oito alunos, momento em que puderam interagir sobre o restante da trama, trocando ideias, expondo dúvidas e contribuindo com impressões e opiniões sobre o enredo, os personagens e a realidade social abordada pela obra.

Finalmente, duas semanas depois, ocorreu a quarta e última etapa, quando os alunos produziram textos dissertativo-argumentativos sobre a principal problemática abordada na obra, o abandono de crianças carentes nas ruas do país, analisando criticamente a questão e usando os personagens e situações literárias para fortalecer os seus argumentos. Segue a forma como foi proposta a atividade final, seguida de textos motivadores:

Atividade – Elaboração de Texto Dissertativo-Argumentativo – Prof. Arthur Furtado

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo, entre 7 e 30 linhas, em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Meninos de Rua do Brasil: a infância perdida por conta do descaso e do abandono”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. **Atenção:** obrigatoriamente, **um dos parágrafos argumentativos deve ser baseado no livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado.**

Textos motivadores:

TEXTO I – Capitães da Areia, capítulo “As luzes do Carrossel”, de Jorge Amado

(...) Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o lorgnon de ouro.

— O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentilha...

— São crianças, senhora.

A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

— Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...” (...)

— Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são criança – repetiu com nojo.

(...) Pela madrugada os Capitães da Areia vieram. O Sem-Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais

crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. Esqueceram as palavras da velha de Iorgnon. Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes.

TEXTO II - 23 mil crianças ainda vivem nas ruas no Brasil. Pesquisa do governo federal foi feita em 75 cidades com mais de 300 mil habitantes. (Paloma Carriel, 2011)

Censo divulgado ontem pelo governo federal mostra que o Brasil tem 23.973 crianças e adolescentes vivendo nas ruas de 75 cidades com mais de 300 mil habitantes. Essa é a primeira pesquisa que mostra a realidade dessa população. Entre os adolescentes e crianças ouvidos, 63% disseram que vivem nessa situação por causa de brigas familiares e violência doméstica. O estudo comprova o que outras pesquisas de menor alcance já tinham demonstrado: a maior parte dessa população é do sexo masculino e está na faixa etária dos 12 aos 15 anos. A maioria é parda (49%) ou negra (24%). Metade dos entrevistados revelou que vive nessa situação há mais de um ano, o que é considerado um dado preocupante por especialistas, já que, quanto maior o vínculo com a rua, maior a dificuldade de se reverter a trajetória de vida. O estado com o maior número de crianças vivendo nas ruas é o Rio de Janeiro, com 5.091; a seguir vem São Paulo (4.751) e Bahia (2.313).

(...) Os especialistas criticam o fato de não haver uma política nacional voltada a crianças e adolescentes que vivem nas ruas. Diferentemente de crianças em situação de trabalho infantil e exploração sexual, os meninos e meninas que vivem nas ruas ficam apenas sob a responsabilidade de estados e municípios, que muitas vezes não conseguem oferecer ações de qualidade.

(...) Yvone Bezerra de Mello, fundadora do projeto Uerê, que trabalha com crianças vulneráveis de favelas cariocas, atua na área há mais de 20 anos. Foi ela quem recebeu a primeira ligação de um dos meninos contando o que havia acontecido com os colegas na chacina da Candelária, que vitimou oito garotos e garotas no Rio de Janeiro em 1993. Para ela, o país começou a se movimentar nesse setor porque é pressionado internacionalmente. "Da Candelária para cá pouco mudou", afirma.

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/23-mil-criancas-ainda-vivem-nas-ruas-no-brasil-epp6r1bvny1r1impam9dv7426/>

TEXTO III - Abuso e violência: 70 mil crianças vivem em situação de rua, diz ONG. (Plínio Aguiar, 2019)

Sentado na escadaria da Catedral da Sé, na região central de São Paulo, Breno Dias, de 13 anos, almoça uma marmita composta por arroz, feijão e um pedaço de frango, por volta de 13h. "Me dá um pedacinho", pede outro menino. O prato não é o suficiente, mas ainda assim ele o divide com mais seis crianças. O grupo entrou para a estatística da ONG Visão Mundial, que aponta a existência de 70 mil crianças em situação de rua em todo o Brasil.

Cabelo preto, de baixa estatura, olhos castanhos, mãos sujas e roupas rasgadas, Dias desvia o olhar diversas vezes para as demais ações que ocorrem na praça. "Eu morava com a minha mãe em um barraco. Não conheci o meu pai porque ele está preso. Em casa, eu era violentado quase todos os dias. Então, o lugar mais seguro para mim é aqui", conta ele, que mora há dez anos nas ruas. Atualmente, ele vive em um puxadinho debaixo de um viaduto na avenida 23 de Maio, que divide com mais cinco. "A gente vai se ajudando, porque eles são hoje a minha família."

Na capital paulista, são 1.800 crianças em situação de rua. Destas, 900 vivem nos bairros centrais. Assim como Dias, Marlon Gonçalves, de 12, também mora na rua. Ele, por sua vez, na própria praça da Sé. “Eu dormia antes no viaduto do Chá, mas aí os PMs chegaram, começaram a bater e expulsaram a gente de lá. Daí estamos aqui agora”, relatou. “Dependendo do dia, a gente nem dorme aqui também. Porque eles (PMs) não querem saber de nada, já chegam batendo.” Gonçalves conta que já “apanhou três vezes” de agentes de segurança. “E nem passagem pela polícia eu tenho”, argumenta.

Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/abuso-e-violencia-70-mil-criancas-vivem-em-situacao-de-rua-diz-ong-20022019>

TEXTOS IV e V



Disponível

em:

https://www.google.com/search?q=meninos+de+rua+charge&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiWnIzIhsrpAhUwILkGHAS_Cu4Q_AUoAnoECAsQBA&biw=1366&bih=664#imgrc=y_uaKC_AN_ZI5M

Como se pode averiguar, as quatro etapas dessa intervenção se harmonizam bastante com a proposta de sequência básica de Cosson (2019), o qual recomenda, para o trabalho com os livros literários em ambiente escolar, que se comece por uma motivação da leitura, a fim de preparar o aluno para entrar em contato com a obra, seguida da introdução — apresentação do autor, da obra e dos seus contextos — e da leitura do livro, a qual deve ser acompanhada pelo professor, dividida em intervalos e permeada de atividades específicas. Essa sequência é finalizada com a etapa de interpretação, caracterizada pela externalização da leitura por meio de um registro, o qual pode ser a produção de um texto ou uma música, bem como a apresentação de uma peça teatral ou de um júri simulado.

No presente caso, buscou-se motivar a leitura por meio de perguntas sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca de assuntos polêmicos presentes na obra. Depois, introduziu-se o livro com a apresentação dos personagens, do autor, do enredo, do tempo e do espaço em que se passa a narrativa. Ao longo da leitura, dividida em dois períodos de vinte dias, realizaram-se atividades diversificadas e foram solucionadas dúvidas dos estudantes. Por fim, após a leitura, produziu-se o registro escrito, qual seja: uma dissertação-argumentativa.

Assim, expostas as quatro etapas da intervenção realizada pelo pesquisador, passar-se-á agora à avaliação desta, a fim de verificar se as mudanças de metodologia docente tiveram algum impacto na receptividade e na fruição da obra literária trabalhada.

3.6.2 Avaliação da intervenção

Ao finalizar a intervenção, foi aplicado um novo questionário aos alunos, com perguntas abertas e de múltipla escolha (Apêndice C), para verificação da experiência de leitura feita com o acompanhamento pelo ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo foi compreender se, de acordo com o método de trabalho utilizado, os educandos se sentiram mais ou menos estimulados a ler o livro solicitado, se gostaram da forma como foram avaliados e qual é o impacto de atividades que envolvam as tecnologias de informação e comunicação nos hábitos de leitura e no trabalho com obras literárias na escola.

Quando questionados sobre a efetiva leitura do livro, 52,6% dos alunos leram-no integralmente, 39,5% leram parcialmente e 7,9% não o leram. A tabela abaixo elucida o que acharam da leitura.

Tabela 7 - Opinião dos alunos sobre a leitura

Prazerosa	73,7%
Desafiadora	15,8%
Difícil	2,6%
Não li	7,9%

Fonte: organizada pelo autor, 2020.

Sobre as atividades desenvolvidas pelo docente para acompanhar, estimular e avaliar a leitura da obra, essas foram, de maneira geral, bem recebidas pelo alunado, conforme as tabelas a seguir expostas:

Tabela 8 - Opinião dos alunos sobre os debates literários

Muito interessantes	50%
Interessantes	36,8%
Não participei	13,2%
Pouco interessantes	0%

Nada interessantes	0%
--------------------	----

Fonte: Organizada pelo autor, 2020.

Tabela 9 - Opinião dos alunos sobre o *quiz* literário

Fácil	39,5%
Desafiador	26,3%
Prazeroso	21,1%
Não participei	10,5%
Difícil	2,6%

Fonte: organizada pelo autor, 2020

Tabela 10 - Opinião dos alunos sobre a produção textual

Foi positivo, pois aprendi e refleti bastante com essas experiências de leitura e escrita.	52,6%
Foi positivo, pois a minha redação foi enriquecida pelos exemplos do livro.	26,3%
Foi positivo, pois senti que os meus novos conhecimentos foram valorizados.	15,8%
Foi indiferente, pois não colaborou para melhorar os meus argumentos.	2,6%
Não li o livro.	2,6%

Fonte: organizada pelo autor, 2020.

Com relação à produção textual, foi possível perceber a aprovação dos educandos e o quanto eles crescem com a leitura dos livros, quantas reflexões de qualidade as obras literárias fazem emergir e o quanto assimilaram da mensagem de Jorge Amado, como se pode ver pela leitura de alguns trechos dos textos que eles produziram:

No ano de 1937, Jorge Amado publicou a obra “Capitães da Areia”, que retrata a vida de um grupo de crianças abandonadas, que crescem nas ruas de Salvador, vivendo em um trapiche e roubando para sobreviver. Nos dias atuais, isso ainda é realidade, levando muitas crianças para um caminho errado, com envolvimento com drogas, bebidas ou trabalho infantil, vendendo doces e até mesmo fazendo malabarismo em semáforos, tudo isso para ter uma forma de se sustentar.

Do mesmo modo, muitos responsáveis abandonam meninos e meninas por não terem condições de sustentá-los, ou até mesmo por ocorrer o óbito e não haver quem cuide do menor, fazendo com que este precise “virar adulto” muito precocemente, deixando a infância de lado. Nesse sentido, há um exemplo comovente em um dos capítulos do livro “Capitães de Areia”, intitulado “As Luzes do Carrossel”, o qual mostra a ocasião na qual os personagens vão a um carrossel se divertir, mostrando que, por um momento, são apenas crianças que buscam um meio de sobreviver e não os pequenos marginais que toda a cidade teme”.

Em “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, os meninos do trapiche são afetados pelo descaso da sociedade, a qual os vê como uma ameaça e os obriga a tomar condutas que não correspondem às da sua infância. À medida que a nação não se importa com essa problemática, os pequenos moradores de rua tendem a ser adotados pela pobreza e, a partir disso, alguns se tornam marginalizados, esquecidos e adentram no mundo do crime para sobreviverem e terem o mínimo de dignidade.

De início, é importante ressaltar as consequências que um lar desestruturado acarreta na vida dos menores. Um exemplo disso é visto no livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, que retrata a vida de vários meninos de rua, que executam inúmeros crimes para sobreviver. Um dos personagens, Sem-Pernas, chama a atenção pela sua incapacidade de sentir amor, compaixão e piedade pelo próximo, pela falta de um carinho materno que ele nunca teve o prazer de conhecer. Esse garoto só reforça a ideia de que meninos de rua são crianças para as quais falta a atenção das famílias e do Estado.

As produções textuais, desse modo, expressam os diferentes olhares dos alunos, ora salientando o abandono familiar, ora o descaso da sociedade ou, ainda, comparando o contexto da obra com o contexto atual.

Sobre a importância de o professor proporcionar espaços para que os alunos compartilhem opiniões e impressões sobre os livros lidos, 71,1% consideram muito importante e 28,9% entendem que é importante, não havendo respostas que considerem pouco ou nada relevante.

Nesse mesmo rumo, pediu-se, em questão aberta, que os discentes comentassem as atividades de debates e fizessem sugestões de melhoria. As respostas parecem confirmar que a grande maioria gosta bastante de debater e trocar ideias sobre os livros, conforme a amostra que segue abaixo:

Esses debates são produtivos porque em algumas partes nós acabamos não entendendo o livro e no debate pode ajudar a entender. Além o debate pode desenvolver o desejo pelo livro.

Foi muito produtiva pois expõe diversos tipos de pensamento de um mesmo livro, além de nos instigar a ler para debater.

Foi muito boa essa atividade, senti que foi mais divertida e mais produtiva do que se fosse uma avaliação escrita.

As atividades de debates foram muito produtivas na parte de troca de ideias e opiniões que podem ser que sejam diferentes. Penso que, com um maior período de tempo e mais debates, pode haver a discussão de mais assuntos abordados pelo livro.

Foram produtivas, podemos ver diversas visões, opiniões, a atividade nos proporcionou uma visão mais ampla de vários assuntos, as vezes eu tenho conhecimento de um assunto, meu amigo de outro, com base na leitura, vamos colocando os exemplos.

No meu ponto de vista elas foram produtivas. Acredito que quando compartilhamos e debatemos sobre o livro, as informações se ajeitam melhor no cérebro, tanto que alguns livros literários não são fáceis de ler, mas o livro "Capitães da areia", de Jorge Amado, foi bem interessante e emocionante.

Não gosto de expor minhas opiniões, por isso fico sem nota de participação. Porém, é uma forma diferente e mais dinâmica de se abordar os diversos assuntos.

Os nossos dados confirmam, assim, as pesquisas e resultados obtidos por Lacerda (2018), Lopes (2008) e Giroto e Mello (2007). Nessa tessitura, a primeira autora, ao investir em momentos de diálogo *on-line* sobre a obra lida e ao permitir que o professor fizesse parte do “espaço de leitura como sujeito do ato no evento leitura junto aos alunos e estes como agentes de dizer sobre a leitura” (LACERDA, 2018, p. 170) conseguiu envolver os educandos de maneira mais efetiva, pois eles, além de debaterem sobre o livro, produziram textos nos fóruns, confrontaram as suas opiniões com a dos colegas e ainda aprenderam a dialogar. O segundo pesquisador, ao instituir um diário de leitura como instrumento de registro dos textos lidos e dos diálogos estabelecidos entre “o aluno e o escritor, aluno e professor e aluno e aluno” (LOPES, 2008, p. 8), conseguiu com que os seus alunos desenvolvessem potencialidades de leitura, interpretação e produção de textos, com ganhos qualitativos significativos em Língua Portuguesa e em outras matérias. Finalmente, Giroto e Mello (2007), ao promover a tertúlia literária dialógica com crianças e adolescentes, uma prática de leitura compartilhada semanal, realizada em espaços culturais, sob a condução de um moderador, obtiveram muitas transformações positivas, com a melhoria na leitura e na escrita, nos diálogos entre os jovens e até na convivência familiar e nos hábitos pessoais.

Outro dado relevante é que 47,4% dos estudantes afirmaram que o uso do computador, da internet, de jogos e de debates virtuais estimulou muito mais a leitura do livro, enquanto 34,2% acham que estimulou um pouco mais, 10,5% entendem que foi indiferente e 7,9% opinam que prejudicou.

Ainda nesse sentido, 92,1% dos alunos entendem que os métodos de avaliação utilizados pelo professor foram adequados e avaliaram bem a leitura, enquanto 7,9% acreditam que esses métodos foram razoavelmente adequados, mas podiam ser melhorados. Cabe salientar que nenhum aluno afirmou que seria melhor ter aplicado apenas uma avaliação escrita, o que parece confirmar a suspeita de que mesmo os discentes que leem os livros integralmente rejeitam essa forma de avaliação, preferindo os debates, os jogos e as atividades criativas.

Assim, diante das respostas dos alunos, percebe-se que as atividades envolvendo tecnologias digitais de informação e comunicação e práticas pedagógicas híbridas foram realmente bem recebidas, ajudaram a estimular a leitura e, especialmente, tornaram-na mais prazerosa, embora caiba ressaltar que nenhuma solução metodológica isolada conseguirá resolver um problema tão complexo quanto o baixo envolvimento dos alunos brasileiros com a leitura de livros.

Como professor, senti-me também satisfeito com a experiência, uma vez que os alunos participaram muito mais das atividades e, apesar dos transtornos causados pela pandemia que assolou o país na primeira metade deste século, muitos alunos leram inteiramente a obra indicada e declararam-se satisfeitos com o livro e os métodos de avaliação do docente. Além disso, pude acompanhar melhor o processo de leitura, pois os debates virtuais permitiram que os educandos trouxessem as suas dúvidas e compartilhassem pontos de vista, o que tornou a leitura muito mais rica e produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a presente pesquisa, já tínhamos algumas convicções, frutos da experiência profissional, sobre o baixo índice de envolvimento dos alunos com a leitura de obra literárias, sobre a prevalência de práticas pouco eficazes para acompanhamento e avaliação das leituras nas escolas, do pouco envolvimento da família nessas atividades e da falta de projetos que integrassem as diversas disciplinas escolares no esforço vital de estimular o hábito de ler.

Assim, nosso objetivo principal era investigar se as práticas de leitura do professor de Português do Ensino Médio das escolas públicas conseguiam envolver os educandos e avaliar se uma nova forma de acompanhamento do processo de leitura, alcançada por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação, em um sistema de ensino híbrido, podia contribuir positivamente na motivação para a leitura dos jovens leitores dessa etapa escolar.

Diante de todo o exposto, muitas dessas impressões preliminares foram confirmadas, mas as respostas de docentes e discentes várias vezes nos causaram surpresa, seja pelo agudo espírito crítico dos alunos diante das arraigadas práticas escolares, seja pelo inconformismo e vontade de mudança manifestada pela maior parte dos professores, os quais se mostraram muito cientes dos problemas da área de Linguagens e indicaram a possibilidade de abertura para novas práticas.

O panorama das práticas de leitura de livros literários nas escolas é bastante complexo. Confirmando trabalhos anteriores, como os de Cereja (2004) e Oliveira (2013), constatamos, por meio dos questionários realizados com alunos e professores, que grande parte dos discentes pouco ou nada leem, que existe uma enorme insatisfação com as obras clássicas indicadas pela escola e com as práticas de trabalho docente nessa seara, que muitos alunos não leem por mera preguiça ou desorganização, e que as redes sociais e outras formas de lazer contemporâneo atraem cada vez mais os jovens, o que dificulta sobremaneira a promoção da cultura letrada pela escola.

Como reflexo dessa difícil situação, os professores de Língua Portuguesa e Literatura demonstram insatisfação e desalento, incomodados com a baixa adesão aos projetos de leitura, o pouco envolvimento de seus pares e das famílias, e as reclamações constantes dos estudantes com relação aos livros indicados, às práticas docentes e às formas de avaliação.

Apesar de tantas dificuldades e desafios, há motivos para manter viva a esperança. Há dados de pesquisas demonstrando que os educandos reconhecem a importância da leitura de livros literários promovida pelas escolas, que acham importante a leitura dos clássicos luso-brasileiros e que algumas práticas docentes podem contribuir, de fato, para o engajamento do alunado, com destaque para as ativas, as quais colocam o estudante como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, as híbridas, que misturam atividades presenciais e *online*, e as criativas, que permitem que os discentes trabalhem com a imaginação e a inventividade, como as produções textuais, o teatro, a música e o desenho.

No presente trabalho, os alunos evidenciaram, na etapa da intervenção, que apreciam e sentem-se mais motivados quando são ouvidos na escolha dos livros, quando o docente abre espaço para o diálogo sobre as obras e pelo uso das práticas acima referidas, rejeitando unanimemente o uso de métodos tradicionais como a avaliação escrita.

Por meio da intervenção pedagógica realizada por este pesquisador, verificou-se que o computador pode ser um grande aliado no incentivo à leitura, pois atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, como debates e jogos *online*, foram muito bem recebidas pelos educandos e capazes de facilitar o acompanhamento do processo de leitura, aproximar professor e alunos, criar momentos de diálogo e interação, solucionar dúvidas e incrementar o interesse pelo livro.

Ademais, é alvissareiro perceber que a maior parte dos docentes da área pesquisada estão incomodados com o desinteresse de parte do corpo discente e estão buscando também formas de incentivar mais a leitura, questionando as próprias práticas e apostando mais em práticas pedagógicas ativas e atividades criativas.

Dessa forma, fica evidente a existência de um vasto campo para mudança e consequente melhoria dos índices de envolvimento do alunado com as obras literárias clássicas indicadas pelas instituições escolares. Tal transformação passa necessariamente por mudanças nas práticas dos docentes, com o objetivo de acompanhar efetivamente a leitura dos livros e realizar atividades mais frequentes e diversificadas, sendo que as tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser um importante fator impulsionador, por aproximar alunos e professores, permitir maiores oportunidades de diálogo e possibilitar um maior número de atividades lúdicas.

Em nossa opinião, as escolas caminham inevitavelmente para um ensino de modelagem mais híbrida, em que o essencial trabalho do professor em sala de aula será complementado pelo trabalho *online*, em ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que o excesso de conteúdos a ensinar, a baixa carga horária das disciplinas escolares e os próprios

problemas estruturais das escolas, como a ausência ou a precariedade de laboratórios de informática, dificultam ou minimizam o desenvolvimento de diversas atividades importantes, inclusive o processo de letramento literário e de leitura de livros.

Ao oportunizar novos espaços de debate sobre os livros lidos, em um ambiente virtual de aprendizagem, o professor se liberta das limitações impostas pela falta de tempo em sala de aula, aprimorando o acompanhamento do processo de leitura e dando espaço para que o alunado expresse o que pensa sobre o enredo e os personagens, tornando toda a atividade pedagógica muito mais rica e repleta de significados.

Diante da relevância dessa questão para o desenvolvimento integral dos discentes, protesta-se, desde já, por mais estudos focalizados nas atividades de leitura no Ensino Médio, nas práticas docentes, nos gostos e opiniões dos alunos e na participação do restante da comunidade escolar no desenvolvimento do hábito de leitura dos jovens.

Cumprе salientar também a necessidade de maior envolvimento do restante da comunidade escolar — pais, coordenadores, diretores e demais professores — com a promoção do hábito de ler, não podendo essa responsabilidade permanecer a cargo somente dos docentes de Língua Portuguesa. A continuar dessa forma, pode-se perder uma grande oportunidade, qual seja: transmitir a mensagem de que ler é importante para todos, que transforma vidas e mentalidades, que deve ser não apenas uma atividade escolar, necessária para a aprovação, mas um hábito perene que devemos carregar para toda a vida, porque ler nos faz pessoas melhores e um povo leitor pode construir também um país melhor.

Esses resultados desta intervenção poderão contribuir para a formação e prática pedagógica dos professores de Português do Ensino Médio no sentido de apontar caminhos mais produtivos e prazerosos para o ensino de leitura da literatura.

REFERÊNCIAS

ABDO, Humberto. 7 provas de que ler faz bem para sua saúde. **Revista Galileu**, dezembro de 2016. Disponível em: < <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/12/7-provas-de-que-ler-faz-bem-para-sua-saude.html> >. Acesso em 22 mar.2020.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF - Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>. Acesso em 06 jul.2019.

AFONSO, C.A. **Internet no Brasil** – alguns dos desafios a enfrentar. *Informática Pública*, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

AGUIAR, Plínio. **Abuso e violência: 70 mil crianças vivem em situação de rua, diz ONG**. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/abuso-e-violencia-70-mil-criancas-vivem-em-situacao-de-rua-diz-ong-20022019>. Acesso em 30 maio 2020.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à Teoria da Literatura**. 13ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 22, vol. 40, p. 19 a 29, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7435>. Acesso em 03 ago. 2019.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido**. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido**: proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: XXII Workshop de Informática na Escola, Uberlândia, 2016. p. 679.

BERTOLDO, H.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação (verbetes). In: MILL, D.. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018, v. 1, p. 617-625.

BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**: os livros e a escola do tempo. 3ª edição. São Paulo: Objetiva, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan.2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 jan.2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 06 jan.2020.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARRIEL, Paola. **23 mil crianças ainda vivem nas ruas no Brasil**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/23-mil-criancas-ainda-vivem-nas-ruas-no-brasil-epp6r1bvny1r1impam9dv7426/>. Acesso em 30 maio 2020.

CEIA, Carlos. E (coord.) **Dicionário de Termos Literários (EDTL)**. ISBN: 989-20-0088-9. 2009. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em 02 jan. 2020.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2019.

ELIOT, Thomas Stearns. **Ensaios Escolhidos**. 3ª edição. Lisboa: Cotovia, 2014.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 06 jul.2019.

GIROTTI, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de. **Tertúlia Literária Dialógica entre Crianças e Adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras**. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LACERDA, Noara Pedrosa. **Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão**. Universidade Federal de São Carlos, 2018. 338 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10061>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** 10ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOPES, Reginaldo Silva. **Aprendizagem Significativa nas Aulas de Leitura**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Objetiva, 2002.

MILL, Daniel. Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias: algumas aproximações. In: CAVALCANTI, M. J.; HOLANDA, P.; TORRES, A. L. (orgs.). **Tecnologias da educação: passado, presente e futuro**. Fortaleza: Edições UFC, 2018b, p.27-47.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. 16ª edição. São Paulo: Cultrix, 2003.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L. Moran, J.M. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. v. 1, p. 1-25.

MORAN, José M. Educação Híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVEIRA, Flávia Fraga; PELISSON, Maíze Carla Costa. **Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil**. Psicologia Escolar e Educacional {online}. 2017, vol.21, n.2, pp.195-204. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00195.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Cleide Rufino da. **A Leitura no Contexto Escolar**. 2007. Disponível em: <http://www.scientificmagazine.com.br/artigos%20PDF/Artigo%20LEITURA%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 07 setembro 2020.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches. As Tecnologias Digitais no Ensino Híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141–154.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por?posInSet=1&queryId=92098344-2610-4d1e-adb7-767df390056c. Acesso em: 30 agosto 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICE A**Questionário 1 – Professores**

1) Dados pessoais, acadêmicos e profissionais:

1.a) Nome: _____

1.b) Idade: _____ anos

1.c) Formação acadêmica: _____

1.d) Ocupação profissional atual: _____

2) Hábitos de leitura:

2.a) Quantidades de livros literários lidos no último ano:

() um ou dois

() três ou quatro

() cinco ou seis

() sete ou oito

() nove ou dez

() acima de dez

2.b) Dois últimos livros lidos: _____

2.c) Leituras costumeiras (marque até 3 opções):

() revistas

() jornais

() gibis

() sites de notícias

() livros didáticos

() apostilas

() livros de ficção

() livros de não ficção

() poesia

() outros: _____

2.d) Dentre os livros de ficção, marque os seus três gêneros preferidos:

() clássicos da literatura luso-brasileira

() clássicos da literatura latino-americana

() clássicos da literatura europeia

() épico e histórico

() policial

() terror e suspense

() fantasia

() romântico

() infantil e infanto-juvenil

() quadrinhos

() outros: _____

3) Qual é a importância de promover a leitura de livros literários na escola?

4) Na sua visão, o que é um livro clássico?

5) Para o aluno do Século XXI, qual é a importância da leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa?

6) Você costuma indicar, para os seus alunos do Ensino Médio, clássicos da literatura de outros países, além de Brasil e Portugal? Se possível, cite exemplos.

7) Qual é a influência das listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares, como FUVEST e UNICAMP, na escolha dos livros que serão lidos pelos seus alunos do Ensino Médio?

() Muito significativa, pois todos os livros lidos são baseados nessas listas.

- Significativa, pois quase todos os livros lidos são baseados nessas listas.
- Pouco significativa, pois apenas alguns dos livros lidos são baseados nessas listas.
- Nada significativa, pois essas listas não influenciam as escolhas dos livros lidos pelos meus alunos.
- 8) Segundo a sua experiência profissional, qual é a reação dos alunos do Ensino Médio quando o professor solicita a leitura de um livro que não consta das listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares?
- Satisfeitos
- Insatisfeitos
- Indiferentes
- Outros: _____
- 9) Como docente do componente de Língua Portuguesa e Literatura, quantos livros você solicita, em média, que os discentes leiam ao longo do ano letivo?
- um
- dois
- três
- quatro
- cinco ou seis
- sete ou mais
- 10) Na sua avaliação, qual é a porcentagem média de alunos que realiza a leitura integral dos livros solicitados?
- 10% a 30% da turma
- 31% a 50% da turma
- 51% a 60% da turma
- 61% a 70% da turma
- 71% a 80% da turma
- 81% a 100% da turma
- 11) Quais seriam os dois maiores problemas que dificultam a realização adequada da leitura dos livros indicados por parte dos alunos?
- Preguiça
- Desorganização
- Desinteresse pela obra indicada
- Desinteresse pelos estudos em geral
- Falta de incentivo da família

- Dificuldades de leitura e interpretação
- Metodologia de trabalho do docente
- Obras indicadas são inadequadas
- Biblioteca escolar com acervo insuficiente
- Falta de tempo do docente para acompanhar a leitura adequadamente
- Outros: _____

12) Indique os métodos de avaliação que você mais costuma usar para confirmar a leitura dos livros e aferir o nível de compreensão:

- Avaliação escrita
- Debate
- Produção de texto
- Trabalho em grupo
- Seminário
- Jogos
- Atividades criativas: teatro, desenho, maquete, artesanato, etc.
- Outros: _____

13) Como você acompanha a leitura dos livros por parte dos alunos?

- Não faço um acompanhamento específico dessa leitura, pois a verificação se dará no momento da avaliação.
- Durante as aulas, incentivo a leitura por meio de lembretes pontuais.
- Ao longo do prazo para ler a obra, realizo atividades relacionadas com ela, como discussões, leitura de trechos, relatórios, jogos, atividades criativas, etc.
- Uso um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para promover debates sobre a obra e estimular a leitura por meio de material complementar, como imagens e vídeos.
- Outros: _____

14) Refletindo sobre o seu trabalho com livros literários no Ensino Médio, você mudaria alguma coisa? Em caso positivo, dê exemplos.

15) Escolha uma das turmas em que você leciona e relacione os livros que indicou ao longo deste ano letivo:

Turma: _____

Livros: _____

APÊNDICE B**Questionário – Aluno (Antes da Realização da Atividade)**

1) Quantidade de livros literários lidos integralmente no último ano:

- um ou dois
- três ou quatro
- cinco ou seis
- sete ou oito
- nove ou dez
- acima de dez

2) Dentre os livros literários lidos no último ano, quantos não foram indicados pela escola, ou seja, foram escolhidos por sua própria vontade?

- nenhum
- um ou dois
- três ou quatro
- cinco ou seis
- sete ou oito
- nove ou dez
- acima de dez

3) Indique os dois últimos livros que você leu: _____

4) Leituras costumeiras (marque até 3 opções):

- revistas
- jornais
- gibis
- sites de notícias
- livros didáticos
- apostilas
- livros de ficção
- livros de não ficção

- poesia
- outros: _____

5) Dentre as obras de ficção, marque os seus três gêneros preferidos:

- clássicos da literatura luso-brasileira
- clássicos da literatura latino-americana
- clássicos da literatura europeia
- épico e histórico
- policial
- terror e suspense
- fantasia
- romântico
- infantil e infanto-juvenil
- quadrinhos
- outros: _____

6) Você acha a leitura de livros literários na escola:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não é importante

7) Você acha que ler os livros indicados pela escola é uma atividade geralmente:

- Prazerosa
- Desafiadora
- Desagradável
- Tediosa
- Difícil
- Outro: _____

8) Para o aluno do Século XXI, qual é a importância da leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa?

- Importante, pois esses livros são exigidos pelos vestibulares.

- Importante, pois são essenciais para a formação cultural do aluno.
- Importante, pois ampliam o vocabulário e as habilidades de escrita e interpretação.
- Não é importante, pois outros livros mais interessantes poderiam ser exigidos.
- Não é importante e a escola não deveria exigir a leitura de livros literários.

9) No último ano, qual é a porcentagem média de livros solicitados pelas escola que você leu integralmente?

- Não li nenhum livro integralmente.
- 10% a 30% dos livros solicitados.
- 31% a 50% dos livros solicitados.
- 51% a 60% dos livros solicitados.
- 61% a 70% dos livros solicitados.
- 71% a 80% dos livros solicitados.
- 81% a 100% dos livros solicitados.

10) Quais seriam os dois maiores problemas que dificultam a realização adequada da leitura dos livros indicados?

- Preguiça
- Desorganização
- Desinteresse pela obra indicada
- Desinteresse pelos estudos em geral
- Falta de incentivo da família
- Dificuldades de leitura e interpretação
- Metodologia de trabalho do docente
- Obras indicadas são inadequadas
- Falta de incentivo do professor ou da escola
- Biblioteca com acervo insuficiente
- Outros: _____

11) Indique os métodos de avaliação que seu professor atual mais costuma usar para confirmar a leitura dos livros e aferir o nível de compreensão:

- Avaliação escrita
- Debate
- Produção de texto

- Trabalho em grupo
- Seminário
- Jogos
- Atividades criativas: teatro, desenho, maquete, artesanato, etc.
- Outros: _____

12) Como o seu professor acompanha a leitura dos livros por parte dos alunos?

- Não acompanha a leitura e faz a verificação apenas no momento da avaliação.
- Durante as aulas, incentiva a leitura por meio de lembretes pontuais.
- Ao longo do prazo para ler a obra, realiza atividades relacionadas com ela, como discussões, leitura de trechos, relatórios, jogos, atividades criativas, etc.
- Usa um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para promover debates sobre a obra e estimular a leitura por meio de material complementar, como imagens e vídeos.
- Outros: _____

13) Qual é o seu livro preferido?

14) Dentre os livros indicados pela escola ao longo do Ensino Médio, qual foi o seu preferido?

15) Qual dessas metodologias docentes poderiam incentivá-lo a ler mais (marque até três opções):

- Uso de jogos e games.
- Vídeos, imagens e músicas sobre as obras;
- Permitir que os alunos escolham alguns dos livros a serem lidos.
- Uso de ambiente virtual de aprendizagem com recursos de interatividade.
- Debates em sala de aula ou virtual sobre a obra em estudo.
- Aulas expositivas sobre a obra.
- Trabalhos e seminários.
- Atividades criativas baseadas nas obras, como teatro, pintura, etc.
- Outra: _____

16) De acordo com as suas observações pessoais, o seu professor de Língua Portuguesa e Literatura:

- Adora ler e lê muitos livros.
- Gosta de ler e lê com alguma regularidade.
- Não gosta de ler e lê apenas por obrigação.
- Não gosta de ler e raramente lê um livro.

17) Os professores das outras disciplinas, como História, Geografia, Inglês e Biologia:

- Sempre incentivam a leitura.
- Incentivam ocasionalmente a leitura.
- Nunca incentivam a leitura.
- Apenas alguns.

APÊNDICE C

Questionário – Aluno (Após a realização da atividade)

1) Você leu o livro indicado (“Capitães da Areia”, de Jorge Amado):

- Integralmente
- Parcialmente
- Não li

2) Você achou a leitura desse livro:

- Prazerosa
- Desafiadora
- Desagradável
- Tediada
- Difícil
- Não li
- Outro: _____

3) As duas atividades de debate sobre o livro, realizadas pela plataforma virtual Microsoft Teams, foram:

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes
- Não participei

4) Para você, é importante quando o professor proporciona espaço para que os alunos compartilhem opiniões e impressões sobre os livros lidos?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

5) Sobre essas atividades de debate, deixe o seu comentário, avaliando se foram (im)produtivas, ou fazendo sugestões de melhoria.

6) O Desafio Relâmpago, desenvolvido pelo Google Formulários, relacionado aos personagens do livro foi:

Fácil.

Difícil.

Desafiador.

Prazeroso.

Desagradável

Não participei

Outros: _____

7) Foi solicitado que você aproveitasse a sua experiência de leitura do livro “Capitães da Areia” na produção de um texto dissertativo-argumentativo, usando personagens e situações do enredo em seus argumentos. Sobre isso, você pensa que:

Foi positivo, pois a minha redação foi enriquecida pelos exemplos do livro.

Foi positivo, pois senti que os meus novos conhecimentos foram valorizados.

Foi positivo, pois aprendi e refleti bastante com essas experiências de leitura e escrita.

Foi indiferente, pois não colaborou para melhorar os meus argumentos.

Foi negativo, pois a minha redação não foi enriquecida pelos exemplos do livro.

Foi negativo, pois não aprendi nada com essas experiências de leitura e escrita.

Não li o livro.

8) O uso do computador, da internet, de jogos e de debates virtuais, conhecidos como metodologias híbridas, para acompanhamento e avaliação da leitura:

Estimulou muito mais a leitura do livro.

Estimulou um pouco mais a leitura do livro.

Foi indiferente para a leitura ou não do livro.

Prejudicou a leitura do livro.

9) O(s) método(s) de avaliação utilizados pelo professor (debates, desafio e produção de texto):

Foram adequados e avaliaram bem a leitura.

Foram razoavelmente adequados, mas podiam ser melhorados.

Foram inadequados e não avaliaram bem a leitura.

Seria melhor ter aplicado apenas uma avaliação escrita.