

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**O ESPAÇO DA LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE: EXPERIÊNCIAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO TECNICISTA BRASILEIRO, O CASO
IFSUL-BAGÉ**

ANDRESSA ALVES MACHADO

BAGÉ

2016

ANDRESSA ALVES MACHADO

**O ESPAÇO DA LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE: EXPERIÊNCIAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO TECNICISTA BRASILEIRO, O CASO
IFSUL-BAGÉ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo

BAGÉ

2016

ANDRESSA ALVES MACHADO

**O ESPAÇO DA LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE: EXPERIÊNCIAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO TECNICISTA BRASILEIRO, O CASO
IFSUL-BAGÉ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Letras.

Monografia defendida e aprovada em: 07 de Julho de 2016

Banca examinadora:

Profa. Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo - orientadora - (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Fabiana Giovani (UNIPAMPA)

Profa Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida;

À minha mãe, Rosane, que é meu exemplo, por me apoiar e sempre me encorajar a seguir os meus sonhos, sacrificando-se tantas vezes para que eu pudesse alcançar os meus objetivos e sempre me motivando, por mais que a caminhada fosse árdua;

Ao meu pai, Maurício, por estar sempre torcendo por mim e me auxiliando no que fosse necessário para que eu pudesse concluir com êxito esta etapa;

Aos meus irmãos, Anderson, Bruna e Maurício, pelo imenso carinho e compreensão quando eu não pude me manter presente, por todo apoio e amor que recebo diariamente, por me motivarem e estarem sempre ao meu lado;

Ao meu namorado, Paulino, pelas madrugadas de chimarrão e TCC, por ser muitas vezes um “motorista particular” de prontidão nas correrias universitárias, mostrando-se companheiro e compreensivo mesmo nas horas difíceis;

À Gelci e ao Luis Carlos, que me tratam como filha, me apoiando e sempre me auxiliando;

A todos os professores que tive durante minha vida escolar, pois foram estes os responsáveis por acender em mim o desejo de me tornar professora e, por isso, hoje sou imensamente orgulhosa pelo caminho que escolhi;

A todos os professores que tive durante a graduação, pois em suas aulas além do desenvolvimento profissional, estes me transformaram pouco a pouco em uma pessoa melhor;

À professora Zíla, por ter me acolhido como sua bolsista no PIBID, como sua aluna de estágio, e, por último, como sua orientanda. Agradeço a todas as experiências que pude vivenciar enquanto bolsista, a todos os ensinamentos, à sua paciência e a forma como foi incansável neste período;

A todos os colegas pibidianos que tive neste período nas três escolas pelas quais passei:

Primeiramente na E.E.E.M. Silveira Martins, Taiana, Junior, Denise e Eduarda Schneider, a vocês agradeço por me ensinarem o que é o letramento literário à medida em que íamos propondo projetos, por todas as aventuras, por nos sentirmos infinitos, por terem sido uma

espécie de professores no início da minha caminhada, por terem se tornado meus amigos, dos quais tenho muito orgulho!;

No IFSul, à Eduarda Silva e à Patrícia, por fazerem parte da minha caminhada, pelos mates matinais, conversas descontraídas e muito aprendizado;

Na E.M.E.F João Severiano da Fonseca, a este grupo imenso: Paola, Mariel, Merab, Vanessa, Kerolyn e Fabiana, pelas experiências no ensino fundamental, por terem sido tão acolhedoras, amigas, motivadoras e por terem tornado esta etapa final mais leve;

Agradeço aos três supervisores do PIBID que tive durante este período, Eliana, André e Miriam. Aprendi muito com cada um e levarei estas experiências comigo sempre;

À Josi, por compartilharmos juntas nossas angústias durante esta etapa, por me dar apoio, e pela amizade que foi se fortalecendo ao longo do curso;

Por último, agradeço a todos que, embora não mencionados aqui, de forma direta ou indireta estiveram comigo nesta caminhada e me incentivaram a prosseguir.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o espaço que a literatura ocupa no Ensino Médio Integrado, através de pesquisas bibliográficas e das vivências dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID - subprojeto Letras, que aplicaram projetos no IFSul/Campus Bagé, visando promover o letramento literário dos alunos inseridos nesta modalidade de ensino. A escolha deste tema se dá devido às inquietações que essas experiências provocaram no grupo que atuou na disciplina de literatura na escola durante os anos de 2014 e 2015. Através de pesquisa bibliográfica, discutimos conceitos como o lugar da arte na contemporaneidade e o caráter humanizador e democrático que envolve o contato com a literatura. Além disso, constatamos que o Ensino Médio Integrado visa promover a ascensão social dos jovens de classe trabalhadora e, por conta disso, o currículo escolar desta modalidade de ensino é flexível, de forma a assegurar que cada instituição possa adequá-lo à realidade social em que está inserida. Na escola em questão, foi possível identificar que a literatura ocupa um lugar restrito nesta modalidade de ensino, o que se traduz em cargas horárias diferentes entre os Cursos Integrados de Agropecuária e Informática, e que a comunidade escolar manifesta uma visão pragmática a respeito do seu papel na formação dos jovens. Ao relacionarmos nossos estudos bibliográficos às experiências dos bolsistas e às diversas percepções acerca dos projetos de leitura desenvolvidos pelo PIBID no IFSul, foi possível avaliar o espaço limitado reservado à arte literária nesta instituição, assim como em que medida alcançamos nossos objetivos durante a aplicação dos projetos e de que forma esta experiência se caracterizou como uma iniciação à docência de literatura para os estudantes de Letras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado; Literatura; Letramento literário; PIBID.

ABSTRACT

This work aims to contemplate the space that literature holds in Brazilian Integrated High School through theoretical researches and the experiences of teaching initiation scholarships in the project PIBID – Letras, those had implemented projects at IFSul/ Campus Bagé, aiming to promote literary literacy of the students whom entered in this system of education. The choice of this theme is due to the concerns that those experiences led the group that worked in literature discipline in the school during two years, from 2014 to 2015. Within our theoretical approach, we discuss concepts about the place of the art in contemporary times and the humanizing and democratic characteristics that involve the contact with literature. Also, we found that the Integrated High School aims to promote the social rise of the working-class, and in this perspective, the curriculum of this educational modality is flexible to ensure that each institution can adapt it to the social reality in which it is inserted. At IFSul, was possible to indentify that literature occupies a limited space in this system of education, which results in a different teaching load among the Integrated Courses that IFSul offers and, also, that the school community expresses a pragmatic view regarding literature. From the relations we built between our theoretical research to the scholarship experiences and to the perceptions about the projects of literary developed by PIBID at IFSul, was possible to assess the space that is reserved to the literary art in this institution, as well as in which ways we had achieved our objectives during the implementation of the projects and how this experience was characterized as a teaching initiation to the group of students.

KEYWORDS: Integrated High School; Literature; Literary Literacy; PIBID.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Intervenção literária produzida pelo PIBID, subprojeto Letras, no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.40
- Figura 2 - Intervenção literária produzida pelo PIBID, subprojeto Letras, no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.40
- Figura 3 - Poesia dadaísta criada em oficina do projeto "Literatura em 5 atos", aplicada no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.42
- Figura 4 - Crônica produzida em oficina do projeto Literatura em 5 atos, no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.43
- Figura 5 - Microconto produzido em oficina do projeto Literatura em 5 atos. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.44
- Figura 6 - Microconto produzido em oficina do projeto Literatura em 5 atos. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.44
- Figura 7 - Cartaz produzido em oficina de "Histórias em Quadrinhos", sobre trechos da obra *Persépolis* de Marjane Sartrapi (2007). Foto retirada dos arquivos do subprojeto.45
- Figura 8 – Adaptação feita por um grupo de alunos da obra *A Megera Domada* de William Shakespeare (1596). Foto retirada dos arquivos do subprojeto.46
- Figura 9 – Nesta atividade, o aluno precisava escrever o que esperava da leitura de *O Cortiço*, instigado pelo que falamos da obra em aula e pelas capas das mais diversas edições. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.49
- Figura 10 - Nesta atividade, o aluno precisava escrever uma carta para algum personagem de *O Cortiço*, dialogando com ele acerca dos acontecimentos do livro. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.50
- Figura 11 - Atividade interpretativa do poema *Canção do Exílio*; o aluno precisava escrever um poema saudosista. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.51
- Figura 12 Imagem retirada do site <http://collections.heitritter.com/view.php?id=1607>53
- Figura 13 Imagem retirada do site: <https://pepfameg.wordpress.com/2014/04/09/brasil-ame-o-ou-deixe-o-a-musica-na-ditadura-militar/>53
- Figura 14 - Criação de cartaz baseado nas ideias opressoras do partido de *1984*, de George Orwell (1949). Foto retirada dos arquivos do subprojeto.54

Figura 15 - O aluno deveria criar uma sociedade opressora onde ele seria o governador, inspirado na obra de George Orwell. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.....	54
Figura 16 - Produção de poema acerca da idealização do índio. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.	60
Figura 17 - Alunos lendo os livros distribuídos durante o projeto “Parada da Leitura”. Imagem retirada dos arquivos do subprojeto.	62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A ARTE E A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE	13
2.1 A literatura no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado.....	22
2.2 O Pibid no IFSul/Campus Bagé e as perspectivas do letramento literário.....	30
2.2.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	30
2.2.2 O contexto de atuação: o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	31
2.2.3 O Pibid e a proposta de letramento literário	35
2.2.4 Os projetos desenvolvidos	38
3. AS DIVERSAS PERCEPÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA NO IFSUL.....	65
3.1 Vídeo Relato: um diagnóstico	66
3.2 Questionários	68
3.2.1 Os hábitos e as preferências de leitura dos alunos	68
3.2.2 Os temas preferidos dos estudantes	69
3.2.3 O que os alunos não leriam.....	70
3.2.4 Os estudantes se sentem à vontade para falar em sala de aula?	71
3.2.5 Como os estudantes do IFSul se vêem enquanto escritores?	72
3.2.6 A frequência com que os estudantes vão à biblioteca	73
3.2.7 Os livros favoritos dos estudantes	73
3.2.8 Os filmes favoritos dos estudantes	74
3.3 As percepções do professor de literatura.....	75
3.4 As percepções da direção da escola.....	76
3.5 Os bolsistas	77
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	96

1. INTRODUÇÃO

A partir do título *O espaço da literatura na contemporaneidade: experiências de iniciação à docência no ensino técnico brasileiro, o caso IFSUL-Bagé*, este trabalho pretende discutir o espaço que é destinado à literatura no Ensino Médio Integrado, em especial, no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Bagé/RS, a partir das experiências vividas nesta instituição entre 2014 e 2015 pelo grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao Curso de Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa – campus Bagé.

Nossas pesquisas partem de reflexões acerca da literatura e do espaço que esta tem ocupado na nossa sociedade e faz uma breve apresentação do Ensino Médio Integrado, buscando visualizar o lugar histórico da disciplina nesta modalidade. A partir disso, analisaremos os resultados obtidos através dos projetos de leitura literária aplicados nas turmas de Técnico Integrado em Agropecuária e Técnico Integrado em Informática, procurando traçar um diálogo entre as experiências vividas pelos bolsistas e as reflexões teóricas e conceituais que embasam nossos estudos.

Sendo assim, optamos por uma abordagem qualitativa, onde buscaremos descrever, explicar e refletir sobre as experiências de letramento literário nos dois anos de atuação do subprojeto PIBID-Letras-Bagé no IFSul. A pesquisa será de natureza descritivo-analítica, pois este trabalho se configura como um estudo de caso em que faremos uma análise documental e bibliográfica dos projetos aplicados, e também de natureza narrativa, onde a partir dos relatos dos projetos que aqui serão referidos, refletimos acerca do espaço da literatura no ensino técnico contemporâneo e na sociedade em geral.

Justificamos a importância deste trabalho com base na carência de estudos que ligam o ensino de literatura ao Ensino Médio Integrado, uma vez que durante o desenvolvimento dos projetos de ensino propostos pelos bolsistas PIBID, constatou-se a ausência de fontes específicas que embasassem as atuações em sala de aula nesta modalidade.

Desta forma, buscaremos neste trabalho refletir acerca da importância da formação literária mesmo em meio ao ensino profissionalizante, tendo em vista a baixa carga horária que é reservada a esta disciplina no Ensino Médio Integrado e levando em conta o caráter utilitário que o conhecimento possui na nossa sociedade. Este trabalho surge então como uma tentativa de resposta às inquietações provocadas por uma questão muitas vezes verbalizada

pelos alunos do ensino profissionalizante durante a aplicação dos projetos de iniciação à docência que aqui serão referidos: “em que a literatura contribuirá para a nossa formação técnica?”. Diante de tal questionamento, surge a necessidade de repensarmos, afinal, qual o papel do ensino de literatura no Ensino Médio Integrado e qual o espaço que este deve ocupar, não só no currículo escolar como na formação destes profissionais.

Sendo assim, este trabalho está dividido em três seções. A primeira, intitulada “A arte e a literatura na contemporaneidade”, inicia com reflexões acerca da contemporaneidade e da concepção de sociedade pós-moderna, respaldados em autores como Krishan Kumar (1997), Walter Benjamin (1955), entre outros. Quanto ao papel da literatura e das diferentes formas sobre as quais se dá o contato com a arte na atualidade, bem como sobre o direito do acesso às obras literárias e à fruição estética das mesmas, discutimos à luz dos autores Antônio Cândido (1995), Tzvetan Todorov (2010) e Magda Soares (2008), aliando tais conceitos à discussões que norteiam o nosso entendimento sobre a estética literária. A partir disso, abordamos a adolescência através dos autores Daniel Becker (1994) e Guillermo Carvajal (2001), como forma de compreendermos um pouco mais acerca do público que encontramos nesta etapa da escolaridade.

A seguir, através do subtítulo “A literatura no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado”, fazemos, através das autoras Denise Rodrigues (2014) e Jussara Biagini (2005), um percurso histórico sobre a inserção da literatura nas diferentes modalidades de ensino no Brasil, o qual contempla também a trajetória do Ensino Médio Integrado e as concepções que cercam esta modalidade de ensino. Acompanhando este histórico, apresentamos o IFSul/Bagé e a realidade em que o mesmo está inserido, utilizando-nos das leis que regem o Ensino Médio Integrado e também de documentos locais, como o Projeto Pedagógico dos cursos de Agropecuária e Informática para compreendermos a carga horária destinada ao ensino de literatura nesta modalidade.

Ainda na primeira parte deste trabalho, através do subtítulo “O Pibid no IFSul/Campus Bagé e as Perspectivas do letramento literário”, apresentamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e, retomando autores que abordam o letramento literário e a formação de leitores, como Graça Paulino (2004), Rildo Cosson (2009), Teresa Colomer (2007) e Annie Rouxel (2012), relatamos nossa trajetória enquanto bolsistas de iniciação à docência no IFSul e as nossas experiências metodológicas de efetivar o letramento literário na escola.

Na segunda parte deste trabalho, intitulada “As diversas percepções sobre a leitura literária e a escrita no IFSul”, descrevemos e analisamos os registros produzidos durante os projetos desenvolvidos no Pibid. Esta seção se subdivide em quatro partes como forma de contemplar as diferentes percepções que foram coletadas, as quais se deram através de entrevistas em um vídeo relato, questionários respondidos pelos alunos, e, também, materiais de cunho reflexivo produzidos pelos bolsistas, sendo estes um relatório anual e um artigo escrito ao final do ano de 2015. Além disso, compõe esta parte uma entrevista com o professor de literatura, o qual foi nosso supervisor durante a aplicação dos projetos de iniciação à docência, e, também, uma conversa com a direção da escola, feitas já no ano de 2016, com o propósito de colher as impressões de ambos acerca dos projetos aplicados na instituição.

Na terceira e última seção deste trabalho, fazemos uma discussão acerca dos resultados alcançados por meio dos projetos e ações promovidos através do Pibid-Letras, bem como reflexões sobre a forma como percebemos, através das nossas vivências, a inserção da literatura nesta instituição, buscando responder ao tema central desta pesquisa e avaliando o quanto esta experiência foi significativa na nossa formação enquanto futuros professores de literatura.

2. A ARTE E A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

Ao falarmos da literatura e de seu espaço nos tempos atuais, é preciso que primeiramente compreendamos o que é a contemporaneidade. Neste sentido, embasamo-nos no autor Krishan Kumar (1997), o qual traz-nos reflexões acerca da sociedade pós-moderna¹ em que estamos inseridos em sua obra *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo*. O autor reflete que a Pós Modernidade, continuidade da Modernidade, é uma era em que a cultura e a sociedade se fundem, tornando-se quase uma só. As causas dessa união entre sociedade e cultura se dão, segundo o autor, principalmente em decorrência da globalização e do acesso à informação facilitados pelos meios de comunicação de massa. Porém, ainda que ocorra esta “unificação” entre sociedade e cultura, temos presente um pluralismo que se dá em decorrência das novas identidades culturais que os indivíduos passam a assumir para fazer frente à esta homogeneização:

A maioria dos teóricos afirma que as sociedades contemporâneas demonstram um novo ou reforçado grau de fragmentação, pluralismo e individualismo. Isso se relacionaria em parte com as mudanças ocorridas na organização do trabalho e na tecnologia, destacadas pelos teóricos pós-fordistas. Pode ser associado também ao declínio da nação-estado e das culturas nacionais dominantes. A vida política, econômica e cultural é agora muito influenciada por fatos que ocorrem no nível global. Esse fenômeno teve como um de seus efeitos, inesperadamente, a renovada importância do local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais. (KUMAR, 1997, p. 132)

Ainda segundo o autor, vemos que a política que antes atingia a massa através de suas ideologias de modo coletivista, hoje é protagonizada e está presente em nossa sociedade em diversos âmbitos, abarcando assim tanto a esfera global, como as esferas regionais. Desta forma, encontramos na pós-modernidade a necessidade de desconstrução dos velhos paradigmas que guiam a sociedade em diversos níveis, e aqui, tomamos como exemplo deste pluralismo os movimentos como o feminista e o LGBT, que abarcam necessidades específicas e individuais da sociedade.

¹ Tendo em vista as divergências que encontramos no que se refere à identificação de uma “pós- modernidade”, acataremos as conceituações propostas pelo autor Krishan Kumar, fazendo uso desta concepção no decorrer deste trabalho.

Encontram-se também instaurados na sociedade pós-moderna, o imediatismo e a instabilidade, onde tudo é passageiro e o tempo não se centraliza no passado ou futuro, mas no presente:

Por tanto, temos aqui o mundo pós-moderno: um mundo de presente eterno, sem origem ou destino, passado ou futuro; um mundo no qual é impossível achar um centro ou qualquer perspectiva do qual seja possível olhá-lo firmemente e considerá-lo como um todo; um mundo em que tudo que se apresenta é temporário, mutável ou tem o caráter de formas locais de conhecimento e experiência. (KUMAR, 1997, p. 158)

Tal percepção instável do tempo e da vida também afeta as perspectivas dos jovens com relação às suas expectativas de futuro, refletindo também na educação, já que o imediatismo cobra que se aprenda o que possa ser útil e produtivo.

As mudanças que a nossa sociedade sofre impactam nossa relação com a arte, e, sendo a literatura uma forma de expressão artística, não há como discutirmos sobre o espaço que esta tem ocupado nos dias atuais sem mencionarmos também as outras esferas em que a arte se desdobra. Refletiremos aqui então sobre o espaço destas humanidades, primeiramente, respaldando-nos nas palavras de Walter Benjamin (1955), que aborda os efeitos da reprodução das obras artísticas na modernidade² em seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Segundo o autor, as obras são produzidas cada vez mais em grande escala (reproduzidas), o que faz com que as mesmas percam o que ele chama de “aura”, ou seja, o contexto de produção da obra. Assim, as obras acabam por se distanciar do homem, o que faz com se perca seu valor tradicional:

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social. Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica, como se evidencia com o exemplo da pintura. Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo. (BENJAMIN, 1955 p. 10)

A partir disto, podemos verificar duas consequências da reprodutibilidade técnica das obras de arte: a primeira, pessimista, é a perda do valor histórico da obra, da sua *autenticidade* e *singularidade*, termos utilizados pelo autor como efeitos da reprodução em grande escala, o

² Referimos-nos à modernidade segundo as concepções de Krishan Kumar, quando diz “Entendo por “modernidade” uma designação abrangente de todas as mudanças – intelectuais, sociais e políticas – que criaram o mundo moderno”. (1997, p.79) Tais mudanças, segundo o autor, iniciam-se após o a Revolução Francesa e Industrial, que aceleraram e fortaleceram o mercado capitalista.

que faz com que possamos reconhecê-las sem saber a sua história, seu autor ou detalhes de sua criação e importância, ou seja, nós as conhecemos de forma fragmentada. Bons exemplos disto nas artes plásticas são as obras de Pablo Picasso, que é conhecido mundialmente através das suas formas cubistas na pintura, como na obra *Guernica*, em que a guerra civil espanhola surge como pano de fundo ou inspiração, mas cujo conteúdo nem sempre é identificado pelo apreciador comum. E também as de Leonardo da Vinci, como a *Mona Lisa*, por exemplo, que se tornou uma das obras mais populares e reconhecidas, embora nem todas as pessoas que a conheçam tenham tido a oportunidade de ter contato com o quadro original, ou sua gênese.

A segunda consequência da reprodutibilidade técnica, com um olhar mais positivo, se vale justamente da primeira, em que pessoas que não podem e/ou não têm a oportunidade de conhecer as obras originais no museu, podem conhecê-las através de suas reproduções, ainda que a contemplação das obras por meio da reprodutibilidade faça com que esta experiência seja vivida de forma parcial. Logo, a arte passa a ganhar e perder em sua reprodução massificada: torna-se acessível, mas seu efeito é limitado.

Quanto à cinematografia, hoje considerada a “sétima arte”, Benjamin afirma que esta constitui uma relação diferente com a massa, pois ao passo que o artista plástico produz um quadro para ter contato com um número restrito de pessoas, o cinema é uma produção que visa atingir ao maior número de pessoas possível, ou seja, implanta-se um caráter mercantilista à obra. Além disso, outra característica desta esfera artística que o autor ressalta é a forma de produção da mesma, onde os autores representam para máquinas e são constantemente observados por um especialista que busca a perfeição, mesmo que uma cena tenha que ser gravada diversas vezes, diferentemente de um teatro onde mesmo os “erros” acabam fazendo parte do espetáculo. Nos dias atuais, através dos avanços tecnológicos, faz-se uso dos efeitos especiais para a representação de catástrofes ou de cenas fantásticas, que muitas vezes seriam impossíveis de serem reproduzidas sem o auxílio tecnológico. Ou seja, no caso da cinematografia, a percepção e a interação da massa com a obra artística é mediada pela tecnologia.

A reprodutibilidade técnica das obras de arte é, também, consequência da expansão da tecnologia, que começa a se tornar evidente na modernidade. O autor Norbert Wiener (1954) discute em *Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos*, as influências que as inovações tecnológicas trazem ao homem moderno, mostrando-nos que, sendo a cibernética uma extensão do ser humano (criada por ele e para o uso dele), a mesma faz uso dos nossos códigos e linguagem. A partir disso, o autor propõe que em um meio cada vez

mais tecnológico, a sociedade se torne composta por seres automatizados que cumprem tarefas, tal qual uma máquina. Há aqui a perda humana e cultural, pois, na medida em que a tecnologia se expande e está a favor do homem, a arte se distancia deste. O que perdemos, nesse sentido, é o poder de “humanização” desta, aquele conceito a que se refere Antonio Candido (1995) em *O direito à literatura*: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção.” (p. 177).

Em *O trabalho da arte e a arte do trabalho*, Ronaldo Rosas Reis (2006) mostra-nos um panorama das discussões acerca da arte na contemporaneidade. Segundo o autor, na pós-modernidade duas posições entram em embate com relação às produções artísticas. A primeira posição, de linha historicista, defende que o artista pós-moderno ao se distanciar da utopia criativa, rendeu-se ao universo capitalista, fazendo com que a obra perdesse seu real valor, aqui compreendido através do viés de “revolução permanente”, considerando a arte como um processo evolutivo. A segunda posição segue a linha anti-historicista e defende que ao se distanciar do caráter utópico criativo e ideológico, a arte pode recuperar sua verdadeira função, através da utilização de uma multiplicidade de fontes (p.77). Segundo o autor, ambas as linhas, pró e anti-historicistas, ignoram a relevância do meio social na produção da obra de arte, e assim, tal paradoxo culmina ainda para a tese do fim das ideologias.

Evidentemente que não caberá ao trabalhador em arte, tampouco ao historiador e ao crítico, isoladamente, a tarefa de "recuperar os poderes pilhados do corpo pelo regime da propriedade privada", conforme as palavras de Marx. Também compete ao educador elevar a tensão produtiva entre a estética e a política a ponto de termos uma cultura reformada e a subjetividade revolucionada. (REIS, 2006, p.79)

A partir disso, a partir de Eagleton, o autor afirma que a capitalização faz com que a formação sensível das pessoas se dê de formas diferentes:

Numa direção se encontra o corpo do trabalhador que, devastado pela necessidade de sobrevivência, percebe-se limitado pela fronteira da monotonia, da repetição. Em outras palavras, os impulsos que o levariam a transcender suas próprias fronteiras são transformados em instintos. Noutra direção se encontra o corpo ocioso do desocupado das elites que, sem qualquer necessidade de sobrevivência, aliena-se da vida sensível, percebendo-se um aleijão. A vantagem deste último sobre aquele outro é que o seu dinheiro "recupera vicariamente a sua sensibilidade alienada pelo poder do próprio capital", ainda que isso resulte num "corpo fantasma", um "alter ego zumbi a recolher satisfações de segunda mão" (Eagleton apud REIS, 2006, p.79).

Tomamos aqui então, a literatura como um produto histórico e por isto, político, o qual ao perder sua “aura”, se distancia do social em termos de crítica e de construção cultural. Tal

distanciamento impacta também na fruição estética das obras de arte, algo que tem desdobramentos para a educação. Entendemos aqui a relação estética entre indivíduo e obra de arte segundo as explanações de Adolfo Sánchez Vázquez (1999) em *Convite à estética*, quando diz que a contemplação estética só ocorre quando o sujeito (contemplador) e o objeto a ser contemplado distanciam-se da realidade em que estão inseridos:

[...] o sujeito se separa de sua realidade vivida; o objeto, de sua realidade corpórea como coisa entre as coisas. E justamente ao comportar-se assim o sujeito pode apropriar-se do objeto em sua riqueza estética, que é essencialmente humana, e não na forma abstrata, mutilada, que – esta sim – o desumaniza. (VÁZQUEZ, 1999, p.152)

Tal riqueza humana proporcionada pela experiência da contemplação estética é evidenciada na literatura, uma vez que, segundo Jaime Paviani (1996) em *Política e literatura* “[...] a Literatura é uma força específica capaz de mostrar a inteligibilidade do tecido social, do mundo e das coisas, do existir com os outros, isto é, a relação viva, conflitante e complexa das estruturas essenciais da vida em comum.” (p.124). Segundo o autor, enquanto a literatura centra-se no bem comum e é capaz de produzir uma reflexão crítica da sociedade e das relações que a permeia, a política, isolada, é mera reprodução de uma ideologia ou de um ponto de vista, sem abordar outros pontos que atingem a sociedade em sua totalidade. Ou seja, vivenciar a fruição estética da literatura faz com que exerçamos, ainda assim, o nosso pensamento crítico no ato da contemplação.

Também nesta perspectiva, o autor Gabriel Périsse (2009) em *Estética e Educação*, evidencia a importância da experiência estética para a fruição das artes e para o aprendizado, que neste âmbito, segundo o autor, se dá em forma de autoconhecimento:

Na realidade, a literatura é perigosa porque põe em xeque nossas concepções de mundo, porque abre portas e janelas, desencadeia a memória, cutuca a imaginação, provoca abalos em nossas certezas, propõe valores, questiona outros, oferece a chance de repensarmos no sentido da vida. [...] (PÉRISSE, 2009, p.34)

Além de autoconhecimento, o autor destaca que a formação estética se faz fundamental, também, para definir os nossos gostos e nos fazer compreender os motivos de não gostarmos de determinado artista ou de determinada obra (p.47), enfim, para nos formar em termos de gosto e estilo, e fazer com que nos encontremos entre as mais variadas formas de arte. No que se refere ao professor, Périsse ainda diz que esta formação ajuda-nos a definir nossos critérios de indicação de uma obra.

Tal formação estética e artística passa pela escolarização, onde, atualmente, no campo da literatura, temos o cânone como o centro dos estudos no Ensino Médio, por meio dos

estudos da História da Literatura. Em *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, o autor Antoine Compagnon (1999) diz que “*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência.” (p.46) Sendo a literatura um objeto de valor mutável, o autor contrasta a teoria ao senso comum como tentativa de justificar o cânone que ainda prevalece na nossa sociedade. Se, de um lado, temos a importância estética da fruição da obra de arte, e nesta centra-se fundamentalmente o papel do leitor, temos, por outro, obras que por algum motivo ainda são consagradas, desafiando assim as noções teóricas e de senso comum que discutem os conceitos de valor das obras literárias. Ainda hoje lemos os mesmos autores. Segundo Compagnon:

O surpreendente é que as obras de arte perduram, continuam a ser pertinentes para nós, fora de seu contexto de origem e a teoria, mesmo denunciando a ilusão de valor, não alterou o cânone. Muito ao contrário, ela o consolidou, propondo reler os mesmos textos, mas por outras razões, razões novas, consideradas melhores (COMPAGNON, 1999, p.254)

Em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov (2010) compartilha conosco sua própria experiência enquanto leitor literário, pondo em xeque a responsabilidade da escola no ensino de literatura, criticando a forma como este é feito atualmente, no qual se estudam textos literários canônicos para enquadrá-los nas escolas literárias e nos seus gêneros, deixando de lado o estudo das obras em si (p.26). Segundo Todorov, quando o ensino da literatura se limita ao estudo da sua historicidade, dificilmente formará o leitor literário:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. [...] O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”) arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2010, p.33)

Assim, a forma como se dá este ensino na atualidade faz com que os estudantes tenham um contato limitado com estas obras e, se levarmos em consideração que em grande parcela da população brasileira o contato com a literatura acontecerá na escola, como discutiremos logo mais, então estaremos falando de sujeitos que talvez não tenham a oportunidade de ter contato com o papel a que esta esfera artística propõe que experimentemos:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2010, p. 76)

Ainda, Todorov ressalta a importância da literatura de massa na formação do leitor (p.82). Segundo o autor, é importante que a leitura seja fomentada por todos os meios, e, sendo a literatura popular um meio que faz com que muitas pessoas adquiram o hábito da leitura literária, não se deve desprestigiar-lo já que o indivíduo terá o contato com outros tipos de leitura ao longo de sua escolarização.

Em *Leitura e Democracia Cultural*, Magda Soares (2008) evidencia que o acesso aos bens simbólicos (museus, teatros), bem como à literatura, ainda não é pleno, mostrando-nos o déficit de bibliotecas públicas no país, onde, em 1999, 20% dos municípios brasileiros não possuíam bibliotecas públicas, sendo que 69,5% dos municípios possuíam apenas uma biblioteca pública e apenas 11% possuíam mais de uma biblioteca³.

Além disso, Magda Soares ressalta que a dinâmica de distribuição de bens materiais no que se refere à literatura e à TV se dá de forma diferente: enquanto as pessoas que declararam ter um maior número de livros em casa eram de classes sociais mais elevadas (27% das classes A e B, 5% da classe C, e apenas 2% pertencentes às classes D e E), pessoas de todas as classes sociais possuíam acesso aos canais televisivos mais populares do nosso país⁴.

A partir dos dados até então expostos pela autora, a mesma discute que o acesso a leitura literária é importante porque esta tem o poder de democratizar o ser humano através das experiências que proporciona ao indivíduo com relação ao outro e às outras culturas:

A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para o seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. (SOARES, 2008, p.32)

Em 2012 foi publicada uma nova Pesquisa de Informações Básicas Municipais, onde pudemos observar um crescimento do número de bibliotecas públicas no país. Segundo os dados publicados pelo IBGE nesta última pesquisa, 97% dos municípios brasileiros possuíam

³ Utilizamos aqui dos dados expostos pela autora Magda Soares.

⁴ Idem

bibliotecas públicas, ou seja, houve um crescimento de 21% deste tipo de instituição.⁵ Ainda assim, 3% dos municípios brasileiros ainda não possuem nenhuma biblioteca, ou seja, a leitura literária ainda não é democratizada.

O autor Antônio Cândido (1995) em *O direito à literatura* também reflete sobre a democratização do acesso à literatura, dizendo que é um direito que não pode ser negado à humanidade:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (p.173)

Ainda segundo o autor, o acesso à literatura é distribuído de acordo com as classes sociais, ficando o cânone relegado à elite:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (p.186)

Sendo assim, tomamos a literatura como um agente de mudança social na medida em esta é capaz de transformar o indivíduo e alterar suas percepções de mundo, formando-o como um ser crítico e livre e que, justamente por isto, o acesso a esta forma de arte deva ser amplo e qualificado.

Embora a leitura literária seja uma formação que deva iniciar na infância, na escola, o trabalho com esta esfera artística enquanto disciplina se inicia na adolescência. Observando os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizado pelo Instituto Pró Livro em 2011, veremos que a maior concentração de leitores encontra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo estes entre 14 e 25 anos de idade. Dentre seus gêneros de leitura preferidos, são citados romances, contos, literatura infantil, quadrinhos, poesia e literatura juvenil. A pesquisa ainda estima que 50% da população brasileira seja composta por leitores, embora este número seja variável de região para região, conforme as condições de acesso e índices de escolaridade.

⁵ Dados retirados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais do IBGE, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2012/munic2012.pdf> acessado em 29 de abril de 2016.

A partir deste dados e levando em conta que a disciplina de literatura é inserida curricularmente no Ensino Médio e que, segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2011), a maior parte de leitores se encontra em meio às últimas etapas da educação básica, faz-se necessário que conheçamos estes estudantes que são, em grande maioria, adolescentes.

Na nossa sociedade, é comum que encaremos o adolescente como um ser em conflito, que, imerso em sua rebeldia, revolta-se contra as regras que o sistema tenta lhe impor. Nesta fase altamente turbulenta, o espírito questionador, segundo Daniel Becker em *O que é adolescência* (1994, p.68), ainda não foi moldado pela sociedade e por isto tal comportamento deve ser valorizado nestes indivíduos, que buscam romper com certos valores e estigmas. Além das várias transformações que ocorrem com o adolescente a nível corporal e psíquico, ele é forçado pelo mundo externo a escolher uma profissão e a corresponder aos estudos satisfatoriamente:

Neste momento da sua vida, talvez aí pelos quinze, dezesseis anos, o adolescente geralmente ainda desconhece a si mesmo e suas aptidões, desconhece o significado e a realidade de cada profissão, desconhece o mercado de trabalho. E é exatamente nesse momento que ele se vê pressionado pela família, pela escola e pela sociedade a decidir a profissão que teoricamente deverá exercer pelo resto de sua vida. (BECKER, 1994, p.49)

Em *Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose*, Guillermo Carvajal (2001) divide a adolescência em três fases: a adolescência *puberal*, que é o seu princípio, iniciando junto às transformações físicas da puberdade; a *nuclear*, onde o adolescente começa a interagir em grupos à procura de um modelo a seguir; e a adolescência *juvenil*, que é quando o adolescente passa a tomar atitudes mais “adultas”, tornando-se mais independente com relação ao grupo. Tais comportamentos são visíveis na escola e devem ser levados em conta quando se procura aproximar o jovem da literatura.

Com base nessas informações e tendo em vista a faixa de idade do público que se insere no Ensino Médio Integrado, percebemos que os mesmos se encontram entre as duas últimas fases, mas principalmente, na adolescência nuclear. Estes, segundo o autor (p.88), são indivíduos que por estarem em uma fase em que buscam a originalidade, diferenciando-se dos demais e dos modelos tradicionais, são em geral bombardeados pela mídia e pelo sistema, que, através do consumismo, procura aliená-los. Soma-se a isso o fato de que nem todos os jovens possuem as mesmas condições sociais e, por isso, essa fase tende a deprimir os que não conseguem estar “na moda”.

A literatura é um meio importante para a formação dos adolescentes, e, embora muitos sejam resistentes à leitura literária, é inegável que há nesta atividade um meio para contestar o sistema e se autoconhecer. Ainda segundo Carvajal (p.95), embora a adolescência nuclear seja o período onde os jovens estão mais suscetíveis a atitudes autodestrutivas, como o uso de drogas e álcool e a adoção de atitudes delinquentes, estes mesmos adolescentes também possuem desejos comunitários traduzidos em lutas por igualdade e por anseios de mudar o mundo em que vivem. Para tanto, a escola deve aproveitá-lo ao invés de julgar suas ambições e seus questionamentos apenas como simples crises de adolescência.

A partir das questões expostas até aqui, começamos a refletir sobre o Ensino Médio Integrado e sobre os projetos desenvolvidos pelos discentes do subprojeto Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), buscando compreender, através das discussões acerca das experiências vivenciadas pelos bolsistas, o espaço que a literatura possui neste sistema de ensino e as metodologias adotadas para a abordagem desta no ensino tecnicista.

2.1 A literatura no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado

Para que possamos nos situar na historicidade da literatura enquanto disciplina no ensino brasileiro, embasamo-nos no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *A iniciação à docência no Ensino Médio: experiências de letramento literário*, onde a autora Denise de Oliveira Rodrigues (2014) apresenta-nos um panorama acerca das diferentes modalidades de ensino nos quais a literatura foi inserida até os dias atuais. Também partiremos do texto *Revisitando momentos da história do ensino técnico*, da autoria de Jussara Biagini (2005), onde a autora demonstra-nos o percurso percorrido pelas modalidades de ensino técnico no Brasil.

A partir de Malard (1985), Rodrigues (2014, p. 13) afirma que a literatura é uma das mais antigas disciplinas no Brasil, sendo datado seu ensino entre os séculos XVI e XVIII pelos padres jesuítas em suas missões catequéticas na colônia, quando predominava a abordagem de clássicos gregos. É então no ano de 1862 que se tem o primeiro registro oficial da obrigatoriedade deste ensino através do Decreto de Lei 2.883, quando foi determinada a

duração do curso de estudos em sete anos e, dentre as disciplinas ofertadas, a inclusão da literatura, denominada na época como “Litteratura Nacional”. Durante as escolas imperiais, alterou-se pouco no que se refere ao ensino desta disciplina, porém, em 1890, com a Proclamação da República, vieram diversas transformações no ensino brasileiro. Com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o qual era dedicado à educação, criou-se uma nova reforma a partir do Decreto N°. 981, o qual regulamentou o ensino primário (para crianças de 7 à 13 anos) e secundário (para crianças de 13 à 15 anos), ambos gratuitos, como uma tentativa de “descentralizar o ensino da capital, passando este a ser livre, laico e gratuito, oferecido em escolas públicas de todo o território nacional” (RODRIGUES, 2014, p.14). Assim, a disciplina “Litteratura Nacional” seria umas das constituintes do ensino secundário, com uma carga horária específica de três horas semanais no último ano do curso.

Nos anos trinta do século XX, com a fundação do Conselho Nacional da Educação (CNE), criam-se novos decretos e novas reformas envolvendo diretrizes ligadas à área. O Decreto de Lei N°.19.890 divide o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, de cinco anos, era obrigatório para o ingresso no ensino superior, e o segundo, de dois anos, era caracterizado como um ciclo complementar onde havia a subdivisão deste ensino com um caráter preparatório para o ingresso nos cursos de Direito, Ciências Médicas e Engenharia (Idem, p. 16).

Inicialmente, a disciplina de literatura era obrigatória apenas no ciclo complementar para os candidatos de Direito, mas em seguida, no ano de 1936, o novo ministro do CNE, Gustavo Capanema, expediu novos programas de curso onde a disciplina passou a ter a carga horária de quatro horas semanais na primeira série e seis na segunda série dos cursos complementares. Ainda assim, a disciplina desaparece do primeiro ciclo do ensino secundário.

Logo, em 1942, surgem as “Leis Orgânicas de Ensino” com o objetivo de adaptar o ensino às necessidades da sociedade, e é a partir desta premissa que surge a modalidade técnico-profissionalizante no Brasil, destinada às camadas sociais mais pobres. Este ensino aparentemente “assistencialista” vem atrelado à ideia de promover uma profissionalização rápida que auxiliasse na capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho vigente que estava em plena expansão no setor industrial.

Em seguida, houve uma nova reforma no ensino secundário através do Decreto de Lei N°. 4.244, onde surge um novo curso em dois ciclos, sendo o primeiro com a duração de

quatro anos, e o segundo, subdividido em dois cursos paralelos de três anos cada. Durante estas novas reformas, a disciplina de literatura acaba desaparecendo dos currículos até o ano de 1943, quando é expedido pelo ministro Capanema um novo currículo para a disciplina de português através da Portaria N°.87, e a mesma retorna aos currículos do ensino secundário apenas, com ênfase no estudo da literatura portuguesa e brasileira (Idem, p. 17).

Nos anos 1940 e 1950, são criadas as iniciativas privadas SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) as quais ofereciam formações profissionais que ocorriam em paralelo com o Ensino Médio. Tais instituições de capacitação técnica ainda existem no Brasil, possuindo atualmente mais de 500 unidades fixas cada, as quais são distribuídas entre todos os estados brasileiros, além de unidades móveis e cursos oferecidos a distância.

O modelo de curso em dois ciclos vigorou até a criação das primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), logo após a queda do governo Getúlio Vargas, em 1961, onde, segundo a autora Jussara Biagini (2005), em meio a instabilidades financeiras e tentativas de golpes de estado, surgirá a primeira tentativa de implantação de um ensino técnico integrado ao Ensino Médio, sempre com a justificativa de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Este caráter filantrópico, segundo a autora (2005), faz com que em 1970, em meio à ditadura militar, a educação torne-se cada vez mais elitista:

A educação tornou-se, em tal perspectiva, um filtro eficaz para a reprodução da hierarquia da sociedade, um instrumento capaz de promover, sem qualquer resistência, a força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico; nesta medida, assegurou a produção e a distribuição do poder na organização social. O propósito de estabelecer uma concordância entre uma proposta pedagógica de educação e o modelo de desenvolvimento pretendido pelo governo fez com que a essência da educação fosse concebida de forma fragmentada. (BIAGINI, 2005, p. 8).

Assim, entendemos que a escola passa a ser um reflexo da sociedade: fornece a educação técnica para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que tal modelo educacional oferecido a mantém na mesma condição social, ao invés de proporcionar condições de ascensão.

É através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação que o sistema de ensino brasileiro passa por diversas reestruturações. Uma das primeiras mudanças é a alteração do ensino secundário, que vigorava até então, para o Ensino Médio dividido em dois ciclos: o primeiro, denominado ginásial, tinha a duração de quatro anos, e o segundo ciclo, denominado colegial, tinha a duração de três anos. O Conselho Nacional da Educação

determinava o ensino de até cinco disciplinas e os conselhos estaduais ficavam encarregados de determinar o restante do currículo. Neste primeiro momento, a literatura aparece diluída em outras disciplinas. Em 1971, o ensino ginásial e o colegial são substituídos pelo 1º grau, que tinha a duração de oito anos e era destinado à formação de crianças e pré-adolescentes, e o 2º grau, com a duração de três anos, o qual era um ensino profissionalizante, destinado aos adolescentes. Nesta segunda etapa de ensino, a literatura aparece diluída na disciplina “Comunicação e Expressão”, que era encarregada de abordar a Literatura Brasileira e a língua portuguesa.

Em 1996 surgem as novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as quais determinam a educação básica em três níveis escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta nova reforma, o Ensino Médio perde a obrigatoriedade da formação profissionalizante, passando a oferecer uma formação geral. A literatura, neste nível de ensino, ainda aparece diluída na área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Rodrigues, p. 20).

Em 1997, surge o Decreto n. 2.208, o qual não permitia mais que o Ensino Médio oferecesse a formação técnica de forma integrada. A profissionalização então, nesta etapa da escolaridade, poderia ser feita apenas em cursos concomitantes ao Ensino Médio ou à Educação Básica.

No ano de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio citam como disciplinas a serem ofertadas na grande área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Informática, deixando de citar a disciplina de literatura. Em 1999, surgem as Orientações Educacionais Complementares (PCN+), onde a literatura novamente é esquecida, reaparecendo somente no ano de 2002, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o qual dedica seu segundo capítulo ao ensino de literatura, intitulando-o “Conhecimentos de Literatura”.

Em 2004, lança-se o Decreto 5.154/04, revogando então o Decreto 2.208/97, assim, permitindo que o Ensino Médio possa voltar a conter a formação profissional de forma Integrada.

No Rio Grande do Sul, o documento mais recente a respeito do Ensino Médio é o Parecer Nº156/2012, instituído pelo Conselho Estadual da Educação, o qual determina o Ensino Médio em três modalidades: o Ensino Médio Politécnico, o Ensino Médio Curso Normal, e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Dentre estas modalidades, a

literatura encontra-se incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio Politécnico e no Curso Normal, enquanto que no Ensino Médio Integrado a mesma aparece de forma articulada a outros conhecimentos culturais, com pouca ênfase na disciplina em si. (RODRIGUES, p.28).

Atualmente, a disciplina de literatura normalmente aparece diluída no trato com a língua portuguesa, ou então, tem de uma a duas horas/aula semanais específicas no Ensino Médio Politécnico, sendo que no Ensino Médio Integrado Profissionalizante, o espaço aberto a esta é ainda inferior, levando em conta o caráter voltado à profissionalização destes indivíduos. É importante também ressaltar que, geralmente, os currículos escolares do Ensino Médio dão ênfase para o ensino da História da Literatura Brasileira através das escolas literárias.

Quanto ao caráter de Ensino Médio profissionalizante, é possível notar que a preferência neste ensino se dá pelos saberes específicos, e não atende de forma muito eficiente às especificidades do Ensino Médio. De acordo com Biagini (p.12) “Estas mudanças no capitalismo estão provocando impactos sobre o conteúdo, a divisão e a qualificação de trabalho, resultante na supervalorização da qualificação, não se fala mais em emprego e sim em empregabilidade.” Ou seja, a função da educação neste âmbito é e ainda está sendo “filtrada” para que haja a preparação para o emprego, sem abordar outras áreas que visam oferecer aos alunos saberes críticos, indispensáveis a qualquer cidadão.

Em *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*, os autores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos defendem que, ainda nos dias atuais, o Ensino Médio Integrado é uma necessidade brasileira para que possamos diminuir a desigualdade social:

Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.45).

Assim, segundo os autores, o ensino profissionalizante integrado ao Ensino Médio é uma medida que contribuirá para que no futuro o acesso ao ensino médio politécnico se dê de forma mais equilibrada, diminuindo o número de evasão daqueles que, em virtude da classe social que ocupam e da necessidade de ascensão por meio do trabalho, buscam a formação profissional e a capacitação ao mercado de trabalho ainda jovens. Ainda assim, é necessário

que se reflita sobre se esta modalidade de ensino realmente se efetiva e abre espaço para estes jovens no mercado de trabalho, e também, se promove meios para que os mesmos integrem o ensino superior após a conclusão do Ensino Médio Integrado.

Nesta perspectiva, utilizamo-nos da dissertação *O Ensino Médio Integrado: a superação do dualismo entre o ensino profissionalizante e o propedêutico*, onde a autora Sirema Sâmia Oliveira (2014) efetua um estudo de caso com setenta e um estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA) os quais são egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado oferecidos pela instituição. Durante a coleta de dados efetuada por Oliveira, a autora questionou os estudantes sobre as perspectivas destes quanto à formação promovida pelos cursos:

Considerando que a identidade do ensino médio está enraizada na dualidade existente entre educação geral e formação profissional, e que o EMI visa justamente a superar este dualismo, 40 dentre os entrevistados (56,34%) disseram acreditar que essa modalidade de ensino prepara somente para o mercado de trabalho, e 16 pessoas (22,53%) avaliaram que o EMI não prepara para os exames vestibulares. Da soma desses dados, verifica-se que 56 entrevistados (78,87%) consideraram que o EMI está voltado sobremaneira à educação profissional. (OLIVEIRA, 2014, p. 62)

Ou seja, a partir dos dados coletados por Oliveira, percebemos que as perspectivas dos estudantes centram-se no ingresso ao mercado de trabalho, cientes de que a modalidade de ensino na qual estão inseridos os prepara para esta finalidade. Ainda, de acordo com a pesquisa da autora, a maioria dos estudantes matriculados nos cursos de EMI da IFMA é de renda baixa:

Dentre os entrevistados, mais da metade advêm de famílias que possuem baixo poder aquisitivo, com renda familiar mensal de até 3 (três) salários mínimos. Do universo, 11 famílias (15,5%) não chegam a receber um salário mínimo mensal, enquanto 30 (42,3%) superam este nível de renda, mas não atingem os três salários mínimos por mês. Estes jovens são, predominantemente, filhos de pais que possuem como grau de escolaridade o ensino Das respostas obtidas nos questionários, infere-se que apenas 2 (dois) dos egressos (2,8%) são de famílias com rendimento mensal superior a 5 (cinco) salários mínimos. (OLIVEIRA, 2014, p. 54)

Em outra etapa da pesquisa, a autora busca dados acerca da inserção dos mesmos alunos entrevistados no mercado de trabalho ou na universidade. O que foi evidenciado nesta etapa da pesquisa é que apenas três estudantes (4,23%) conseguiram ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso (p.64), o que demonstra uma falha no sistema que promove a capacitação para o trabalho, porém não dispõe de empregabilidade. Quanto ao ingresso no ensino superior:

A pesquisa revelou que 50 (70,42%) dentre os entrevistados – um número significativo da amostra – ingressaram em curso superior, dos quais 44 (88%) em universidades públicas. Aos alunos que ingressaram no ensino superior foi solicitado informar o curso e motivo que os levaram a tal escolha. (OLIVEIRA, 2014, p. 65)

Ou seja, o que foi constatado no estudo da autora é que, superando inclusive as perspectivas dos próprios estudantes, o Ensino Médio Integrado se consolidou para a maioria destes como uma etapa a mais na escolarização. Segundo Oliveira, o que se evidenciou em seu estudo foi uma dualidade inversa no ensino profissionalizante: embora o EMI não tenha resultado na empregabilidade dos estudantes, capacitou estes para o acesso a um curso superior.

Assim, mesmo que a expectativa inicial dos estudantes de se integrar ao mercado de trabalho com mais facilidade através da formação profissional não tenha sido atendida, a escola cumpriu o seu papel, ainda que de modo não intencional, garantindo a estes o acesso à universidade.

Embora as metas para o Ensino Médio Integrado estejam constantemente sendo revistas de forma que busquem contemplar um ensino que englobe tanto os saberes técnicos, como culturais e históricos, um dos problemas deste ensino é, segundo Marise Ramos (2011) em *O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas*, a necessidade de atender aos objetivos dos estudantes, como forma a assegurar a permanência dos mesmos na escola. Estes, por sua vez, buscam o imediatismo deste ensino, que é a profissionalização:

As estratégias apresentadas para esta meta (meta 3 do Plano Nacional da Educação) tomam a educação profissional, seja na forma integrada, seja nas formas concomitante ou sequencial, como um meio de retenção do estudante no Ensino Médio. A institucionalização do programa nacional de diversificação curricular é também definida como uma estratégia. Tal como foi elaborado, o sentido de formação científica e cultural do currículo é subsumido à intenção de torná-lo interessante aos sujeitos. Reduzir ciência, trabalho, cultura e esporte a dimensões temáticas é considerá-los como contextos de vivências e não como dimensões da formação humana, social e historicamente construídas e determinadas. (RAMOS, 2011, p.83)

Logo, justifica-se a redução da carga horária das humanidades, e especificamente da literatura, na escola como um método de retenção dos alunos que buscam neste um caráter profissionalizante, ficando relegado a esta modalidade de ensino o dever de atender às necessidades destes alunos, os quais não possuem como objetivo principal a sua formação humana.

Ainda, levando em consideração as dificuldades enfrentadas no âmbito do ensino de literatura no Ensino Médio, recorreremos ao texto *A função do ensino de literatura: ponto de convergência e de ramificação de perspectivas*, onde a autora Bárbara Martins (2015) efetua uma pesquisa com professores atuantes na área e alunos do Ensino Médio, procurando estabelecer um vínculo entre as teorias estudadas na graduação e a realidade da função deste ensino nas salas de aula.

Segundo a autora, uma das dificuldades encontradas no ensino das humanidades está centrada no capitalismo, onde se prioriza a utilidade do aprendizado, e, desta forma, áreas como a literatura acabam sendo marginalizadas. Os entrevistados, segundo Martins, ou renegavam a importância do estudo da literatura na sala de aula, ou então elencavam motivos utilitários para o estudo da arte, como o desenvolvimento de habilidades linguísticas e ampliação da capacidade de leitura e interpretação de textos:

Podemos supor – através da análise dos casos analisados em que os entrevistados estabelecem funções puramente utilitárias para o ensino da literatura ou renegam o seu papel nos ambientes escolares – a confirmação da intuição da primeira professora (P1-4) ao precisar que a situação de aversão dos alunos ao estudo literário se deve a uma ideologia social na qual se coloca o utilitarismo e as forças econômicas a frente de qualquer atividade sensibilizadora de cunho artístico-reflexivo. (MARTINS, 2015, p.15)

A partir disso, podemos constatar que a função da arte, e especificamente da literatura, acaba se perdendo neste ensino que visa cada vez mais à capacitação do homem para o mercado de trabalho, renegando a importância das humanidades, e onde o Ensino Médio acaba incorporando esta visão mercantilista da sociedade.

Em *A utilidade do Inútil*, o autor Núccio Ordine (2016) defende que, numa sociedade que se encaminha para uma educação cada vez mais centrada no caráter utilitário do saber, perde-se a curiosidade, a vontade de satisfazer nossas próprias dúvidas. Segundo Ordine:

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p. 12)

Assim, como vemos na pesquisa de Bárbara Martins (2015), nem mesmo a literatura escapa ao pragmatismo. Os alunos nas entrevistas destacam que ler é bom para que possamos “escrever bem” ou então, para que sejamos aptos a interpretar um texto, e não evidenciam o poder humanístico da literatura. Segundo Ordine:

O homem moderno, que não tem tempo para se dedicar a coisas inúteis, está condenado a se tornar uma máquina sem alma. Prisioneiro da necessidade, não tem mais condições de compreender que o útil pode se tornar um “peso inútil,

esmagador” e que “se não compreende a utilidade do inútil, a inutilidade do útil, não se compreende a arte”. (ORDINE, 2016, p.97)

Desta forma, podemos dizer que a literatura pode e deve ser um componente formador para os jovens, ainda que estes estejam em meio a um ensino profissionalizante. Observamos que há, nesta fase da vida, a necessidade do adolescente de estar em contato com a arte, como foi constatado no IFSul, onde os próprios alunos se reuniam e montavam grupos para se expressar artisticamente, seja por meio de leitura e criação de poesias, como ocorria no grupo IFPoetas, por meio de representações teatrais, promovidas pelo grupo intitulado IFIntérpretes, ou, ainda, através de apresentações musicais que eram realizadas pelos alunos integrantes do grupo IFVozes. Estes grupos estiveram em atividade durante os anos de 2013 a 2015 e se apresentavam tanto no campus do IFSul, como em outros eventos que ocorriam na cidade de Bagé/RS.

Além disso, os estudantes dos cursos de Agropecuária e Informática também se envolvem na criação de materiais de cunho artístico quando incitados pelos professores, tendo publicado no ano de 2015 um livro intitulado *Narradores de Bagé*⁶, onde há uma compilação de narrativas produzidas pelos alunos acerca da cultura local da cidade, e a revista intitulada *Histórias de Trabalho em Bagé*⁷, na qual os estudantes contam, por meio da escrita literária, histórias de trabalhadores entrevistados por eles. Ambas as publicações fazem parte do projeto de ensino intitulado *Narradores de Bagé*, que está sendo desenvolvido desde 2011 no IFSul pelo professor de Sociologia Lisandro Moura.

2.2 O Pibid no IFSul/Campus Bagé e as perspectivas do letramento literário

2.2.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

⁶ O livro foi organizado pelos professores Rafael Peter (História) e Lisandro Moura (Sociologia) e publicado no mês de maio de 2015, pela editora Deriva, Porto Alegre, RS.

⁷ A revista é organizada pelo professor Lisandro Moura e foi publicada no mês de dezembro de 2015, em parceria com o Laboratório de Leitura e Produção textual (LAB) da Unipampa, Campus Bagé, RS.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se caracteriza por promover a integração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas através de bolsas que são concedidas a alunos de licenciatura, visando inseri-los nas escolas públicas enquanto discentes para que, junto a um docente da licenciatura e um professor da escola, desenvolvam projetos pedagógicos nas escolas públicas. É com esta finalidade que o PIBID – Letras começa a atuar no IFSul em fevereiro 2014, com dois grupos, cada um de cinco alunos, divididos entre as disciplinas de língua portuguesa e literatura.

É através da atuação no PIBID, no grupo da disciplina de literatura, que surgiu o interesse para pesquisar o presente tema, já que foi constatada pelo grupo a dificuldade em trabalhar a leitura literária com os alunos. Os bolsistas tinham como experiência anterior a atuação no PIBID em uma escola de Ensino Médio regular da região e, mesmo os alunos tendo a mesma faixa de idade da escola de trabalho anterior, um grau maior de resistência com relação aos projetos de letramento literário foi constatada no campus.

2.2.2 O contexto de atuação: o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Tendo em vista o teor específico deste trabalho, também se torna necessário conhecer o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), que constitui o *locus* desta pesquisa. Com sua sede em Pelotas/RS, hoje soma 14 campus no estado. Em Bagé, o campus começou a funcionar em outubro de 2010, contando, na época, com sessenta alunos matriculados nos cursos diurnos técnicos integrados em Agropecuária e Informática. Com o passar dos anos, o IFSul passou a ofertar também técnicos subsequentes nas áreas de Agroindústria e Informática para Internet, ambos no turno noturno, e um curso superior técnico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Atualmente, o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense conta com cerca de 400 alunos distribuídos nos dois cursos integrados, cerca de 190 alunos nos cursos subsequentes e 30 alunos no curso superior técnico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Os ingressantes dos cursos integrados são, em maioria, adolescentes de 15 a 22 anos. Em média, 72% dos alunos provêm de escolas públicas, sendo que cerca de 40% destes

jovens são assistidos por programas de permanência⁸, que incluem auxílio transporte, moradia, material escolar, etc.

Os Cursos Integrados são compostos por oito semestres cada, possuindo a duração total de quatro anos. Atualmente, o currículo destes cursos conta com a carga horária de duas horas/aula semanais destinadas ao ensino de literatura em ambos, porém, desde 2014 a disciplina é ofertada em apenas dois semestres no Curso Integrado de Agropecuária, enquanto que no Curso Integrado de Informática a mesma é ofertada em três semestres em virtude de uma decisão tomada pelo colegiado da escola, já que as atividades nesta instituição ainda são recentes e o currículo escolar ainda não está completamente formado.

Levando em consideração ainda a disparidade nas cargas horárias de literatura nos cursos integrados, entendemos o currículo escolar como um documento que é regido por questões ideológicas, compreendendo que este é composto por escolhas e, desta maneira, como a escola, de certa forma, dialoga com uma visão pragmática da educação, alguns saberes acabam sendo priorizados em detrimento de outros. O autor Michael Apple aborda esta questão em *Ideologia e Currículo* (1982), mostrando-nos que as escolas possuem o poder do controle social e econômico da sociedade, e, sendo os saberes tomados como legítimos na educação determinados através de grupos de poder político, a escola acaba reproduzindo tais pressupostos, já que “as escolas existem através de suas relações com outras instituições mais poderosas, instituições que estão unidas de um modo tal que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos” (APPLE, 1982, p. 22).

No documento base referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, esta modalidade de ensino é abordada como uma iniciativa provisória que visa capacitar aos jovens de baixo poder aquisitivo que não podem esperar concluir o Ensino Médio para então se profissionalizarem. Logo, este sistema de ensino converte-se numa medida para promover um equilíbrio de classes sociais por meio da ascensão da classe trabalhadora:

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação

⁸ Informações adquiridas através de contato com a direção do IFSul, campus Bagé/RS.

tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional stricto sensu exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007, p.24)

A partir disso podemos enxergar a escola como um agente que interfere diretamente na economia e, sendo assim, o Ensino Médio Integrado é visto como um dos meios para que futuramente todos possam ter acesso a um Ensino Médio Politécnico de qualidade. Devemos questionar então quais os saberes que são tomados como legítimos neste sistema de ensino que visa à integração entre a profissionalização e os saberes propedêuticos. O Projeto Pedagógico Institucional⁹ do IFSul prevê uma mobilidade curricular para esta modalidade de ensino com a seguinte característica:

Nesta perspectiva, torna-se necessário desenhar um projeto de curso em contínuo movimento de flexibilização curricular, cujo currículo contemple uma relação pedagógica dialógica, base científica sólida, formação crítica da cidadania e preparação para o mundo do trabalho, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundamentais na formação do profissional. (PPI, 2006, p. 24)

Assim, de acordo com o documento, cada instituição pode avaliar as necessidades de sua região para dirigir o seu currículo de modo que o mesmo contemple as necessidades específicas da sua comunidade escolar. Porém, mesmo sendo flexível, o documento prevê que as medidas tomadas por cada instituição de ensino devem assegurar aos alunos a possibilidade de o mesmo se integrar ao mercado de trabalho ou prosseguir com os estudos, tendo como foco proporcionar aos estudantes ambas as possibilidades de crescimento socioeconômico:

A partir dessa compreensão, o Instituto Federal Sul-rio-grandense, na proposição curricular da educação profissional técnica de nível médio, priorizará uma ação educativa que propicie a construção conjunta de conhecimentos técnico-científicos. Buscará, dessa forma, proporcionar educação profissional que permita, ao egresso, inserção no mundo do trabalho e/ou a continuidade de estudos, universalizando e tornando unitária a formação básica do cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica. (PPI, 2006, p. 26)

Além disso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos do campus Bagé estão ainda sendo elaborados, pois tendo o Instituto apenas seis anos de funcionamento no município, os mesmos passam por alterações contínuas. Ademais, estes documentos apenas fazem uma breve previsão dos destinos dos cursos sem que haja uma direção concreta. Com base nisto, segundo o documento da escola, O Curso Integrado de Informática do IFSul campus Bagé se justifica da seguinte forma:

⁹ O Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos referentes aos Cursos Integrados em Agropecuária e Informática, foram consultados em visita à escola.

Estando a metade sul do Rio Grande do Sul em processo de retomada de desenvolvimento e reorganização industrial e comercial, cresce, a cada dia, o número de empresas que implantam sistemas de computação, buscando satisfazer suas necessidades de evolução administrativa e tecnológica. O emprego de recursos oferecidos pela informática tem-se revelado decisivo para a manutenção ou ampliação do espaço de influência de qualquer organização. E é de todo reconhecido que o processo de informatização de uma região somente se faz de forma adequada e competente, se houver simultaneamente o desenvolvimento dos serviços de mão de obra e tecnologia adequados a este processo. (PPC Informática, 2010, p. 06)

Também no Projeto Pedagógico de Curso do Integrado em Agropecuária encontramos a focalização na carreira, porém neste curso a mesma é abordada de uma maneira diferenciada, pois se dá através da necessidade de valorizar os produtos da região que atualmente competem com os produtos estrangeiros argentinos e uruguaios através do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Assim, o Projeto Pedagógico do Curso Integrado de Agropecuária prevê que:

As políticas públicas que objetivem alterações nesta realidade devem passar obrigatoriamente pela mudança da estrutura fundiária, melhoria efetiva dos transportes, acesso a saúde, a habitação e, sobretudo, acesso a educação de qualidade, assegurando desta forma um mínimo de estabilidade para a população rural e conseqüente estruturação social segundo um padrão diverso do atual. (PPC Agropecuária, 2010, p. 06)

Este documento reitera ainda que, em vista das situações adversas em que está imersa a população rural, é exigido destes profissionais “uma formação eclética, de forma que possam lidar com a amplitude de questões que envolvem as mudanças do atual padrão de desenvolvimento.” (PPC AGROPECUÁRIA, 2010, p. 06), ou seja, busca-se através do Ensino Integrado em Agropecuária qualificar os jovens para que haja desenvolvimento socioeconômico da região rural de Bagé.

Com base nisto, buscamos também conhecer as Matrizes Curriculares que estão em vigor nos cursos de Ensino Médio Integrado no IFSul, campus Bagé. Através destas foi possível constatar que o Curso Integrado de Agropecuária possui uma carga horária disciplinar total de 3.525 horas/aula, sendo que 1740 horas/aula são destinadas à formação profissional dos estudantes, enquanto que 1785 horas/aula são destinadas às disciplinas propedêuticas. Também observamos que, neste curso, as disciplinas propedêuticas se concentram mais nos primeiros semestres, ao passo que as disciplinas específicas da área passam a se intensificar nos semestres finais.

O Curso Integrado de Informática possui a carga horária disciplinar total de 3.300 horas/aula, sendo que 1.320 desta carga horária, enquanto que 1980 horas/aula é destinada às disciplinas propedêuticas. Ainda é possível observar que há um equilíbrio entre a quantidade

de disciplinas técnicas e propedêuticas ao longo dos semestres que compõem este curso, diferentemente do que acontece com o Curso Integrado de Agropecuária.

A partir destes dados, é possível perceber que há diferenças nas Matrizes Curriculares dos cursos quanto ao número total da carga horária oferecida e à distribuição das disciplinas específicas de cada curso e as propedêuticas. Enquanto que em Agropecuária é evidenciado que o curso divide sua carga horária de forma quase equivalente entre os saberes técnicos, que compõem 49,36% das matrizes, e propedêuticos, que compõem 50,63% do currículo escolar, em Informática as disciplinas referentes ao Ensino Médio somam 60% do currículo, sobressaindo-se um pouco mais aos saberes técnicos, os quais detêm 40% da carga horária total do curso. Além disso, o Curso Integrado de Informática está em número inferior com relação à carga horária definida atualmente para o curso de Agropecuária.

É então nesta realidade instável que se insere a disciplina de literatura, a qual no Curso Integrado de Agropecuária possui o total de 60 horas/aula, distribuídas nos dois primeiros semestres, e no Curso Integrado de Informática, o total de 90 horas/aula concentradas nos três semestres finais do curso.

2.2.3 O Pibid e a proposta de letramento literário

Durante os dois anos¹⁰ de atuação no PIBID – Letras- Potuguês na disciplina de literatura, o nosso grupo de pibidianos buscou promover o letramento literário no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense através de nove projetos de leitura, os quais foram desenvolvidos nas turmas de Ensino Médio Integrado em Agropecuária e em Informática. Para que nossa

¹⁰ O grupo de bolsistas do Subprojeto Letras no IFSul iniciou suas atividades em fevereiro de 2014, sendo composto por dez bolsistas, dos quais atuavam nas disciplinas de língua portuguesa e literatura. O grupo de bolsistas supervisionados pela professora de língua portuguesa era composto pelos graduandos Alessandra Goulart D'Avila, Fernanda Cavalheiro Granato, Fernando Vargas Vieira, Maria dos Santos Motta e Thaís Paz Barbosa. O grupo de bolsistas supervisionados pelo professor de literatura era composto pelos graduandos Andressa Alves Machado, Eduarda Schneider da Silva, Patrícia Barreto Mendonça, Paulo Ailton Ferreira e Taiana Teixeira Azevedo. Ao final do período de atuação o grupo de literatura passou por algumas alterações devido à formatura de uma das bolsistas, assim, no segundo semestre de 2015 passaram a integrar ao grupo as graduandas Eduarda Ferreira da Silva e Fabiana Barcellos Mór.

proposta se efetivasse, contamos com o embasamento teórico de diversos autores que refletem sobre a formação do leitor literário no Ensino Médio.

O letramento literário consiste em promover o desenvolvimento de diversas habilidades leitoras nos alunos e tem como objetivo principal a formação de leitores literários. Para compreendermos no que consiste esta formação, utilizamo-nos primeiramente das palavras da autora Graça Paulino (2004) em *Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento*:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

A partir desta concepção, entendemos que para a formação de leitores literários é indispensável que sejam apresentados aos alunos diversos tipos de textos, como forma de expô-los a este universo e desenvolvendo suas habilidades leitoras. Tendo como conteúdo programático pré-estabelecido pelo professor regente das turmas a História da Literatura Brasileira, nossos projetos se pautaram em trabalhar os diferentes gêneros imersos neste contexto, promovendo momentos de leitura e debate dos textos que eram abordados, buscando evitar o estudo superficial do cânone literário a que se referem Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), em *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola* :

No ensino médio, quando o ensino da literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração dos escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma dos conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária. (PAULINO & COSSON, 2009, p.71)

Ou seja, através do estudo das obras que compõem o cânone brasileiro, os projetos aplicados se pautaram em promover a fruição estética dos textos como uma das vias que possibilitam aos estudantes o desenvolvimento das habilidades leitoras as quais se refere Paulino, assim, proporcionando aos alunos a experiência literária em questão. Ainda segundo Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2009):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si

mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009, p. 23)

O poder humanizador da literatura a que se refere o autor é também elucidado por Antônio Cândido em *O Direito à Literatura*, já citado por nós anteriormente. Assim, mesmo lidando com o espaço curto da disciplina, que é de dois semestres para o Curso Integrado de Agropecuária e três semestres para o Curso Integrado de Informática, durante os quais se tem uma carga horária de duas horas/aula semanais, buscávamos aliar aos estudos literários o direito destes alunos de terem contato com o cânone, não apenas através das datas e seus autores, mas através do estudo dos textos literários em si e da fruição estética das obras, difundindo e valorizando a arte literária e entendendo que este estudo é um direito que não pode ser negado aos estudantes e que deve fazer parte desta etapa da escolarização.

Além disso, entendemos a literatura como um instrumento de formação da percepção crítica da realidade, aquilo que nos faz refletir sobre a sociedade, como se refere Todorov (2010) em *A literatura em perigo*:

A todo momento o membro de uma sociedade está imerso em um conjunto de discursos que se apresentam a ele como evidências, dogmas aos quais ele deveria aderir. São os lugares-comuns de uma época, as ideias preconcebidas que compõem a opinião pública, os hábitos de pensamento, as banalidades e os estereótipos, aos quais podemos chamar também de “ideologia dominante”, preconceitos ou clichês. (TODOROV, 2010, p.79)

A partir destas concepções, trabalhamos com a leitura literária nas turmas dos Cursos Integrados em Agropecuária e Informática nos horários destinados para a disciplina de literatura, ou então através de projetos de leitura que eram ofertados aos alunos em horário inverso, pois tendo o Ensino Médio Integrado uma carga reduzida para a disciplina, precisávamos buscar alternativas que suprissem a carência deste espaço nesta modalidade de ensino, pois de acordo com Rildo Cosson em *O espaço da literatura em sala de aula* (2010):

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos, e, por meio deles, com a rede da cultura. (COSSON, 2010, p.67)

Assim, durante as aulas aplicadas, buscávamos ler as obras em conjunto com os alunos para suscitar reflexões e debates, onde os estudantes expusessem suas opiniões e suas experiências, assim como sugere a autora Teresa Colomer em *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007):

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

Ao lidarmos com as obras canônicas, também encontramos dificuldades que concernem ao desempenho linguístico dos alunos, os quais muitas vezes expressam a frustração por não conseguir compreender o texto lido, tornando-se, assim, resistentes à leitura literária. “Como ‘não entendem nada’, tal como expressam taxativamente, a leitura se converte numa ferida dilacerante de sua auto-estima e gera defesas violentas” (COLOMER, 2007, p.156), com base nisto, entendemos que o papel da mediação das leituras seja auxiliar os alunos a driblar estas barreiras, fazendo com que os mesmos consigam compreender os textos e percebam que, na verdade, as obras apresentam temas que são universais e atemporais, podendo ainda tecer um diálogo com os jovens estudantes na atualidade.

No entanto, devemos manter os desafios que tais leituras proporcionam e, segundo Annie Rouxel, em *Práticas de Leitura: Quais Rumos Para Favorecer A Expressão do Sujeito Leitor?* (2012), ao encorajar os debates entre os estudantes:

[...] convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (ROUXEL, 2012, p.281)

Embasados nos pressupostos teóricos elucidados até aqui foram desenvolvidos os projetos aplicados no Instituto Federal Sul-rio-grandense que serão descritos no próximo capítulo, com o intuito de promover o letramento literário através do trabalho com o conteúdo programático pré-estabelecido pelo professor supervisor, onde buscávamos, ao abordar a História da Literatura, dar espaço para que os alunos expressassem suas experiências leitoras fomentando a leitura literária.

2.2.4 Os projetos desenvolvidos

De fevereiro de 2014 a dezembro de 2015, foram desenvolvidos nove projetos nas turmas de literatura do IFsul/Bagé através do PIBID na perspectiva do letramento literário. A nossa barreira principal durante a aplicação destes projetos sempre fora o curto tempo que a disciplina de literatura tem nesta modalidade de ensino, e, em vista disto, tornou-se um desafio para nós propor projetos eficazes para as turmas de Técnico Integrado em Agropecuária, que dispõe de apenas dois semestres para a disciplina, e Técnico Integrado em Informática, a qual possui três semestres de literatura, ambos os cursos com uma carga de 2h/a semanais. Ainda, o foco principal da abordagem nas aulas sempre foi a da História da Literatura Brasileira, e o curto espaço de tempo que o currículo escolar dispõe para a disciplina fazia com que, muitas vezes, o conteúdo não fosse finalizado até o último semestre da disciplina.

Sobre os materiais de leitura disponíveis na escola, por ainda ser novo, o Instituto possui uma biblioteca onde as obras, em sua grande maioria, são referentes às disciplinas técnicas, possuindo poucas obras literárias. Ainda assim, sempre que chegam novos livros infanto-juvenis (sejam estes comprados do próprio Instituto ou oriundos de doações), os funcionários colocam avisos nos murais da escola, como forma de atrair os alunos à biblioteca.¹¹

Quanto aos projetos desenvolvidos, no primeiro semestre de atuação, em 2014, fizemos, em conjunto com os bolsistas atuantes na disciplina de Língua portuguesa, um Vídeo Relato, intitulado “Olhares sobre a linguagem”¹² através do qual nos dedicamos a conhecer o Instituto e saber qual era a presença da literatura na comunidade escolar. Juntamente com o “Olhares sobre a linguagem”, promovemos uma intervenção literária que consistiu em surpreender os alunos com obras literárias doadas por familiares e amigos dos bolsistas, as quais colocamos em uma caixa com dizeres instigantes, como, por exemplo: “Grátis: passagens para lugares distantes” e “Não mexa! Aqui tem revolução!”. Deixamos a caixa com os livros no meio do pátio da escola no horário do intervalo das aulas, assim, os alunos curiosos se aproximavam do material e escolhiam uma obra para levar para casa. Através desta intervenção, os alunos e os professores do Instituto passaram a conhecer o nosso projeto. A maioria dos estudantes que se aproximava da caixa demonstrava primeiramente

¹¹ Dados adquiridos em conversa informal com o bibliotecário da escola

¹² Este material não está publicado, pois os participantes não assinaram documentos referentes à autorização do uso da imagem no momento da gravação.

curiosidade, e logo após surpresa ao poder pegar um livro gratuitamente, e, então nos procuravam após a intervenção para nos conhecer e agradecer, já que o subprojeto era novo na escola.



Figura 1- Intervenção literária produzida pelo PIBID, subprojeto Letras, no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.



Figura 2 - Intervenção literária produzida pelo PIBID, subprojeto Letras, no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

Após a intervenção literária, o primeiro projeto a ser desenvolvido foi o “Literatura em 5 atos”, que consistiu em cinco oficinas temáticas, aplicadas por cada um dos cinco bolsistas, que englobavam gêneros selecionados pelos graduandos. O projeto foi aplicado nas

turmas de primeiro e segundo semestre do Curso Integrado de Agropecuária. As oficinas ofertadas foram: Poesia, Conto, Crônica, Histórias em Quadrinhos e Texto Dramático, cada uma no período de uma hora/aula. O projeto se estendeu por seis horas/aula e teve como objetivo principal apresentar aos alunos diversos gêneros literários, contemporâneos ou não, já que na disciplina de literatura era obrigatória a leitura de romances, os quais eram retomados mediante avaliação de controle de leitura efetuado pelo professor regente ao final do semestre letivo.

Antes da aplicação das oficinas, montamos uma aula introdutória onde dividimos os alunos em grupos e distribuimos imagens que remetiam a contos de fadas famosos, como “Branca de Neve” e a “A Bela e a Fera”. A partir das imagens, pedimos aos alunos que nos contassem uma história, seja uma que conheçam ou então uma inventada por eles a partir das gravuras. Após esta atividade, iniciamos uma discussão acerca da necessidade humana de ficcionalização e sobre os meios em que temos contato com a ficção hoje em dia (novelas de TV, seriados, etc.) para então, discutir acerca da literatura e da importância dela como um bem cultural e humanizador.

Após a aula introdutória, deu-se início a aplicação das oficinas. A primeira a ser ofertada contemplou o gênero “poesia”. Iniciamos esta aula com uma conversa sobre o que é a poesia e qual o contato que os alunos tinham com ela. A partir disso, fizemos uma dinâmica de leitura onde selecionamos alguns poemas de autores contemporâneos, como por exemplo Carlos Drummond de Andrade, Manuel de Barros e Paulo Leminski, e os colocamos em uma caixinha. Passávamos a caixinha para os alunos irem retirando os poemas e lendo-os oralmente para a turma. A cada leitura, discutíamos com os alunos sobre os possíveis sentidos dos textos. Após a dinâmica, solicitamos aos alunos que escrevessem um poema segundo uma simplificação da receita de “poesia dadaísta”, que consistiu em escolher um artigo num jornal do tamanho que se desejava para o poema, recortar as palavras e colocá-las num saco para as ir sorteando. Cada palavra sorteada deveria ser colocada na ordem em que fora retirada do saco, assim construindo o texto. A seguir, um exemplo da produção resultante desta dinâmica:

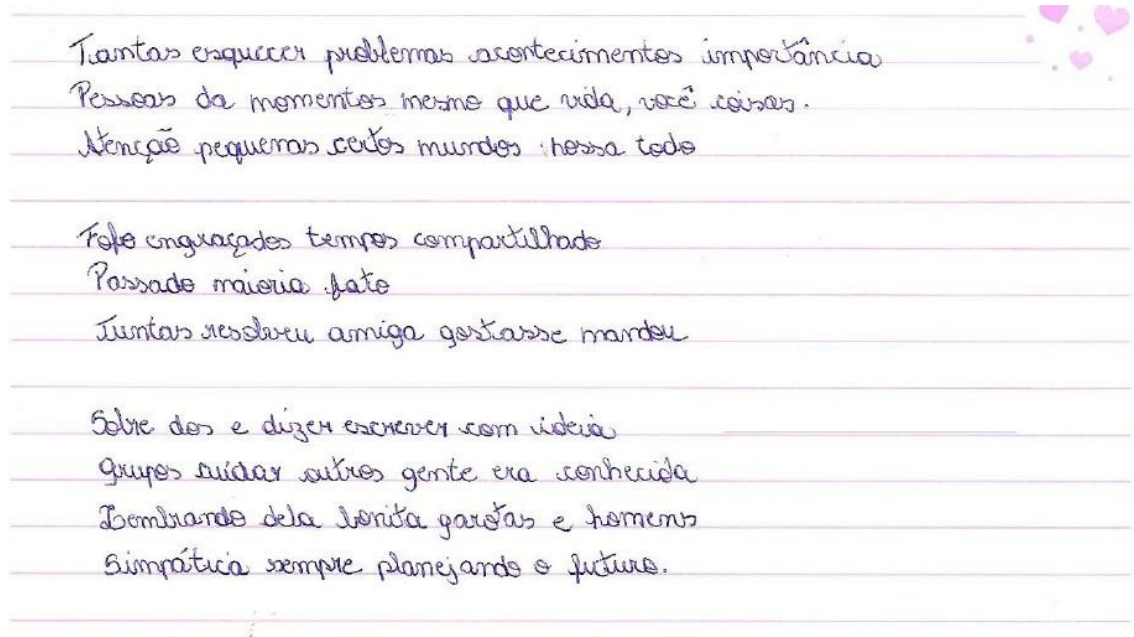


Figura 3 - Poesia dadaísta criada em oficina do projeto "Literatura em 5 atos", aplicada no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

A construção da poesia dadaísta deveria se dar de forma livre e, neste quesito, constatamos um fenômeno interessante nas produções dos alunos, que, em grande maioria, construíram textos compostos por três ou quatro estrofes, de três a quatro versos cada, por vezes assemelhando-se bastante à estrutura de um soneto, como pode ser observado na imagem acima. Ressaltamos ainda que, durante a dinâmica de leitura de poesias, trabalhamos com autores que não obedecem a uma estrutura fixa em seus textos. Ainda assim, é possível observar nas produções dos alunos uma estrutura internalizada do gênero, que se sobressai em suas escritas.

A segunda oficina aplicada foi acerca do gênero “crônica”. Nesta, iniciamos a aula com a leitura de trechos da *Carta de Pero Vaz de Caminha* (1817) para, então, introduzirmos o gênero a ser trabalhado. A partir disso, distribuímos diversas crônicas retiradas do livro *A descoberta do mundo*, de Clarisse Lispector (1999), para os alunos e aguardamos alguns instantes para que pudessem fazer uma leitura individual. Nós havíamos marcado alguns textos com um “asterisco” no canto da folha, e então solicitamos que os alunos que estivessem com estas crônicas as lessem para a turma. Novamente, promovíamos uma discussão a cada leitura, buscando explorar e refletir acerca dos sentidos dos textos. A partir desta dinâmica, solicitamos que os alunos escrevessem uma crônica a partir de algum aspecto da sua vida ou cotidiano. Um exemplo do resultado obtido:

Crônica

Copa do Mundo no Brasil 2014

Olhar televisão nunca havia sido tão interessan-
te, mas e as coisas que rodeiam o mundo e
que não estamos percebendo?

O Instituto, acho que é a primeira vez que
todo mundo começa a reparar. Uma caminhada que
demorava meia hora para ser percebida, agora demora
uma hora. É como quando a tua mãe te faz
arrumar toda a casa porque vem visita, parece estar
tudo arrumado para causar uma boa impressão a
visita, como se a sua casa fosse sempre arrumada. O
governo também está tentando arrumar o Brasil
para uma visita, mas é deixando o dinheiro da
saúde e educação que ele está fazendo isso. Como quando
exordide da tua mãe tu começas de arrumar a casa
e jogas o sujeito em baixo do tapete.

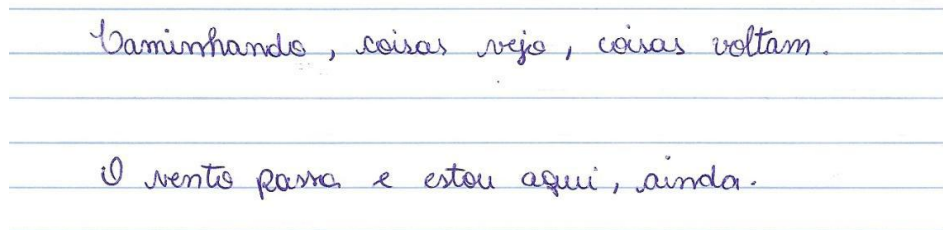
Digam à rádio e TV agora já não odiamos mais
de refúgio, porque agora quando não tá passando
nada e assassinos, notícias sobre a copa explodem seus
quadros. Vamos pensar, que será do Brasil se
ele não ganhar essa Copa? Alguns dizem que ele
está completo mas se não tiver? Não sei se
que será desse país depois da Copa, se pelo menos
a saúde e a educação melhorassem seria um problema
a menos. E aí governo?

Figura 4 - Crônica produzida em oficina do projeto Literatura em 5 atos, no IFSul, Campus Bagé/RS. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

Durante a produção das crônicas pudemos evidenciar que os alunos não apresentaram muitas dificuldades e escolheram por abordar na maioria de seus textos temas de cunho político, como na crônica acima. Os temas abordados, a Copa e do Mundo e a corrupção, estavam em ênfase na mídia quando este projeto estava sendo aplicado. Além disso, o fato de a crônica ser um gênero bastante presente no nosso cotidiano, ocupando espaços em jornais, revistas, e também na internet através de blogs e páginas, acaba sendo um meio através do qual os alunos encontram certa facilidade de se expressar, além de permitir que manifestem suas opiniões livremente, indo ao encontro de Guilherme Carvajal (2001,

p.95), quando o mesmo diz que, na adolescência nuclear, o adolescente em meio a esta fase turbulenta, passa a ter anseios comunitários e busca mudar o mundo em que vive, contestando-o. Esta contestação e a crítica ao sistema estão presentes em muitas das crônicas produzidas pelos estudantes, como pode ser observado na figura quatro.

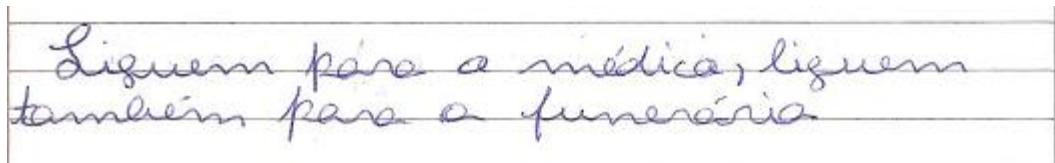
O terceiro gênero contemplado por este projeto foi o “conto”. A aula iniciou-se com a leitura do texto *Canibal* da autoria de Moacyr Scliar (1968), com o qual buscávamos chocar aos estudantes e medir suas impressões com a leitura. Após discussões sobre o texto, refletimos acerca das características deste gênero e apresentamos alguns contistas brasileiros para os alunos, como Machado de Assis, Rubem Fonseca e Clarisse Lispector. Logo, apresentamos o “microconto” como uma forma de narrativa contemporânea e presente nas redes sociais, como o Twitter, por exemplo, fazendo a leitura e discutindo acerca de textos de alguns autores precursores deste gênero, como Dalton Trevisan e Ernest Hemingway. Durante a leitura dos microcontos, os alunos inicialmente verbalizaram estranhamento quanto ao “tamanho” deles. Partindo deste estranhamento, trabalhamos com as diversas impressões que os microcontos suscitaram nos alunos, discutindo então que este estilo de texto exige mais do leitor, que precisa inferir seu significado de modo mais amplo, já que pouco é dito, mais sugerido. Após a leitura e a discussão dos microcontos, pedimos que os alunos criassem textos dentro deste gênero, e a seguir trazemos alguns exemplos:



Vaminhando, coisas veje, coisas voltam.

O vento para e estou aqui, ainda.

Figura 5 - Microconto produzido em oficina do projeto Literatura em 5 atos. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.



Liguem para a médica, liguem também para a funerária.

Figura 6 - Microconto produzido em oficina do projeto Literatura em 5 atos. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

A quarta oficina aplicada no projeto “Literatura em 5 atos” teve como tema o gênero “Histórias em Quadrinhos”. Iniciamos esta oficina com uma conversa acerca das experiências dos alunos com histórias em quadrinhos e as referências que tinham sobre este gênero até então. Após esta conversa, passamos alguns romances gráficos para os estudantes conhecerem e, então, organizamos os alunos em grupos e distribuímos entre eles excertos selecionados do romance gráfico autobiográfico *Persépolis*, de Marjane Sartrapi (2007), que retrata a vida e as experiências da autora no Irã. Cada grupo teve alguns minutos para efetuar a leitura e discutir os trechos da obra que receberam, e, nesta etapa, os bolsistas guiavam e auxiliavam aos alunos nos debates. Após este momento, cada grupo produziu um cartaz acerca da leitura que fez e o apresentou para a turma.

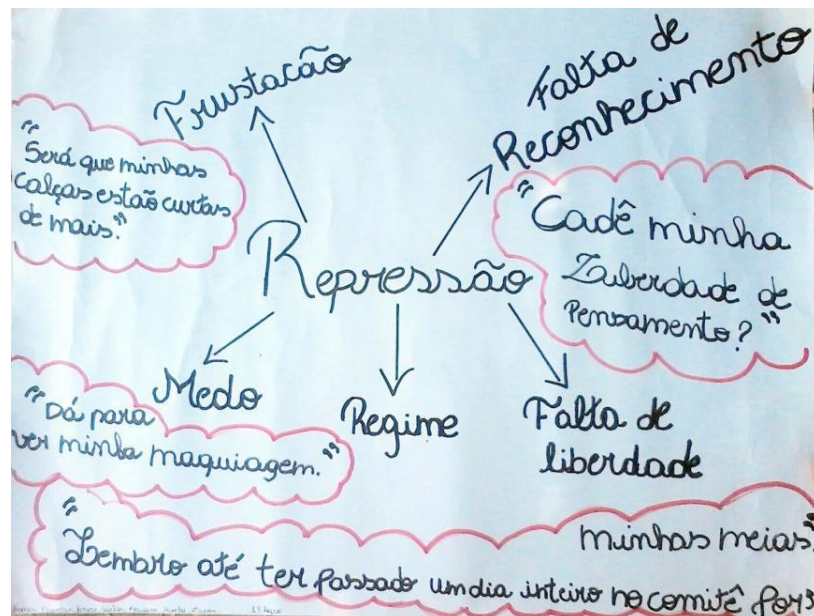


Figura 7 - Cartaz produzido em oficina de "Histórias em Quadrinhos", sobre trechos da obra *Persépolis* de Marjane Sartrapi (2007). Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

A última oficina apresentada no projeto contemplou o gênero “Texto Dramático”. Nesta, trabalhamos com o texto *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare (1597), mostrando aos alunos algumas das diversas adaptações desta obra, incluindo algumas que inserem os personagens nos dias atuais, e discutindo sobre a universalidade deste texto. A partir disso, organizamos a turma em grupos e distribuímos algumas cenas dos textos originais de *Romeu e Julieta*, da qual selecionamos o ato II da cena II, uma das mais conhecidas cenas do texto, em que os personagens estão na varanda; *A Megera Domada* (1596), do qual selecionamos o ato II da cena I, em que se apresentam os pretendentes de Catarina, Petruchio e Trânio; e, por último, *Macbeth* (1623), ato I da cena III, em que as três bruxas profetizam o futuro de

Macbeth. As leituras foram escolhidas de forma que não ficassem muito distantes da introdução das obras, pois assim, os alunos poderiam compreender melhor o contexto e, ainda, poderiam vir a querer saber mais sobre o enredo das obras. A partir da leitura das cenas, pedimos para que os alunos fizessem em um cartaz uma espécie de adaptação das obras. A seguir, podemos conferir uma das produções dos estudantes:

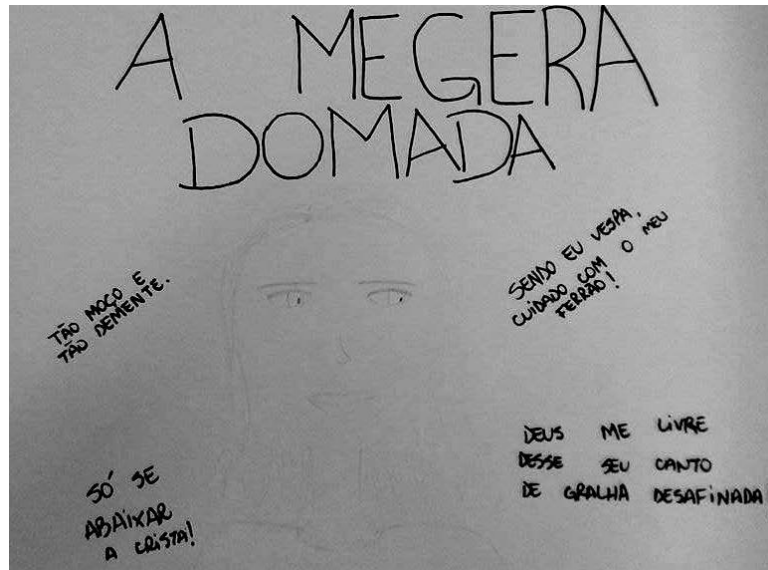


Figura 8 – Adaptação feita por um grupo de alunos da obra *A Megera Domada* de William Shakespeare (1596). Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

Percebemos nas produções que os alunos demonstraram certa dificuldade em cumprir com a proposta da atividade, na qual deveriam adaptar a cena lida pelo grupo, e assim, alguns grupos selecionaram algumas partes ou trechos da cena que para eles foram mais significativos para colocar no cartaz, como pode ser evidenciado na imagem. Há ainda uma simplificação dos sentidos, evidenciando que os alunos se apropriaram de aspectos superficiais do texto e isto pode se dar também devido a obrigatoriedade da produção dos cartazes.

Já neste projeto, os bolsistas contaram com dificuldades referentes à participação dos alunos, que manifestaram pouco interesse, como é possível observar no relatório anual da trajetória do grupo, produzido pelos bolsistas:

Gostamos muito de aplicar essas oficinas, pois trataram-se de temas que nos motivavam. Porém, houve algumas dificuldades no que se refere à interação dos alunos, foi complicado conseguir cativar eles com as leituras, principalmente porque

na outra escola em que atuávamos estávamos acostumados com alunos que já conheciam nossos métodos de leitura em sala de aula.¹³ (SILVA et al, 2014, p.03)

Nota-se que o estranhamento pontuado no relatório anual se dá principalmente pela troca de escola, já que, anteriormente a esta experiência, éramos bolsistas de iniciação à docência em uma escola estadual de Ensino Médio da cidade. Neste primeiro projeto pudemos perceber que a relação dos alunos do Ensino Médio Integrado com a literatura era diferente da que estávamos habituados anteriormente.

O objetivo principal deste projeto foi, além de proporcionar um primeiro contato do PIBID com estes alunos em sala de aula, viabilizar uma abordagem da literatura diferente da que os mesmos estavam habituados, contemplando não apenas a literatura brasileira, mas apresentando aos estudantes uma variedade de gêneros e de autores tanto contemporâneos como pertencentes às escolas literárias trabalhadas pelo professor regente através das dinâmicas de leitura e das discussões promovidas, visando suscitar o prazer pela leitura e, ainda, incentivar que os mesmos trocassem suas opiniões. Tal procedimento esteve em consonância com o que sugerem as autoras Annie Rouxel (2012) e Teresa Colomer (2007), quando ressaltam que esta troca de impressões é importante para que os mesmos se sintam em uma comunidade leitora, o que salienta a força socializadora da literatura.

Como as turmas tinham duas horas/aula semanais da disciplina, as quais eram sucessivas, durante o primeiro horário aplicávamos as oficinas e, durante o segundo horário, o professor retomava sua aula normalmente, de forma que neste projeto nosso trabalho não interferisse nos conteúdos trabalhados pelo docente. Ainda assim, mesmo que não abordássemos as obras de leitura obrigatórias impostas na disciplina e que posteriormente seriam cobradas em uma prova de leitura, as nossas dinâmicas tiveram como foco trabalhar com os alunos estratégias de leitura, auxiliando no desenvolvimento das habilidades leitoras deles, tal como nos evidencia a autora Graça Paulino (2004) quando diz que o leitor literário precisa saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários.

No segundo semestre do ano de 2014, foi feito um trabalho mais prolongado com as turmas de primeiro e segundo semestre de Agropecuária, quando nos foi cedido o espaço integral da disciplina, as duas horas/aula semanais. Buscamos então realizar um trabalho que abordasse o conteúdo programático, que consistiu na História da Literatura Brasileira. Assim, nasceu o projeto “O Homem e as Artes através dos Tempos”, o qual se ramificou em dois

¹³ Referência retirada de um relatório anual não publicado produzido pelos bolsistas do PIBID, Subprojeto Letras, atuante na escola IFSul, campus Bagé/RS.

projetos, sendo intitulado o primeiro “Do Romantismo ao Simbolismo: o homem e as artes através dos tempos”, aplicado no primeiro semestre de agropecuária, visando contemplar os períodos literários Romantismo, Realismo, Simbolismo e Parnasianismo, e o segundo projeto intitulado “Do Modernismo à Contemporaneidade: O homem e as artes através dos tempos”, aplicado no segundo semestre do mesmo curso, o qual contemplou a produção correspondente ao período Modernista, aliado a discussões sobre as produções contemporâneas.

Ambos os projetos, que foram aplicados concomitantemente, foram elaborados a partir da proposta de controle de leitura elucidada por Rildo Cosson (2009), o qual estabelece quatro etapas para um plano de leitura controlada, as quais são: *Motivação*, onde os alunos devem ser instigados a ler a obra; *Introdução*, onde deve ser feita a apresentação do autor e da obra a ser trabalhada aos alunos; *Leitura*, onde devem ser estipuladas metas de leituras e intervalos para que possa ser feita uma interpretação guiada pelo professor, e, por fim, a quarta, denominada a *Interpretação*, que é feita tanto enquanto a obra é lida, quanto depois da leitura, envolvendo o todo da obra. Desta forma, segundo Cosson (2009), o letramento literário é tido como uma prática que deve ser realizada na escola de forma a confirmar e mostrar aos alunos o poder da literatura:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

A partir disso, iniciou-se a aplicação do projeto “Do Realismo ao Simbolismo” no primeiro semestre do Técnico Integrado de Agropecuária, e o eixo central do trabalho se deu através da obra *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo (1890), título que já havia sido preestabelecido pelo professor regente como leitura obrigatória para a prova da disciplina. Sendo assim, montamos um cronograma de leitura para a obra, de forma que esta ocorresse concomitantemente com a abordagem dos conteúdos programáticos.

O cronograma de leitura que propusemos teve cinco etapas que ocorreram durante as nove aulas aplicadas neste projeto. A cada aula, após o trabalho com as escolas literárias e seus principais autores, solicitávamos alguma atividade escrita dos alunos sobre a obra que estava sendo lida. O controle de leitura neste projeto se deu através de cinco etapas. Na primeira, como método de motivação à leitura de *O cortiço*, fizemos inicialmente a apresentação da obra aos alunos e refletimos acerca das ilustrações de diversas edições do

livro. A partir disso, pedimos que os alunos escrevessem um texto levantando hipóteses sobre a leitura da obra de Aluizio de Azevedo. Durante a segunda etapa de leitura e discussão do texto, pedimos para que os alunos escrevessem um poema sobre *O cortiço*, inspirados em *A canção do exílio*, de Gonçalves Dias (1843), que corresponde à primeira geração do Romantismo. Esta atividade foi proposta como forma de traçarmos um elo entre o conteúdo programático e o cronograma de leitura. Na terceira etapa, após reflexões acerca da obra, solicitamos aos alunos que escrevessem sobre um personagem do livro com o qual eles tivessem se identificado. Na quarta etapa do cronograma de leitura, a atividade proposta era que os estudantes escrevessem uma carta a algum personagem do livro. Finalmente, na quinta e última etapa do cronograma de leitura, pedimos aos alunos que escrevessem um poema sobre *O Cortiço*, já que o período que estava sendo trabalhado era o Simbolismo e, então, após esta última atividade, solicitamos aos alunos que finalizassem a leitura da obra de forma independente.

A partir das produções escritas dos alunos, nós montamos um portfólio que constou como um dos instrumentos de avaliação do semestre. A seguir, exemplos destas produções:

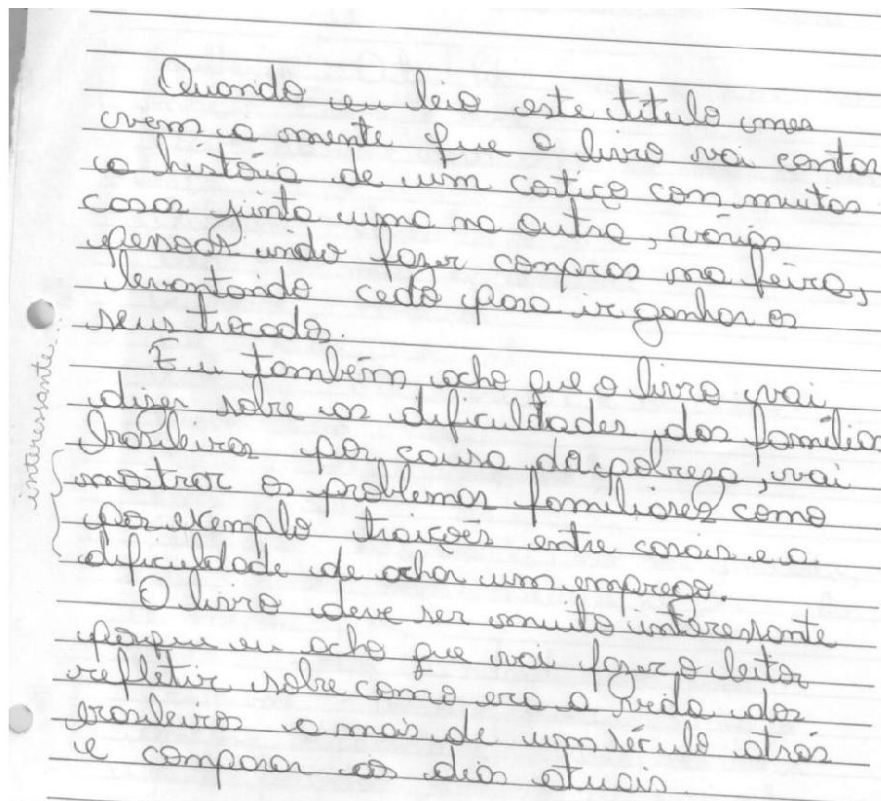


Figura 9 – Nesta atividade, o aluno precisava escrever o que esperava da leitura de *O Cortiço*, instigado pelo que falamos da obra em aula e pelas capas das mais diversas edições. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

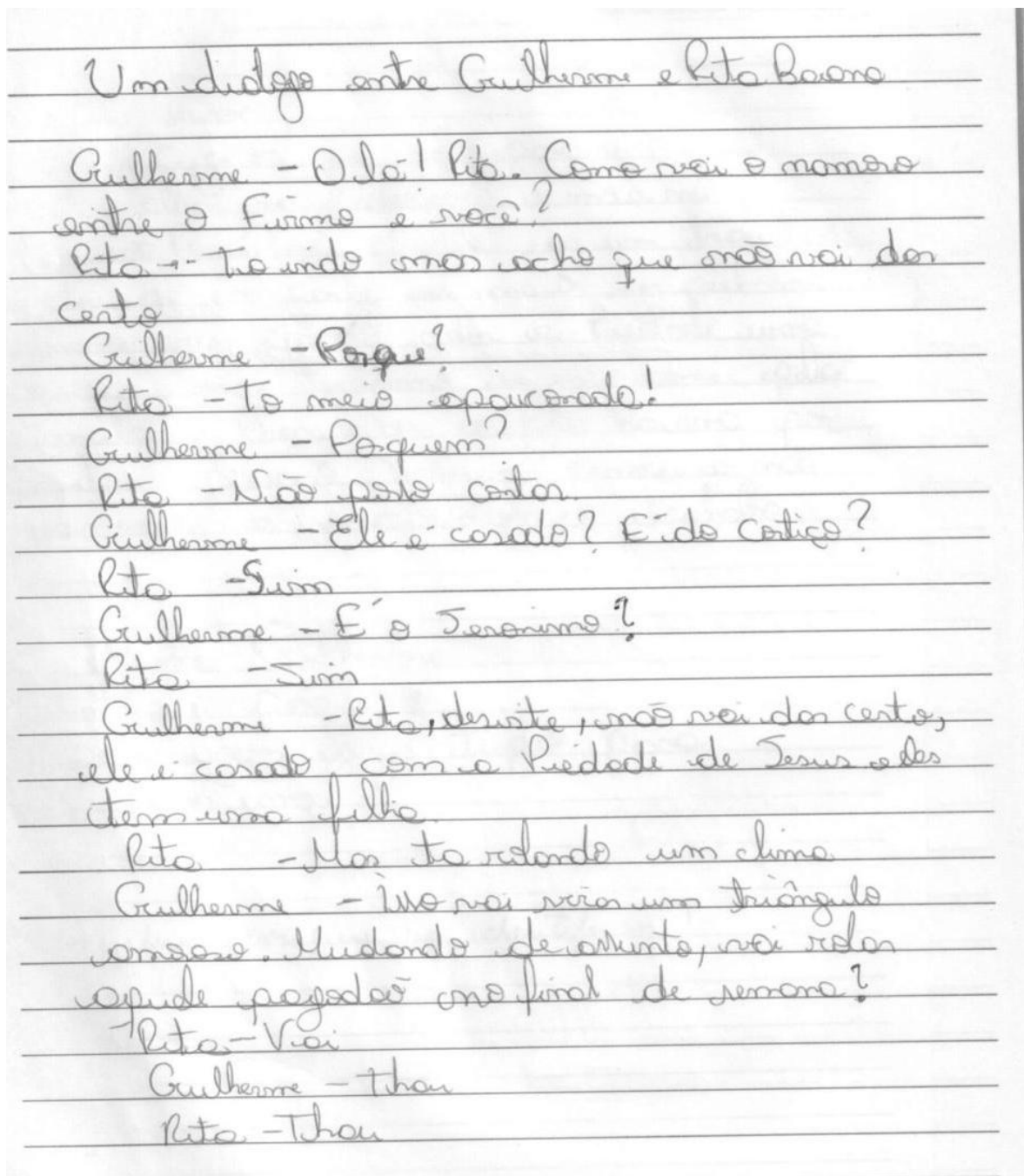


Figura 10 - Nesta atividade, o aluno precisava escrever uma carta para algum personagem de "O Cortiço", dialogando com ele acerca dos acontecimentos do livro. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

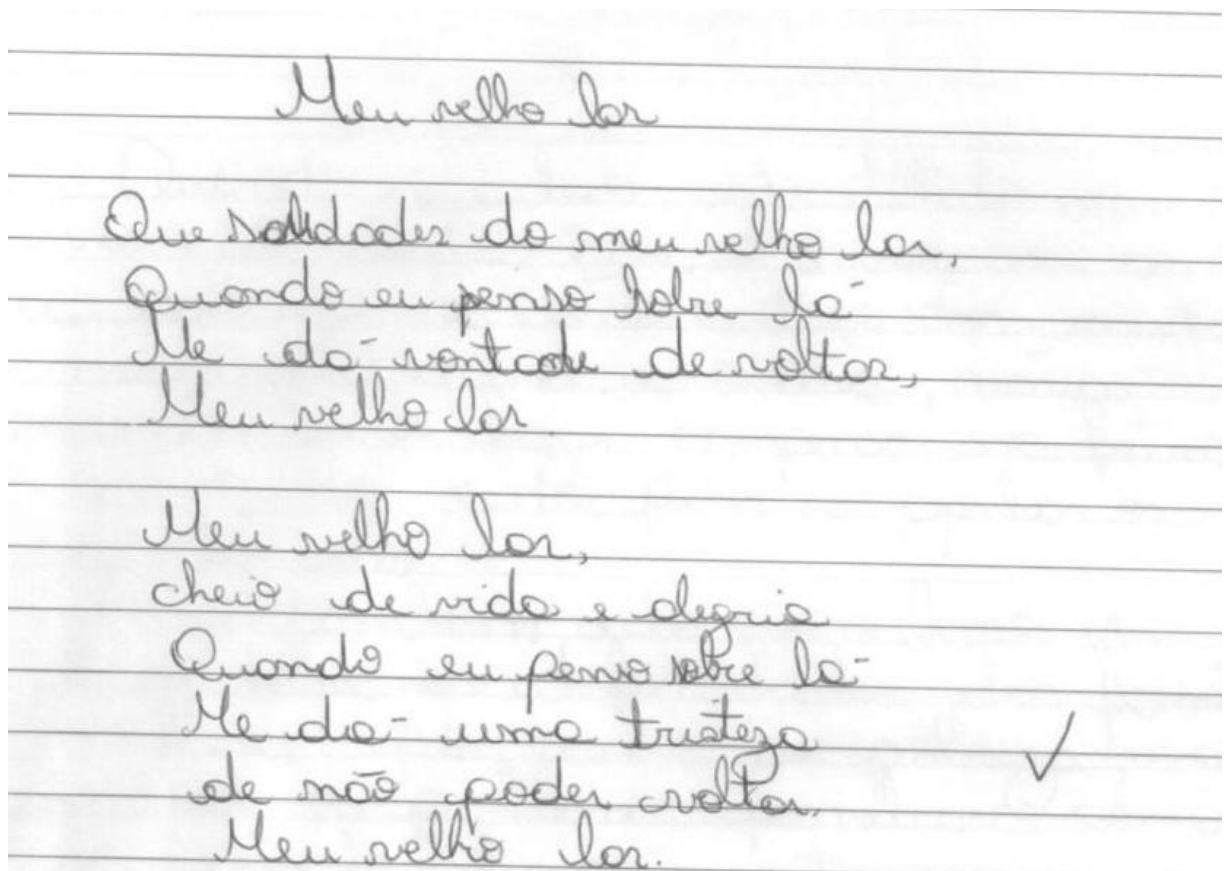


Figura 11 - Atividade interpretativa do poema *Canção do Exílio*; o aluno precisava escrever um poema saudosista. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

Para a produção dos portfólios, os alunos foram alertados previamente que a cada aula haveria uma produção e que todos os trabalhos, ao final do semestre, comporiam o portfólio, que, por sua vez, seria somado à prova, culminando na nota final do semestre. Assim, os alunos que faltavam à aula podiam fazer o trabalho apenas mediante apresentação de atestado médico ou justificativa aceita pelo professor regente. Tal método se deu devido ao desinteresse dos estudantes pela disciplina e também pelo fato de eles não darem credibilidade às avaliações propostas pelo nosso grupo, não acreditando que as atividades que nós propúnhamos em aula fossem de fato avaliativas e corroborassem com a nota final do semestre. Ainda assim, muitos dos alunos não possuíam todas as produções, pois não eram assíduos nas aulas. Como estratégia avaliativa, verificávamos se os alunos possuíam todos os trabalhos e se haviam cumprido com as propostas de atividades solicitadas. Foi uma avaliação difícil para nós, enquanto bolsistas, já que a maioria das produções era de caráter artístico, ou então, versavam sobre as impressões pessoais dos alunos sobre as leituras, tornando a avaliação deste trabalho bastante subjetiva.

Além disso, como podemos observar na figura 10, na atividade em que o aluno deveria escrever uma carta para um dos personagens de *O cortiço*, falando sobre alguns acontecimentos referentes ao enredo do livro, o mesmo escreveu um diálogo onde se inseriu também como personagem, não cumprindo totalmente com a proposta. Isto ocorreu com certa frequência, pois a turma, composta por uns quarenta alunos, era bastante dispersa e precisávamos repetir várias vezes o tema da atividade. Além disso, alguns alunos não estavam cumprindo com o cronograma de leitura da obra, o que resultava em dificuldades nas produções e, além disso, dificultava também o prosseguimento projeto, evidenciando assim que mesmo embasando-nos teoricamente, contávamos com contratempos.

Além do portfólio, também aplicamos uma prova para os alunos sobre a obra lida, como forma de cumprir com o calendário escolar e, também, por exigência do professor regente.

No segundo semestre do Técnico Integrado em Agropecuária, durante o projeto “Do Modernismo à Contemporaneidade: o homem e as artes através dos tempos”, trabalhamos com a obra *1984*, de George Orwell (1949), elencada por nós como leitura obrigatória, buscando novamente aliar as leituras com o conteúdo programático exigido pelo professor regente, o qual deveria abordar o Modernismo e as produções contemporâneas.

Este trabalho seguiu a mesma metodologia do anterior, onde, após o trabalho com o conteúdo programático, realizavam-se as atividades previstas no cronograma de controle de leitura elaborado. Assim, o cronograma de leitura foi efetuado em cinco etapas. Na primeira etapa, foi feita uma aula introdutória onde apresentamos algumas obras distópicas para os alunos, tais como *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley (1932), *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins (2010), *Divergente*, de Veronica Roth (2011), entre outros. A partir disso, iniciamos algumas discussões sobre o tema e então, apresentamos a obra *1984* de George Orwell para os alunos, retomando a mesma dinâmica de motivação de leitura do projeto anterior, onde provocamos discussões acerca das capas de diversas edições do livro, para então solicitar com os alunos uma produção textual com suas perspectivas sobre a leitura da obra. Na segunda etapa, fizemos discussões com os alunos sobre a obra e solicitamos que eles escrevessem suas interpretações a partir do que haviam lido até então. Para a terceira etapa das atividades de controle de leitura, mostramos aos alunos cartazes patrióticos que circulavam no mundo durante o período pré-Segunda Guerra Mundial, como, por exemplo, o cartaz abaixo, onde se lê “If you talk too much this man may die / Se você falar demais este

homem pode morrer”, usado para alertar ao povo que inimigos de guerra poderiam estar atentos, uma forma de proteger aos soldados:

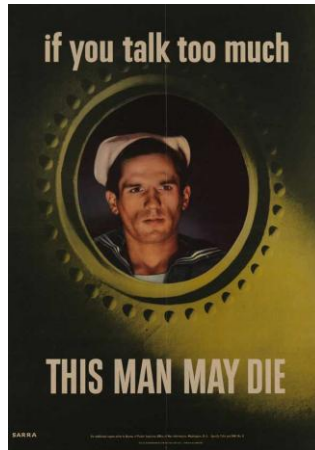


Figura 12 Imagem retirada do site <http://collections.heitritter.com/view.php?id=1607>

Também mostramos aos alunos cartazes ufanistas que circularam no Brasil durante a ditadura militar, como o que segue abaixo, onde se lê “Brasil: Ame-o ou deixe-o”, sugerindo que quem amasse o Brasil deveria aceitar o regime militar, ou então, deixar o país:



Figura 13 Imagem retirada do site: <https://pepfameg.wordpress.com/2014/04/09/brasil-ame-o-ou-deixe-o-a-musica-na-ditadura-militar/>

Após as discussões sobre estes materiais, foi solicitado que os alunos produzissem um cartaz que convencesse as pessoas a serem vigiadas na atualidade, assim como acontece na obra que estava sendo trabalhada.

Na quarta etapa do cronograma de controle de leitura, trabalhamos com trechos de *Os Ratos*, de Dyonélio Machado (1935), que corresponde à terceira geração do Modernismo, buscando aliar a obra de Dyonélio com a *1984*, de George Orwell (1949). A partir das discussões, solicitamos que os alunos criassem uma sociedade opressora, tal como é evidenciado em ambas as obras, dizendo quais métodos eles usariam para controlar as pessoas nessa sociedade. A quinta etapa consistiu em fazer uma última discussão sobre a obra, e então solicitar aos alunos que acabassem a leitura da obra de forma independente. Tal autonomia era

prevista nas etapas finais do cronograma de leitura e, ainda que observássemos que poucos estudantes estavam cumprindo com as metas nos debates que promovíamos em aula, esperávamos que a partir das discussões os mesmos prosseguissem com as leituras e se motivassem a conhecer as obras sem a nossa intermediação.

Os trabalhos produzidos durante o cronograma de controle de leitura resultaram em um portfólio dos alunos, cujos exemplos trazemos a seguir:

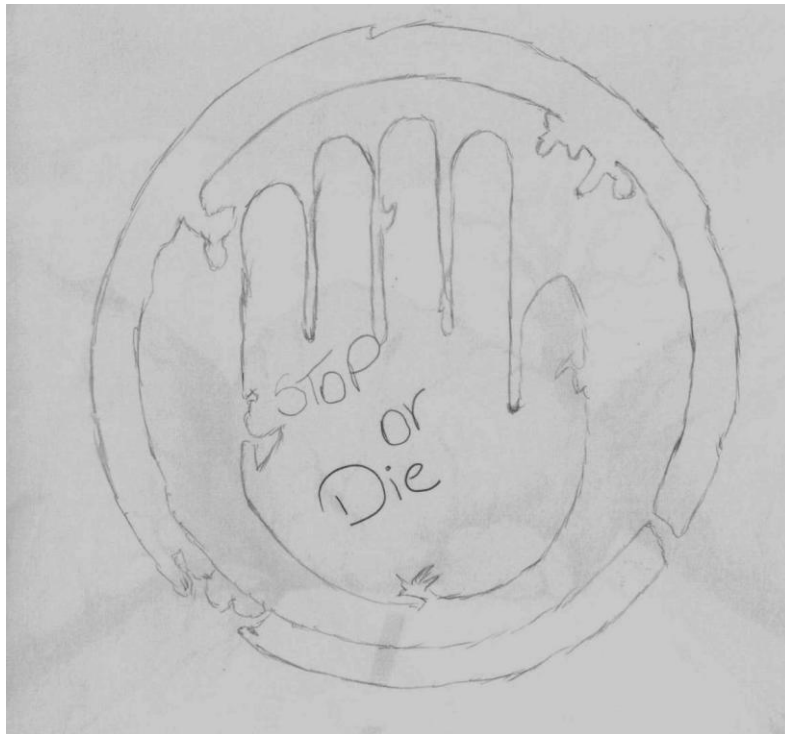


Figura 14 - Criação de cartaz baseado nas ideias opressoras do partido de 1984, de George Orwell (1949). Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

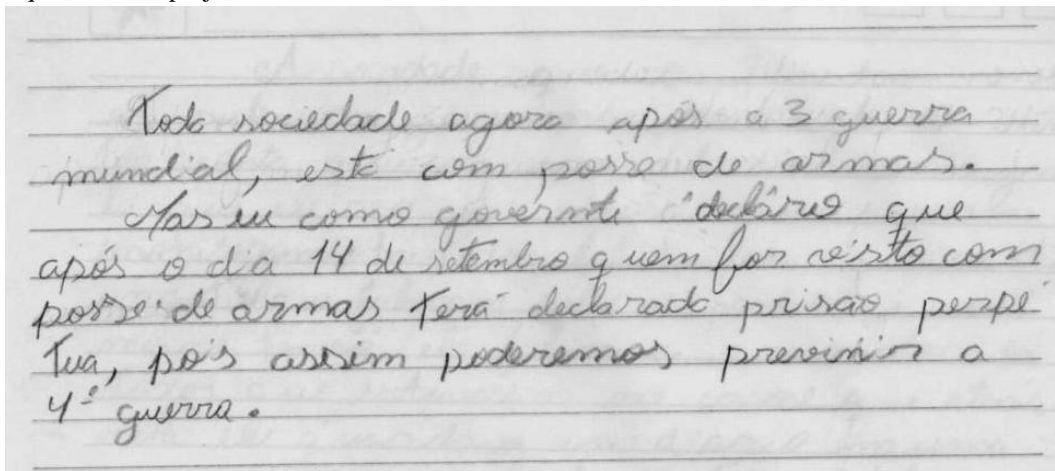


Figura 15 - O aluno deveria criar uma sociedade opressora onde ele seria o governador, inspirado na obra de George Orwell. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

Ainda cumprindo com o calendário escolar e também por exigência do professor regente, aplicamos uma prova referente à leitura da obra e aos períodos literários trabalhados. O projeto durou ao todo oito horas/aula.

A avaliação, que contou com questões interpretativas de leitura, seguiu o mesmo modelo em que se davam as provas do professor. Durante o planejamento das questões não encontramos muita dificuldade, pois buscamos nos basear nas discussões que surgiam durante as aulas, de maneira a sermos mais pontuais nas questões acerca do enredo das obras e sobre os períodos trabalhados, para que assim não obtivéssemos respostas de cunho pessoal ou subjetivo na avaliação. A correção das provas foi difícil para nós, pois muitas vezes percebíamos que os alunos não haviam efetuado a leitura da obra por inteiro, ou, ainda, não haviam compreendido os textos ou a proposta da questão. Além disso, percebemos que as avaliações não davam conta de evidenciar o quanto os estudantes haviam se apropriado das obras lidas, pois estas provas mediam as leituras de forma quantitativa e, sendo assim, não havia como termos contato com o quanto eles interagiram com as leituras de forma subjetiva.

Na turma de segundo semestre de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, pudemos observar que os alunos se envolveram bastante com a leitura da obra *1984*, de George Orwell (1949), e tiveram mais facilidade na produção das atividades. Ainda assim, também enfrentamos problemas quanto à assiduidade na entrega dos trabalhos e a avaliação dos portfólios foi igualmente difícil devido ao teor artístico e subjetivo das produções, que se davam muitas vezes por meio de desenhos ou através de determinado gênero literário, como poesia, etc., ou seja, ainda que tentássemos balancear as avaliações entre trabalhos em que os alunos eram mais livres para manifestar as suas apropriações de leitura e provas que visavam medir se os mesmos estavam de fato lendo e compreendendo as obras, havia sempre algo que não conseguíamos medir, como o quanto este contato estava sendo válido para estes alunos. Tal fato evidenciou para nós o quanto o trabalho com a arte é subjetivo, pois há sempre algo de imponderável.

Buscamos com o projeto “O homem e as artes através dos tempos”, baseado na dinâmica de leitura proposta por Rildo Cosson (2009), motivar os estudantes nas leituras obrigatórias, buscando desvincular a literatura do caráter tecnicista em que está inevitavelmente imersa, onde as obras de leitura obrigatória eram impostas e, posteriormente, cobradas através de uma prova de leitura em que os estudantes deveriam responder a questões sobre o enredo, os personagens e o contexto histórico das mesmas, sem que houvesse discussões ou reflexões sobre as leituras previamente em sala de aula.

Desta forma, neste projeto, diferentemente do primeiro, buscamos interferir na metodologia de trabalho do professor regente, ainda que, em acordo com o mesmo, o teste de leitura fosse mantido. Assim, nosso trabalho girou em torno das obras de leituras obrigatórias, abordando, a partir do trabalho com estas, os conteúdos estabelecidos de forma que buscássemos dar condições a todos os alunos de compreenderem os textos, encorajando-os a prosseguir com a leitura. Além disso, buscamos evidenciar o caráter humanista da literatura, que é o que a diferencia das disciplinas de cunho técnico, e que também, entendemos como sendo a razão de seu ensino, pois, concordando com a autora Magda Soares (2008, p.32), esta democratiza o indivíduo na medida em que o faz desenvolver seu senso de igualdade social.

Também, através dos momentos de leitura e de interpretação das obras, procurávamos propiciar um ambiente em que os alunos pudessem se apropriar das leituras feitas, de maneira que o caráter subjetivo da literatura estivesse sempre presente, ao mesmo tempo em que direcionávamos os seus olhares ao contexto social das obras, promovendo um distanciamento necessário para contemplação estética destas, o que, segundo Vázquez (p.152) propicia que o sujeito se aproprie do objeto em sua riqueza humana.

Mesmo ainda lidando com o desinteresse dos alunos sobre a disciplina, o projeto foi válido para nós, enquanto bolsistas, como se pode constatar em um dos nossos relatos: “Em resumo, foi extremamente válido termos tido a oportunidade de aplicá-lo, até mesmo para conseguirmos estabelecer a medida em que devemos propor os próximos projetos, um equilíbrio do que deve ser feito dentro e fora de sala de aula.”¹⁴ (SILVA et al, 2014, p.3).

Durante a aplicação do projeto “O homem e as artes através dos tempos”, também pudemos vivenciar, ao ocuparmos o espaço integral do professor, outro aspecto da realidade do ensino de literatura no Ensino Médio Integrado, que é o curto espaço de tempo disposto para a disciplina. Assim, além do desinteresse dos estudantes, tivemos ainda que lidar com a dificuldade de abordar a História da Literatura Brasileira, que por si só já é bastante extensa, de uma forma condensada, já que os alunos possuem apenas dois semestres da disciplina.

Já no primeiro semestre de 2015, procuramos por uma alternativa de trabalhar com os alunos sem tomar o tempo de aula do professor regente, tendo em vista que no último projeto foi apontado pelo regente que as discussões das obras em sala de aula tomavam o tempo de abordagem do conteúdo programático e, também, prejudicavam o método avaliativo do professor, o qual se dava através de provas para o controle de leitura dos alunos. Assim, na

¹⁴ Idem.

visão do professor, as mediações de leitura faziam com que os alunos que não liam as obras acabassem conhecendo os temas e a trama, fazendo com que as provas de leitura não evidenciassem claramente os alunos que haviam, de fato, cumprido com o objetivo das leituras obrigatórias. Ainda assim, tendo em vista que considerávamos importante o espaço de compartilhamento de impressões e interpretações de leitura, criamos o projeto “Encontros de Leitura”, aplicado em turno inverso, auxiliando os alunos das turmas de primeiro e segundo semestre do Curso Integrado de Agropecuária na leitura das obras propostas pelo professor em aula.

Este projeto dividiu-se em dois, e o grupo de cinco bolsistas também se dividiu em um trio e uma dupla para que assim pudéssemos atender as duas obras de forma distintas, formando então o projeto “Encontros de Leitura: Quincas Borba”, em que trabalhamos com a obra *Quincas Borba* de Machado de Assis (1891), no primeiro semestre, e “Encontros de Leitura: São Bernardo” onde trabalhamos com a obra *São Bernardo* de Graciliano Ramos (1934), no segundo semestre. Tal projeto contou com a adesão de poucos estudantes, sendo que o máximo de alunos presentes nos encontros foi oito, número pequeno em relação às matrículas em cada turma, que é de aproximadamente 45 alunos. Neste projeto, a metodologia foi similar à do anterior: dispúnhamos de dois períodos inteiros de encontro, os quais ocorriam semanalmente, quando líamos os trechos em que os alunos salientavam alguma dúvida, ou então que selecionávamos previamente para que pudéssemos explorar os sentidos das obras nas discussões. Ao final de cada encontro, combinávamos metas de leitura com os alunos, as quais foram cumpridas apenas na primeira semana de projeto pelos alunos participantes, e, ao longo dos encontros para discussão, o cumprimento das metas de leitura se tornava cada vez mais raro, embora os alunos continuassem a participar dos debates.

O projeto “Encontros de leitura: Quincas Borba” se deu em nove encontros de leitura e discussão da obra, quando levávamos informações externas referentes ao estilo machadiano de composição dos personagens que, muitas vezes, se encontram em outras obras do autor, e buscávamos incitar reflexões acerca do papel da mulher na obra em questão. Além disso, as discussões também davam conta de abordar as questões políticas e sociais da época de publicação do romance.

O projeto “Encontros de leitura: São Bernardo” ocorreu durante oito encontros divididos em seis rodadas de leitura, que davam conta de em média cinco capítulos do livro / encontro. As discussões partiam do compartilhamento de impressões dos alunos, quando refletíamos sobre os personagens e as situações vivenciadas por eles na história. Após a

conclusão da leitura da narrativa, foram dedicados dois encontros para que os alunos assistissem ao filme *São Bernardo*, dirigido por Léo Hirszman (1971).

Novamente neste projeto seguimos o cronograma de leitura proposto por Rildo Cosson (2009), buscando, a partir dos debates promovidos durante os encontros, propiciar um ambiente em que ocorresse a fruição estética dos textos, além de novamente tentar encorajar os alunos a trocarem suas opiniões sobre as obras. Além disso, atuarmos em turno inverso fez com que, de certa forma, nos distanciássemos da disciplina, e assim, pudemos dar a este projeto o caráter de um grupo de leitura, o qual os alunos não eram obrigados a frequentar. Através das reflexões e das leituras em conjunto, procurávamos evidenciar estratégias de leitura dos textos de maneira a novamente auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades leitoras. Apesar disso, pudemos perceber que tal projeto se deu de forma que não possibilitou o acesso a todos os estudantes, pois alguns, por morarem longe da escola, não tinham como participar de atividades em turno inverso, fazendo com que a nossa proposta de democratização ao acesso da leitura literária ficasse prejudicada.

Apesar da pouca adesão dos alunos ao projeto, pudemos constatar que os estudantes que se fizeram presentes nos encontros de leitura evoluíram bastante quanto ao entendimento das obras e, mesmo que muitas vezes não conseguissem cumprir com as metas de leitura verbalizando que não conseguiam cumprir com o cronograma por dificuldades ligadas ao vocabulário das narrativas, os mesmos mantinham-se envolvidos nos debates.

A partir da experiência de pouca adesão dos alunos ao projeto “Encontros de Leitura”, no segundo semestre de 2015, aplicamos os dois últimos projetos nas turmas de Agropecuária e Informática, sendo estes “Lendo o Arcadismo”, para a primeira, e “Do Realismo ao Simbolismo: a construção social através dos movimentos literários”, para a segunda. Ambos os projetos visaram aulas onde, novamente, ocupávamos o espaço integral do professor nas turmas de forma a trabalhar a História da Literatura Brasileira, promovendo dinâmicas de leitura de diversos gêneros e discussões acerca dos períodos trabalhados.

O projeto intitulado “Lendo o Arcadismo” foi aplicado em quatro encontros de duas horas/aula cada no sexto semestre do Curso Integrado de Informática, onde trabalhamos com os principais autores do período a que se refere o título, sendo estes Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa e Basílio da Gama. Também utilizamos a música *Além do Horizonte*, da autoria de Roberto Carlos (1975), refletindo então sobre a temática do “bom

selvagem” apresentada por Rousseau¹⁵, instigando os alunos a produzirem artisticamente acerca da idealização e da representação do índio, tema inerente a este período. Tal produção artística se deu através da elaboração de poemas, quando os alunos deveriam dar um olhar contemporâneo ao texto *A Morte de Lindóia*, excerto da famosa obra *O Uruguai*, da autoria de Basílio da Gama (1769). Ao término deste projeto, apresentamos aos alunos a obra cinematográfica *Caramuru – A Invenção do Brasil* (2001), dirigido por Guel Arraes, e promovemos uma roda de conversa acerca deste, explorando a contextualização histórica do filme e a idealização do índio. Como forma de finalizar este trabalho, propomos aos alunos que escolhessem entre produzir um mapa para as Índias, onde deveriam descrever os desafios e as paisagens que o viajante encontrará até o seu destino; uma página do diário de Caramuru, imaginando que ele chegou ao Brasil nos tempos atuais, ou então, uma carta de Paraguaçu para a sua irmã Moema, contando sobre o que encontrou na Europa.

Durante este projeto, os alunos foram bastante participativos, principalmente durante suas produções artísticas. Além disso, já estávamos habituados às resistências dos alunos às leituras e à literatura, porém, pudemos constatar que os mesmos estavam mais envolvidos com o projeto e com o tema proposto. A seguir, uma das produções dos alunos:

¹⁵ Para Rousseau, o homem é naturalmente bom e sua maldade advém com o convívio social, que o corrompe. Também há nesta perspectiva o culto à natureza e ao homem natural. Ver mais em LEOPOLDI, José Sávio. **Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas**. 2002. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n4_Leopoldi.pdf

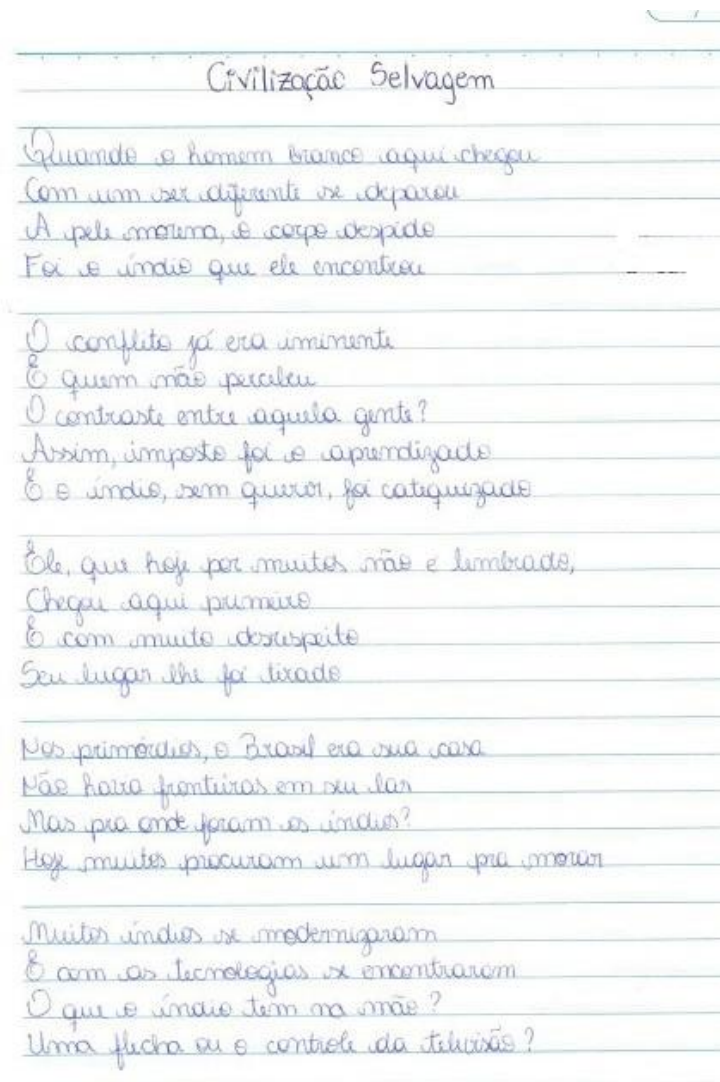


Figura 16 - Produção de poema acerca da idealização do índio. Foto retirada dos arquivos do subprojeto.

O projeto “Do Realismo ao Simbolismo” ocorreu em três encontros de duas hora/aula cada, e buscávamos explorar o patamar político do Brasil durante os períodos denominados Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo, no sentido de relacionar o contexto político de produção das obras com a situação política atual. Assim, iniciamos este trabalho abordando os períodos Realismo e Naturalismo, dando ênfase à obra machadiana, efetuando a leitura dos contos *A Carteira* (1884) e *A Cartomante* (1884), discutindo questões universais como a crítica a moral e aos bons costumes nos contos, e também o conto *Pai contra Mãe* (1906), através do qual refletimos sobre a crítica ao cenário político da época.

O segundo encontro foi dedicado à leitura de poesias. Neste, fizemos uma dinâmica de leitura dos autores que compõem a tríade parnasiana, Olavo Bilac, Raimundo Correa e Alberto de Oliveira, e também, e também dos principais autores simbolistas, Alphonsus de

Guimaraens e Cruz e Souza. A dinâmica de leitura consistiu na distribuição de poesias de ambos os períodos entre os alunos, dentre os quais, alguns textos, um de cada autor estavam com os títulos sublinhados, como por exemplo os poemas *Nel mezzo del camin...* (1928), *Livre* (1905), *Ismália* (1899), entre outros. Os alunos que tivessem pegado os textos sublinhados tinham que lê-los para a turma, e assim, discutíamos sobre os possíveis sentidos destes.

Como forma de finalizar este projeto, no último encontro, foi promovida uma roda de conversa acerca do filme *Quanto Vale ou é por Quilo* (2005), dirigido por Sérgio Bianchi, o qual faz um paralelo com o conto *Pai contra mãe*, trabalhado anteriormente, possibilitando discussões sobre os períodos anteriormente estudados e o Brasil atual, debatendo questões sobre o Naturalismo, classes sociais e a abolição da escravatura.

Estes dois últimos projetos aplicados, denominados “Lendo o Arcadismo” e “Do Realismo ao Simbolismo: a construção social através dos movimentos literários” visaram, ao retornarmos com o trabalho dentro da carga horária disposta para a literatura, a proporcionar um espaço na disciplina em que fosse possível debater os textos, aliando-os aos conteúdos programáticos estabelecidos, que eram novamente relativos à História da Literatura Brasileira. Dessa forma, seguimos o que propõe o autor Rildo Cosson (2010, p.67) quando diz que a leitura literária precisa de espaço na sala de aula para que seja texto onde se leia e se debata o mundo que este traz consigo, sendo apropriado pelos alunos a partir das experiências e vivências pessoais destes indivíduos na sociedade. Nesta perspectiva fomos também ao encontro de Magda Soares (2008 p.20), quando a autora se refere que uma democracia cultural plena pressupõe que todos tenham acesso à leitura literária e, neste caso, a obras e autores significativos para a formação cultural dos jovens.

Além disto, nestes projetos, optamos por não trabalhar com as leituras obrigatórias definidas pelo professor regente, priorizando textos mais curtos a partir dos quais fosse possível incitar reflexões e debates acerca das escolas literárias. Estes textos eram lidos durante as aulas com os alunos, fazendo com que não tivéssemos mais os contratemplos do não cumprimento dos cronogramas de leitura por parte dos estudantes, possibilitando que trabalhássemos com os textos em sua totalidade durante as aulas.

Além dos projetos descritos acima, ao longo de 2015, aplicamos o projeto “Parada da Leitura”, que consistiu em entradas mensais nas salas de aula. Neste, levávamos obras e textos literários infanto-juvenis ou adaptações de obras clássicas que abarcavam os mais diversos gêneros, retirados tanto da biblioteca da escola como da biblioteca do NULI (Núcleo de

Formação do Leitor Literário¹⁶), e deixávamos os alunos em contato com estes textos por dez minutos, assim promovendo um momento para que os mesmos conhecessem novas obras e se interessassem por elas. Além disso, através deste projeto, nossas ações alcançavam todas as turmas do *campus* do IFSul, dando mais visibilidade ao trabalho realizado com a literatura e ao grupo de bolsistas, já que a disciplina de literatura, que era o espaço onde atuávamos, não fazia parte de todos os semestres dos cursos. A seguir, um desses momentos:



Figura 17 - Alunos lendo os livros distribuídos durante o projeto “Parada da Leitura”. Imagem retirada dos arquivos do subprojeto.

Também em 2015 promovemos um evento chamado “Jornada Cultural”, quando convocamos amigos, professores e colegas da Unipampa para ministrarem oficinas para os alunos do Instituto nos horários de aula dos turnos da manhã e da tarde. O objetivo principal da Jornada Cultural foi promover o acesso às mais variadas manifestações culturais através das oficinas ofertadas, buscando, assim, incentivar a expressão artística individual e coletiva dentro do ambiente escolar, além de buscar conscientizar a comunidade escolar sobre a importância das práticas culturais no ensino. Neste evento, promovemos oficinas de desenho, Feminismo, Contos de Fada, Como Falar em Público, entre outros, e também sessões de cinema com o filme *Tudo Sobre Minha Mãe* (1998) de Pedro Almodóvar. Ainda que os alunos tenham se inscrito nas oficinas e tivessem sido avisados que o evento seria validado como dia letivo, contamos com muitas faltas e, ainda, resistências à participação das oficinas.

¹⁶ O Núcleo de Formação do Leitor Literário (NULI) é um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Letras, da Unipampa, Campus Bagé, estando em funcionamento desde 2011 sob a coordenação da professora Zíla Letícia Pereira Rêgo. A biblioteca do projeto encontra-se no campus da Unipampa, na sala 4202.

Além disso, embora a data do evento tenha sido marcada com bastante antecedência, um professor do turno da manhã aplicou avaliações em uma turma, impossibilitando estes alunos de participar das atividades em que estavam inscritos, o que demonstra a resistência também por parte do corpo docente a atividades culturais.

Através da “Jornada Cultural”, pode ser evidenciado ainda que no Ensino Médio Integrado, o utilitarismo é bastante presente. Mesmo as oficinas sendo ofertadas em horário de aula, podendo abarcar toda a comunidade escolar, as ausências dos estudantes demonstraram que os mesmos possuem pouco interesse por atividades que, de certa forma, sejam desvinculadas das aulas. Além disto, durante o evento pudemos observar que os docentes do IFSul que participaram da Jornada Cultural, foram, em sua grande maioria, os professores das áreas de humanas, além da direção e da área pedagógica que se fizeram presentes.

Ainda assim, a proposta principal deste evento era possibilitar, através da pluralidade de oficinas, que a comunidade escolar tivesse um espaço no Ensino Médio Integrado onde as artes e os debates de caráter humanísticos fossem tratados, assim como se dá em eventos próprios do ensino profissionalizante, como as semanas técnicas dos cursos, que ocorrem anualmente, e as mostras científicas, como o Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSul (Encif), que vem ocorrendo desde 2014 no campus Bagé.

Além de todos os projetos citados acima, nosso grupo de bolsistas também participou de algumas festividades escolares, como, por exemplo, a “Gincana”, a qual é feita como forma de comemorar os aniversários do IFSul, quando os professores promovem brincadeiras e as turmas disputam em várias modalidades, montando times. Nesta, atuamos em 2014 monitorando as atividades dos alunos.

Também colaboramos com a “Festa Julina” em 2015, onde propomos uma Pescaria Literária, que consistiu em uma brincadeira como forma de testar os conhecimentos dos alunos acerca de obras infanto-juvenis populares e, também, dos cânones trabalhados por nós em sala de aula. Nesta atividade, os alunos pescavam um peixe em uma caixa (desenhado na cartolina) o qual correspondia a uma pergunta. Caso acertassem a resposta, os alunos ganhavam brindes, como um cordel ou um marca páginas, este último produzido por nós. Infelizmente, poucos alunos manifestaram interesse pela proposta e pudemos observar que os que participavam eram geralmente os que sabíamos que já tinham o hábito da leitura. Pudemos observar também que os brindes que disponibilizamos, por serem materiais de leitura, também contribuíram para o desinteresse dos estudantes na participação da proposta.

Sendo assim, podemos avaliar que os projetos aplicados por nós nos causavam certa angústia. Quando entrávamos em sala de aula, como ocorreu nos projetos “Literatura em 5 atos”, “O Homem e as Artes através dos Tempos”, “Lendo o Arcadismo” e “Do Realismo ao Simbolismo”, sentíamos o peso do curto espaço de tempo que o currículo escolar dispunha para a literatura. Desta forma, não tínhamos muito tempo para debater o conteúdo programático, tão pouco para discutirmos as obras, o que resultava nas notas baixas nas avaliações dos alunos e na resistência sobre as leituras. Quando não entrávamos nas salas de aula, como no projeto “Encontros de Leitura”, contávamos com a adesão de poucos alunos, pois o Instituto não se encontra em um local central na cidade, e isto dificulta a locomoção dos mesmos até a escola, e, em muitos casos, acaba gerando gastos extras tanto com transporte como com a alimentação.

Já no projeto “Parada da Leitura” tivemos bons resultados, pois grande parte do corpo docente da escola nos cedia o tempo necessário para aplicação do projeto e a atividade não gerava resistências por parte dos alunos, que, muitas vezes, pediam para que levássemos os mesmos livros no mês seguinte.

A cada projeto aplicado, levávamos em conta os resultados de forma a refletir acerca do espaço que nos era cedido, buscando assim criar novas alternativas e dinâmicas para promover o letramento literário nas turmas de Agropecuária e Informática, lutando com as ferramentas que tínhamos em mãos para que nossa proposta de letramento literário no IFSul fosse efetivada.

3. AS DIVERSAS PERCEPÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA NO IFSUL

Além dos projetos que já foram descritos neste trabalho, ao longo dos dois anos de atuação dos bolsistas de iniciação à docência, também foram usados alguns instrumentos a fim de avaliar a importância da leitura literária para a comunidade escolar, de modo que os projetos fossem desenvolvidos e direcionados a fim de satisfazer as necessidades da instituição em questão através da proposta de letramento literário.

As primeiras informações coletadas pelos bolsistas se deram através de um vídeo relato, o qual foi produzido logo que o subprojeto começou a atuar na escola, no primeiro semestre de 2014, denominado “Olhares sobre a Linguagem”, em que trabalharam em conjunto conosco os cinco bolsistas que atuavam na disciplina de Língua portuguesa visando montar um panorama acerca das expectativas da escola quanto aos projetos que viriam a ser propostos, além de buscar conhecer a comunidade escolar e seus hábitos de leitura e escrita. Para a produção do vídeo relato foram entrevistadas ao todo vinte pessoas, entre estas, os componentes da direção da escola, um técnico de informática, professores e alunos.

O segundo instrumento aplicado pelos bolsistas foi um questionário em três turmas do Ensino Médio Integrado em Agropecuária e Informática, no mês de agosto do ano de 2015. Através deste, os bolsistas buscaram conhecer um pouco mais sobre os interesses dos alunos para que os últimos projetos que viriam a ser desenvolvidos pudessem ser mais atraentes aos estudantes e contemplassem os temas e gêneros do interesse destes.

O terceiro instrumento que consta nesta pesquisa foi aplicado já no ano de 2016, e se deu através de entrevista com o professor de literatura que supervisionou os projetos aplicados nos anos de 2014 e 2015. Nesta, buscamos conhecer a visão do professor acerca dos dois anos de atuação do subprojeto na escola, além de buscar uma avaliação deste sobre o desempenho das turmas durante a aplicação dos projetos e depois da presença do projeto na escola. Além disso, também buscamos conhecer as percepções da direção do IFSul acerca dos projetos desenvolvidos na escola através de uma conversa com o diretor-substituto, já que o titular se encontrava em férias na época em que o procuramos, obtendo seu parecer sobre as ações que conheceu e de que pode participar.

O último instrumento desta pesquisa está relacionado às vivências dos bolsistas durante a aplicação dos projetos, registrados nos materiais reflexivos produzidos pelos mesmos, sendo um destes um relatório anual do ano de 2014, e o outro, um artigo que foi

elaborado ao término das atividades dos bolsistas no ano de 2015, quando se fez uma avaliação geral acerca das dificuldades enfrentadas na trajetória dos bolsistas no IFSul.

3.1 Vídeo Relato: um diagnóstico

O vídeo relato, produzido em parceria com o grupo de bolsistas que atuava na disciplina de língua portuguesa no IFSul, partiu de entrevistas com a comunidade escolar para sabermos acerca de seus hábitos de leitura. Neste, foram entrevistados: o diretor do IFSul; um técnico de informática da escola; uma professora da área pedagógica; um professor de matemática; o professor de literatura, o qual era também o supervisor dos cinco bolsistas que atuavam na disciplina e quinze alunos escolhidos aleatoriamente para participar da pesquisa e que cursavam o Ensino Médio Integrado em Agropecuária e em Informática.

As respostas obtidas foram variadas, assim como o tópico que coube a cada categoria de entrevistado. Ao diretor da escola foram feitos questionamentos acerca das suas expectativas com relação ao PIBID no IFSul e ele relatou acreditar que as ações do subprojeto Letras, supervisionado pelos professores de língua portuguesa e literatura da escola, poderiam motivar os alunos a estudarem tais disciplinas através das atividades dinâmicas variadas. Ao professor de literatura, questionamos como se dava o trabalho com a literatura no IFSul e ouvimos que era difícil porque a leitura literária, segundo o mesmo, perdeu o seu “status” de entretenimento. O professor ainda reiterava que os alunos eram leitores de textos midiáticos, mas não de textos literários, portanto buscava-se nas aulas valorizar as produções brasileiras através de jogos de aproximação para que os alunos pudessem compreender que mesmo um texto escrito no século dezanove (o professor citou como exemplo a obra *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo) pode comunicar algo que esteja presente na sociedade atual.

Ao professor de matemática, por sua vez, questionamos se o mesmo tinha o hábito de ler obras literárias e como ele percebia o desempenho de leitores literários em sua disciplina. O mesmo respondeu ser um leitor “voraz” de blogs da internet e jornais, mas, embora tivesse acesso a obras literárias em casa, não era adepto à prática desta. Sobre as formas como a leitura literária interferia na sua disciplina, o professor relatou que percebia nas suas aulas que os alunos que possuíam contato com a literatura expressavam-se melhor e manifestavam menos dificuldade na interpretação de textos ou questões.

A professora entrevistada da área pedagógica, quando questionada sobre seus hábitos de leitura, relatou que suas leituras eram mais voltadas à área técnica, assim como suas escritas. A mesma disse gostar de ler obras literárias, mas relatou que dificilmente conseguia ler uma obra, pois não tinha tempo suficiente para a atividade. Ainda assim, a mesma reiterou que algumas vezes recorre à escrita literária, e contou-nos de uma experiência em que, através da memória de um ente querido, acabou escrevendo uma crônica. Quanto questionada sobre como ela percebia os hábitos de leitura dos alunos, a mesma disse que era preocupante que hoje em dia os jovens lessem cada vez menos e, que em virtude disso, acabassem tendo dificuldade de ler as obras e escrever sobre estas na disciplina de literatura.

Ao técnico do setor de informática do IFSul, questionamos sobre seus hábitos de leitura e suas lembranças com a leitura literária na escola. O mesmo disse na entrevista que não possuía o hábito de ler obras literárias e caracterizou suas lembranças com a leitura na escola como ruins, pois relatou que não conseguia compreender as obras devido a questões linguísticas, e, além disso, disse que não conseguia se identificar com as leituras que eram obrigatórias, as quais, em maioria, pertenciam à literatura brasileira. O profissional, ainda em entrevista, comentou que devido ao não hábito de leitura, sentia dificuldades para se expressar e escrever.

Os alunos foram igualmente questionados acerca de seus hábitos de leitura, e, embora muitos não se considerassem leitores, a grande maioria relatou nas entrevistas que liam em blogs ou nas redes sociais. Quanto à leitura de obras literárias, apenas dois alunos se diziam leitores assíduos, enquanto o restante relatou ler por necessidade. Além disso, alguns alunos citaram a literatura brasileira como algo que não abordava temas que consideravam interessantes, e indicaram a obrigatoriedade que a escola impõe à leitura como um fator que fazia com que os mesmos não sentissem prazer na atividade.

Quando questionados sobre suas relações com a escrita, a grande maioria dos estudantes relatou que esta já foi importante em algum momento na vida deles. Um dos alunos ainda mencionou que quando o pai viajava e ficava sem acesso à internet, os mesmos conversavam através de cartas. Além disso, outro aluno que não se considerava leitor literário disse que, embora não tivesse o hábito da leitura, gostava de escrever. Alguns alunos também relataram que escreviam na internet através das redes sociais e de blogs. Quanto ao acesso à biblioteca escolar, os alunos diziam que não utilizavam o espaço com muita frequência, sem justificar por quê.

A partir do “vídeo relato” tivemos um diagnóstico da escola, e com base neste, aplicamos no ano de 2014 os projetos intitulados “Literatura em 5 atos”, “O homem e as artes através dos tempos: Do Realismo ao Simbolismo” e “O homem e as artes através dos tempos: do Modernismo à Contemporaneidade”. Além destes projetos, no primeiro semestre do ano de 2015 foram aplicados os projetos “Encontros de Leituras: Quincas Borba” e “Encontros de Leitura: São Bernardo”, e, após a conclusão destes, fizemos um novo diagnóstico da escola, desta vez, através de questionários.

3.2 Questionários

Os questionários (Anexo A) visaram, novamente, pesquisar acerca dos hábitos de leitura dos alunos e, além disso, serviriam como uma das bases para as ações que seriam elaboradas para o segundo semestre de 2015, incluindo entre os projetos a “Jornada Cultural”. Sendo assim, o questionário era composto por oito perguntas, as quais eram relacionadas aos gêneros e temas preferidos dos estudantes. Participaram desta pesquisa três turmas do IFSul, as quais foram: uma turma de quarto semestre do curso de Agropecuária e duas turmas do curso de Informática, sendo estas uma de quarto e outra de quinto semestre. Ao todo, quarenta e cinco alunos responderam ao questionário, quinze alunos de cada turma.

3.2.1 Os hábitos e as preferências de leitura dos alunos

Na primeira pergunta os estudantes deveriam refletir sobre seus hábitos e preferências, enumerando de um (1) a cinco (5) as alternativas, “cinco” representando o que lê com menor frequência e/ou que menos gosta, e “um” representando o que mais gosta e lê com maior frequência. As alternativas eram: 1) textos informativos ou de opinião em jornais, revistas na internet; 2) quadrinhos; 3) textos literários menores como contos, poesias ou crônicas; 4) textos literários maiores, como romances; 5) conteúdos das redes sociais; 6) outros e quais.

Muitos alunos enumeraram utilizando mais de uma vez o número um, indicando assim que liam com frequência diversas das opções e, portanto, o total de respostas ultrapassou o número de participantes, totalizando setenta e quatro respostas, das quais:

- 20 (vinte) alunos marcaram a opção “textos literários maiores, como romances”;
- 18 (dezoito) alunos marcaram a opção “conteúdo das redes sociais” como sendo o meio do qual gostavam mais ou liam com mais frequência;
- 12 (doze) alunos marcaram a opção “textos informativos ou de opinião em jornais, revistas na internet”;
- 9 (nove) alunos marcaram a opção “textos literários menores como contos, poesias ou crônicas”;
- 7 (sete) alunos marcaram a opção “quadrinhos”;
- 8 alunos marcaram a opção “outros” e citaram ler textos curtos, livros didáticos, ficção científica, sagas, como *Harry Potter* e *Percy Jackson*.

Sendo assim, podemos observar com base nas respostas dos alunos nos questionários que predominaram a leitura de romances, atingindo este item 27% das respostas dos estudantes e, também, de textos midiáticos, o qual atingiu 24,32% das respostas.

3.2.2 Os temas preferidos dos estudantes

A segunda questão do questionário era sobre quais os temas os estudantes sentiriam mais curiosidade em torno da leitura literária. As opções eram: 1) momentos da história da humanidade; 2) ficção científica; 3) mistério/terror; 4) aventura/fantasia; 5) dilemas do cotidiano; 6) outros e quais.

Novamente, alguns alunos marcaram mais de uma opção em suas respostas e, portanto, os resultados ultrapassam o número de participantes, resultando em um total de oitenta respostas, das quais:

- 17 (dezessete) alunos marcaram a opção “ficção científica” como sendo um dos temas que mais lhes despertaria curiosidade em torno da leitura literária;

- 16 (dezesesseis) alunos marcaram a opção “momentos da história da humanidade” como sendo um dos temas que mais lhes despertaria curiosidade em torno da leitura literária;

- 15 (quinze) alunos marcaram a opção “aventura/fantasia” como sendo um dos temas que mais lhes despertaria curiosidade em torno da leitura literária;

- 14 (quatorze) alunos marcaram a opção “mistério/terror” como sendo um dos temas que mais lhes despertaria curiosidade em torno da leitura literária;

- 13 (treze) alunos marcaram a opção “dilemas do cotidiano” como sendo um dos temas que mais lhes despertaria curiosidade em torno da leitura literária.

- 5 (cinco) alunos marcaram a opção “outros”, e citaram ter curiosidade sobre leituras literárias que abordem jogos e temas psicológicos. 3 (três) dos alunos que marcaram a opção “outros” não especificaram algum tema pelo qual teriam curiosidade.

Com base nas respostas dos alunos a este item podemos perceber que os mesmos sentem mais curiosidade acerca do tema “ficção científica”, o qual obteve 21,25% das respostas, “momentos da humanidade” (20%), e “dilemas do cotidiano” (18,75%).

3.2.3 O que os alunos não leriam

A terceira pergunta do questionário era dissertativa e se referia aos temas que os alunos se negariam a ler. Os temas citados pelos alunos nesta questão foram:

- 24 (vinte e quatro) alunos responderam que não há um tema que não leriam, ou então não responderam esta questão;

- 7 (sete) alunos responderam que não leriam livros com temas românticos;

- 1 (um) aluno respondeu que não leria jornais;

- 1 (um) aluno respondeu que não leria livros em que o capitalismo fosse retratado como algo positivo;

- 1 (um) aluno respondeu que não leria à saga crepúsculo;

- 1 (um) aluno respondeu que não leria livros populares, caracterizado por ele como “modinhas”;

- 1 (um) aluno respondeu que não leria revistas de fofoca;

- 1 (um) aluno respondeu que não lia a revista Veja;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia textos de fantasia;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia ficção científica;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia livros de culinária;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia Histórias em Quadrinhos;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia livros distantes da realidade;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia livros de ficção ou faroeste;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia mangás;
- 1 (um) aluno respondeu que não lia algo que tivesse teor ofensivo ou que discriminasse alguém.

Nesta questão, podemos observar que pouco mais da metade dos estudantes (53,33%) não elegeu um tipo de texto que não liam, enquanto que 15,55% respondeu que não lia romances, e o restante (31,11%) citou que se negaria a ler alguns tipos de textos e materiais variados, como revistas e jornais, além de determinados temas literários.

3.2.4 Os estudantes se sentem à vontade para falar em sala de aula?

A quarta pergunta foi feita de forma a procurar determinar se os alunos se sentiriam mais à vontade para escrever ou para falar em sala de aula, para que assim determinássemos em que medida poderíamos aplicar trabalhos orais e escritos nos projetos. Nesta questão, a pergunta foi “você se sente a vontade para falar em sala de aula?”. Os alunos tinham quatro opções de resposta: 1) à vontade; 2) pouco à vontade; 3) prefiro escrever sobre os assuntos do que falar para a turma. As respostas dos estudantes foram:

- 21 (vinte e um) alunos responderam que se sentem à vontade para falar em sala de aula;
- 14 (quatorze) alunos responderam que se sentem pouco à vontade para falar em sala de aula;
- 10 (dez) alunos responderam que preferem escrever sobre os assuntos do que falar em sala de aula.

Sendo assim, podemos perceber que, ainda que em maioria, menos da metade dos estudantes que respondeu aos questionários (46,66%) se sentiam à vontade para falar em sala de aula, enquanto que 31,11% se sentiam pouco à vontade e 22,22% responderam que preferiam escrever sobre os assuntos.

3.2.5 Como os estudantes do IFSul se vêem enquanto escritores?

A quinta questão do questionário visou avaliar como os alunos se enxergam enquanto escritores, para que assim pudéssemos evidenciar em que âmbito os mesmos encontravam mais dificuldade na escrita, como forma também de definirmos nossas dinâmicas de trabalho durante os projetos. A pergunta desta questão foi: “enquanto escritor, você se definiria como:”, e as alternativas eram: 1) um bom escritor de textos técnicos, acadêmicos; 2) um bom escritor de textos pessoais; 3) não se definiria como um bom escritor nem de textos pessoais, nem de textos acadêmicos; 4) outro. As respostas dos estudantes foram:

- 22 (vinte e dois) alunos marcaram “que não se definiria como um bom escritor nem de textos pessoais, nem de textos acadêmicos”;
- 15 (quinze) alunos se definiram como “um bom escritor de textos pessoais”;
- 3 (três) alunos marcaram as opções 1 e 2, assim se consideram bons escritores de textos acadêmicos e pessoais.
- 3 (três) alunos marcaram a opção “outro”, e disseram ser bons escritores de resenhas e textos literários.
- 2 (dois) alunos se definiram como “um bom escritor de textos técnicos, acadêmicos”;

Nesta questão, quase metade dos estudantes, o equivalente a 48,88 %, responderam não se considerarem bons escritores acadêmicos, seguidos de 33,33% que se consideravam bons escritores de textos pessoais. A minoria dos estudantes, o equivalente a 6,66%

consideravam-se bons na escrita de ambos os tipos de textos e apenas 4,44% , bons escritores de textos acadêmicos.¹⁷

3.2.6 A frequência com que os estudantes vão à biblioteca

A sexta pergunta do questionário era sobre a frequência com que os alunos visitavam a biblioteca da escola. As opções de resposta eram: 1) uma vez por semana; 2) quinzenalmente; 3) uma vez por mês; 4) não frequento bibliotecas; 5) tenho outros meios de conseguir livros. Quais?. As respostas dos estudantes foram:

- 23 (vinte e três) alunos responderam que não frequentavam a biblioteca;
- 9 (nove) alunos responderam que conseguiam livros através de outros meios, e, em suas respostas, disseram consegui-los através de amigos, da internet, ou então, compravam em livrarias;
- 5 (cinco) alunos disseram visitar a biblioteca semanalmente;
- 4 (quatro) alunos disseram visitar a biblioteca mensalmente ;
- 3 (três) alunos disseram visitar a biblioteca quinzenalmente.

Evidenciamos então que a maioria dos estudantes, o equivalente a 51,11%, não frequentava a biblioteca escolar, enquanto que 26,66 % disseram visitar a biblioteca escolar com certa frequência (mensalmente, quinzenalmente, semanalmente) e apenas 20% destes disseram adquirir livros através de outros meios.

3.2.7 Os livros favoritos dos estudantes

¹⁷ Referente à questão numero quatro, ainda é interessante informar que em uma das turmas que respondeu ao questionário, o quinto semestre do Curso Integrado em Agropecuária, nenhum aluno marcou a opção “um bom escritor de textos técnicos, acadêmicos”.

Na sétima pergunta do questionário, os alunos foram questionados se tinham um livro favorito e, então, solicitamos aos mesmos que citassem qual. As opções nesta questão eram: 1) Sim; 2) Não; 3) Não, mas estou aberto a conhecer novas opções.

- 28 (vinte e oito) alunos marcaram a primeira opção, e declararam possuir um ou mais livros preferidos. Entre os livros citados estão com grande frequência *Best Sellers* como *Divergente*, *Harry Potter*, *A culpa é das estrelas* além de outros títulos infanto-juvenis. Além destes, também foi citada a Bíblia e outras obras com teor religioso como sendo o livro favorito dos alunos;

- 11 (onze) alunos declararam não possuir um livro favorito;
- 6 (seis) alunos declararam não ter um livro favorito, mas estarem abertos para conhecer novas opções.

Assim, observamos que a maioria dos entrevistados, o equivalente a 62,22% declarou possuir um ou mais livros preferidos, enquanto que 24% disseram não possuir um livro preferido e 13,33% relataram estar abertos para conhecer novas opções.

3.2.8 Os filmes favoritos dos estudantes

Na oitava e última pergunta do questionário, os alunos foram indagados sobre seus filmes preferidos. Esta pergunta era dissertativa, portanto, obtivemos diversas respostas. Entre elas:

- 35 (trinta e cinco) alunos disseram possuir um ou mais filmes favoritos, e citaram entre estes inúmeros filmes infanto-juvenis, adaptações de livros já citados como *As Vantagens de Ser Invisível*, saga *Divergente* e *Harry Potter*, entre outros;

- 5 (cinco) alunos não responderam a esta questão
- 5 (cinco) alunos disseram não conseguir citar um filme favorito.

Podemos perceber então que grande maioria dos estudantes, 77,77% possuíam um filme preferido, enquanto que 22,22% não respondeu a questão ou então disse não ser capaz de citar um filme favorito.¹⁸

A partir dos questionários, no segundo semestre de 2015 foram aplicados os projetos “Lendo o Arcadismo”, para o curso de Informática, e “Do Realismo ao Simbolismo: a construção social através dos movimentos literários” para o curso de Agropecuária. Além dos projetos, também ocorreu a “Jornada Cultural” no campus, onde buscamos levar em conta também as respostas dos alunos aos questionários aplicados.

3.3 As percepções do professor de literatura

Após o encerramento das atividades do PIBID no IFSul, no mês de junho do ano de 2016, voltamos à instituição para entrevistar (Anexo B) o professor que supervisionou o subprojeto Letras nos anos de 2014 e 2015, buscando conhecer suas percepções acerca do espaço que a disciplina de literatura recebe no Ensino Médio Integrado e, também, para sabermos a avaliação do professor quanto aos projetos de leitura aplicados pelo grupo de bolsistas de iniciação à docência, dentro das ações do subprojeto Letras..

A primeira pergunta feita ao professor foi sobre como é construído o currículo dos cursos de Informática e Agropecuária e o porquê de em 2014 a disciplina ter sofrido com o corte de um semestre no curso de Agropecuária, enquanto que no curso de Informática a mesma permaneceu com o espaço de três semestres. Em resposta o professor diz que os cursos integrados ainda estão tendo sua grade curricular construída e, sendo assim, quando a escola iniciou suas atividades no ano de 2010, ainda não havia professores suficientes correspondentes às áreas técnicas. Em vista disso, nos anos iniciais de funcionamento da instituição, a maioria das disciplinas ofertadas era correspondente ao Ensino Médio. Aos poucos, o quadro de professores foi sendo completado e, assim, as disciplinas de cunho técnico passaram a integrar o currículo. Em 2014, a disciplina de literatura cedeu seu espaço a

¹⁸ Referente também à última questão do questionário, é interessante mencionar que, na turma de quinto semestre do Curso Integrado em Informática, todos os alunos participantes da pesquisa mencionaram ao menos um filme preferido.

uma das disciplinas que corresponde à área de agropecuária. Além disso, o professor reitera que o curso de Informática ainda não possui todo o seu currículo escolar completo, portanto, ainda há a possibilidade de haverem alterações neste aspecto.

A segunda pergunta feita ao professor foi sobre como o mesmo lidava com as diferentes cargas horárias que sua disciplina recebe nos cursos integrados de Agropecuária e Informática. O professor relatou que a diferença de carga horária afeta o ensino de literatura de diversas formas e citou que no Curso Integrado de Agropecuária o fato de os dois semestres da disciplina se situarem nos semestres iniciais do curso faz com que a mesma acabe sendo condensada, fazendo com que os alunos, que são ainda imaturos enquanto leitores literários e recém ingressos nesta modalidade de ensino, sofram com o curto espaço de tempo que o curso dispõe para o estudo da História da Literatura. Segundo o professor, as dificuldades dos alunos com relação à disciplina nos dois cursos se dão de maneira diferenciada, já que no Curso Integrado de Informática a disciplina dispõe de três semestres que se dão nas etapas finais do curso, e assim, os alunos além de já habituados com esta modalidade de ensino, são leitores mais maduros e, conseqüentemente, correspondem melhor aos conteúdos e atividades propostas. Além disto, aliado a este fator, segundo o professor, nos semestres finais dos cursos, nota-se o interesse dos estudantes em participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e assim, os mesmos acabam manifestando mais interesse na disciplina.

O último questionamento feito ao professor foi sobre como o mesmo avaliava os projetos de leitura aplicados pelos bolsistas e quais resultados tais ações tiveram em sua disciplina. O professor disse que a experiência foi válida na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de terem outras vozes em sala de aula, assim possibilitando que os mesmos tivessem a chance de ter contato com outras formas de abordagem da Literatura Brasileira. Quando questionado se o PIBID havia impactado de alguma forma nos índices de aprovações das disciplinas, o professor cita que, na época das aplicações dos projetos, não houve alterações nestes índices.

3.4 As percepções da direção da escola

Com vistas a termos também uma percepção dos projetos de leitura literária propostos pelos bolsistas através do olhar da direção da escola, principalmente sobre aquelas ações que visaram mobilizar toda a comunidade escolar, como a “Intervenção Literária”, a “Parada da Leitura” e a “Jornada Cultural”, entramos em contato com a direção do IFSul e, considerando-se que o diretor da instituição se encontrava em férias, conversamos com o seu substituto. Durante a conversa nós não citamos nenhum dos projetos aplicados pelos bolsistas, de forma a procurar saber o conhecimento real da direção da escola acerca das ações promovidas através do subprojeto.

Questionamos então ao diretor-substituto, o qual leciona a disciplina de matemática na escola, sobre suas percepções do PIBID na disciplina de literatura no IFSul e sobre os projetos dos quais havia participado de alguma forma ou com que tenha tomado conhecimento. O mesmo disse que o subprojeto se mantinha presente e bastante visível na instituição e enumerou duas ações da qual participou, sendo estas a “Intervenção Literária” e a “Parada da Leitura”, ambas descritas no capítulo dois deste trabalho.

Quanto à “Intervenção Literária”, o diretor-substituto comentou ter achado interessante a doação de livros propostos pelo subprojeto como forma de incentivar a leitura na escola. Sobre a “Parada da Leitura”, afirmou que, embora achasse o projeto e a forma de abordagem das turmas interessante, sempre abrindo espaço para que os bolsistas atuassem em sua disciplina, estranhava o fato de que o espaço era usado para uma leitura silenciosa sem que os bolsistas fizessem uma apresentação de autores ou alguma espécie de debate dos textos lidos, indicando não enxergar um propósito claro para a atividade proposta pelo grupo. Além disso, o professor observou que os alunos sempre cumpriam com a atividade, manipulando e lendo as obras que a eles eram cedidas nos dez minutos em que se dava a proposta.

3.5 Os bolsistas

Durante os dois anos em que o subgrupo composto pelos cinco bolsistas do subprojeto Letras atuou na disciplina de literatura no IFSul, foram produzidos materiais escritos de cunho reflexivo onde retratávamos nossas impressões acerca dos projetos aplicados na escola. A partir disso, esta sessão é composta das percepções dos bolsistas expostas em um relatório anual produzido ao final do ano de 2014, e de um artigo a ser

publicado, produzido ao final do ano de 2015, onde discutimos sobre todas as ações que foram propostas no período de atuação.

O grupo inicial de trabalho possuía discentes que já tinham uma caminhada com relação à prática de Letramento Literário em outras escolas da cidade de Bagé. Quatro dos integrantes do grupo haviam atuado em uma escola estadual de ensino médio da cidade, onde aplicavam projetos na disciplina de literatura trabalhando também com a História da Literatura Brasileira. Também compunha o grupo uma bolsista havia atuado em uma escola municipal de ensino fundamental, onde aplicava projetos na disciplina de língua portuguesa nos anos finais desta etapa da escolaridade. Tais experiências foram importantes para que pudéssemos planejar as ações, já que nesta modalidade de ensino a literatura recebe um espaço diferenciado. No ano de 2015 o grupo sofreu alterações, recebendo duas novas bolsistas: uma já com experiência na aplicação desta espécie de projetos no ensino fundamental e outra, recém ingressada no curso de Licenciatura em Letras.

Logo que começamos a atuar na instituição, já no primeiro projeto em que pudemos entrar em sala de aula, denominado “Literatura em 5 atos”, causou-nos certo espanto a dificuldade em fazer com que os alunos participassem das atividades propostas. Como estava sendo este o nosso primeiro contato com estudantes, com destaque para o fato de que uma das turmas havia recém ingressado na escola, atribuímos os resultados obtidos neste projeto ao fato de este ter sido o contato inicial dos bolsistas com as turmas. Ainda assim, tínhamos o sentimento de que os nossos propósitos com o projeto não estavam sendo atingidos.

Foi então no segundo projeto aplicado, denominado “O Homem e as artes através dos tempos”, o qual se desdobrou em dois, que pudemos sentir o peso do curto espaço de tempo que a disciplina recebe nesta modalidade de ensino, conforme atesta avaliação escrita do grupo:

Este projeto se caracterizou muito intenso, nos dando uma real dimensão do trabalho de um professor titular em tempo efetivo, havendo pouco tempo para o trabalho com tantas obras e autores e um número muito grande de atividades para serem corrigidas sempre. (SILVA *et al*, 2014, p.03)

Além disso, lidamos com o desinteresse dos alunos que muitas vezes deixavam de entregar os trabalhos solicitados nos portfólios e/ou não cumpriam com as metas de leitura, o que de certa forma prejudicava o andamento do projeto. As turmas, geralmente grandes, com média de quarenta alunos, se dispersavam facilmente, fazendo com que muitas vezes mesmo os cinco bolsistas em sala de aula não conseguissem prender a atenção total dos estudantes.

Este primeiro ano de atuação acabou se configurando como um choque de realidade aos discentes. No primeiro projeto, com uma iniciativa fragmentada e distante dos conteúdos programáticos da disciplina sentimos a necessidade de nos efetivarmos nas aulas dos cursos de Informática e Agropecuária. Já no segundo projeto, ao trabalharmos com o horário integral do professor, pudemos perceber que, na verdade, as iniciativas que estavam sendo propostas precisariam ser repensadas, configurando o trabalho com a disciplina de literatura no Ensino Médio Integrado como um desafio, em vista dos diversos fatores que dificultavam a abordagem desta:

Assim, podemos concluir que, embora muitas vezes tenhamos passado por algumas dificuldades durante a aplicação dos projetos, estes foram muito válidos para a nossa formação, pois confrontamo-nos com uma realidade bastante diferente da que já estávamos acostumados até então. As experiências que tínhamos com a formação de leitores no ensino fundamental e médio se confrontavam na realidade do ensino técnico: tínhamos um curto espaço de tempo para trabalharmos com diversos aspectos da literatura, em uma circunstância em que, muitas vezes, os alunos acreditavam que o ensino desta disciplina não fosse acarretar em algo importante para a sua formação pelo fato de se tratar de um curso técnico. (SILVA *et al*, 2014, p.03)

Como uma tentativa de reverter esta situação e, também, de buscar soluções para uma abordagem da literatura de forma que cativássemos os estudantes, propomos o projeto “Encontros de Leitura” o qual também se ramificou em dois, para que assim pudéssemos atender às duas turmas. O que buscamos então era motivar os estudantes a fazerem parte de um grupo de leitura, nos distanciando das avaliações, enquanto que, ao mesmo tempo, utilizávamo-nos do caráter avaliativo da disciplina para auxiliar os alunos em suas leituras, as quais viriam a ser cobradas em uma prova ao final do semestre. Mesmo com uma proposta diferente e distanciada das aulas de literatura, não contamos com a adesão dos estudantes ao projeto. Tal fato começou a gerar um sentimento de impotência nos bolsistas frente a este sistema de ensino:

No entanto, a maior dificuldade, desta vez, foi a expressiva ausência dos alunos nos encontros realizados. O público médio em cada encontro era de pouco mais de 15% do total de alunos das turmas-alvo do projeto, o que dificultou o aproveitamento das discussões e fez com que não atingíssemos, satisfatoriamente, nossas expectativas de formação de leitores. (AZEVEDO *et al*, 2015, p. 08)¹⁹

¹⁹O artigo denominado “O desafio da Literatura frente ao tecnicismo: um relato de experiência de um grupo do PIBID Letras em um Instituto Federal de Bagé” foi produzido ao final do ano de 2015, onde os sete bolsistas que atuaram no Instituto e o supervisor do subprojeto expuseram suas percepções acerca dos projetos aplicados. Aguardando publicação. Retirado dos arquivos do subprojeto.

A partir dos resultados obtidos com os projetos aplicados até então, começamos a pensar em alternativas de trabalho que se concentrassem nos horários de aula do professor regente, de forma que não envolvessem as obras que posteriormente seriam cobradas pelo mesmo nas provas e onde pudéssemos trabalhar com a literatura através de textos mais curtos, que possibilitasse a leitura em conjunto durante as aulas. Assim nasceram os dois projetos finais, denominados “Lendo o Arcadismo” e “Do Realismo ao Simbolismo”. Nestas últimas ações, os resultados obtidos foram melhores, pois os projetos foram mais curtos e visaram à fruição de textos de diferentes gêneros que puderam ser lidos e debatidos em sua integralidade em sala de aula, assim atraindo mais a atenção dos alunos. Ainda assim, neste último projeto observamos que nos aproximamos mais do modelo tradicional de ensino da disciplina, fato este que atribuímos ao seu caráter avaliativo.

Desta forma, o que pudemos perceber enquanto bolsistas no ensino de literatura do Ensino Médio Integrado é que, mesmo nas inúmeras tentativas de promover o letramento literário, ficamos fadados a aderir às mesmas práticas metodológicas do professor regente:

Sendo assim, estas experiências configuraram-se como tentativas que, embora nos tenham ensinado muito acerca do fazer no ensino de Literatura e também sobre o sistema com que temos que lidar atualmente no contexto do Ensino Médio Integrado, nos frustraram um pouco, pois evidenciaram as reduzidas possibilidades de abordagem devido ao espaço limitado que tem a disciplina de Literatura nesta modalidade de ensino. (AZEVEDO *et al.*, 2015, p. 11)²⁰

Fugindo um pouco às práticas das aulas de literatura, houve a aplicação da Parada da Leitura, a qual foi uma das ações em que tanto alunos como professores não ofereciam resistências e sempre cumpriam com o planejado. A fora isso, o sentimento que permaneceu durante cada aplicação de projeto no IFSul era o de que não conseguíamos efetivar a nossa proposta na escola, tão pouco inovar nas nossas práticas e projetos. Desta forma, podemos afirmar que o IFSul acabou não se configurando como um solo fértil para a ação dos bolsistas, pois devido ao curto espaço de tempo não podíamos “desperdiçar” a carga horária reservada à esta disciplina por receio de prejudicar tanto o conteúdo programático do professor regente, quanto os estudantes.

Sendo assim, compreendíamos as exigências impostas pelo supervisor do subprojeto com relação às avaliações, pois embora este fosse um fator do qual discordássemos, era a maneira que o professor possuía de reivindicar o seu espaço na instituição, tanto com relação

²⁰ Idem ao anterior.

às forças ideológicas deste sistema de ensino, quanto sobre o olhar dos próprios alunos que tratavam a disciplina como se esta não tivesse importância para a sua formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema a que este trabalho se propôs a discutir surgiu através das experiências vividas pela pesquisadora ao participar do grupo de bolsistas de iniciação à docência de literatura em duas realidades distintas, primeiramente no Ensino Médio Politécnico e, por último, no Ensino Médio Integrado. Tais experiências colaboraram para que pudéssemos nos questionar acerca do espaço que esta disciplina ocupa no Ensino Médio Integrado, e, com base nisso, buscássemos compreender um pouco mais acerca do lugar ocupado pela literatura neste sistema de ensino, no qual atuamos durante dois anos.

Para isso, recorremos a diferentes metodologias de pesquisa, tais como discussões teóricas sobre a arte na contemporaneidade, leitura e análise de documentos referentes ao ensino técnico, descrição e reflexão sobre materiais coletados durante a aplicação dos projetos (produções dos alunos e questionários), sobre impressões da direção e do professor supervisor da escola e, finalmente, sobre os registros dos próprios bolsistas de iniciação à docência.

Através dos dados coletados neste trabalho, pudemos perceber que o Ensino Médio Integrado é uma realidade recente na nossa sociedade, uma modalidade que visa oportunizar através da integração entre saberes técnicos, culturais e históricos um ensino de qualidade aos jovens, principalmente aos de classe social mais baixa, que necessitam de uma formação profissional imediata para ascender economicamente através da educação. Pensando nisso, os documentos que regem esta modalidade de ensino, aliados aos documentos locais (Projeto Pedagógico Institucional e de Curso), vislumbram uma formação que visa capacitar os jovens para se tornarem agentes na transformação da economia rural e tecnológica da cidade de Bagé/RS e arredores. No entanto, ainda que esta modalidade pretenda fazer esta correção social, evidenciamos que no IFSul não predominam os alunos de renda baixa (40%), os quais, segundo o diretor em entrevista, são assistidos por programas de permanência, ou seja, há uma realidade heterogênea na escola envolvendo tanto jovens que buscam nesta modalidade um ensino de qualidade, como aqueles que vêm nesta uma necessidade.

Durante nossa atuação enquanto bolsistas na disciplina de literatura, foi possível vivenciar um pouco a forma como se dá a proposta de integração entre os saberes, percebendo que embora houvesse a tentativa de equilibrar as cargas horárias das disciplinas que compunham os cursos, os saberes culturais acabavam sendo deixados em segundo plano em

detrimento das disciplinas específicas de cada habilitação. Sendo assim, pudemos perceber que, ainda que de forma sutil, as humanidades cediam seu espaço para o tecnicismo, principalmente no curso de Agropecuária, em que a carga horária de disciplinas específicas era quase equivalente à das disciplinas referentes ao Ensino Médio. Isto vem ao encontro do que afirma a autora Marise Ramos (2011) quando a mesma refere que o currículo desta modalidade busca ser atraente aos jovens, auxiliando na diminuição do número de evasão dos mesmos nesta etapa escolar. Cabe a nós, neste aspecto, nos questionarmos em que medida tornar o currículo escolar atraente aos alunos pode causar perdas em sua formação, já que os mesmos, imbuídos da visão pragmática em que a nossa sociedade pós-moderna está imersa, provavelmente darão preferência aos saberes pelos quais vêm alguma “utilidade” em sua atuação profissional posteriormente. Ou seja, com esta medida se ganha de um lado, com a permanência dos estudantes na escola, e perde-se em outro, na medida em que a formação cultural dos mesmos é afetada, o que, além disso, pode dificultar o acesso dos estudantes à universidade.

Quanto à flexibilidade curricular desta modalidade de ensino, quando nosso grupo de bolsistas iniciou suas atividades no IFSul, a carga horária destinada para a disciplina de literatura havia acabado de ser alterada no Curso Integrado de Agropecuária, de 90 horas/aulas para 60 horas/aulas. Esta alteração fez com que tivéssemos duas realidades distintas no trato com a disciplina, ambas difíceis: em Agropecuária, ministrávamos projetos para alunos que eram recém ingressos no curso e que ainda estavam se habituando ao currículo semestral, bem como à modalidade de ensino. Além disso, como as turmas eram de primeiro e segundo semestres, eram compostas por, em média, 40 alunos; como resultado, tínhamos turmas grandes, dispersas e difíceis de controlar. Em Informática, por sua vez, os estudantes já estavam se encaminhando para o fim desta etapa do ensino e as turmas eram geralmente menores, com uma média de 20 alunos, mas mesmo assim poucos manifestavam interesse pelas nossas propostas.

Compreendendo que o Ensino Médio Integrado visa abarcar as necessidades da comunidade escolar, na primeira ação proposta, o vídeo “Olhares sobre a linguagem”, evidenciamos que a escola ora entendia a inserção da literatura na formação do aluno a partir de uma concepção utilitária, ora não vislumbrava utilidade na mesma. Sabemos que, ainda que o foco para o ensino de literatura seja a formação humana, a leitura literária é capaz de auxiliar no desenvolvimento amplo das capacidades lingüísticas. Tendo isto como base, surgiram depoimentos de entrevistados (professores, técnico de informática e alunos) que

elegiam a literatura como um instrumento de auxílio ao desenvolvimento das habilidades de escrita e de expressão oral. Mas houve aqueles que, ainda valorizando a leitura literária, justificavam sua não leitura por falta de tempo para atividade. Ou seja, quando a leitura literária é relegada ao prazer, ela deixa de acontecer, pois “não há tempo”, o que reforça ainda mais o discurso de que há coisas mais importantes e, talvez úteis, a fazer.

Com relação aos alunos, pudemos observar que os mesmos justificavam sua resistência à leitura pela obrigatoriedade que a atividade passa a ter nesta etapa da escolaridade. Além disso, os estudantes que se consideravam leitores assíduos comentaram que gostavam de ler *best sellers*, mas não conseguiam eleger uma função para a leitura literária que fosse desvinculada do utilitarismo. Aliás, os alunos e o técnico de informática compartilhavam da mesma opinião quando manifestavam desinteresse pela literatura brasileira, dizendo que esta, além de ser de difícil compreensão por conta do vocabulário, não tratava de assuntos do interesse dos mesmos.

Nestes depoimentos, ficou-nos claro que é necessário fazer um elo com o vivido para que a literatura possa se tornar interessante aos estudantes. Neste sentido, faz pensar o depoimento do professor de literatura, obtido quando tivemos nosso primeiro contato com relação aos seus objetivos no ensino da disciplina. A partir da fala do professor, percebemos que o papel de formação de leitores não era tarefa fácil considerando o pouco tempo que a disciplina dispunha no currículo escolar do IFSul. Ainda assim, o professor relatou que buscava aproximar os alunos dos textos canônicos com que trabalhava, tentando demonstrar que eles poderiam se identificar com a literatura brasileira.

A partir deste panorama, iniciamos os planejamentos para o projeto “Literatura em 5 atos”. Neste, atuamos apenas nas turmas de primeiro e segundo semestre de Agropecuária e tivemos uma dimensão real das dificuldades que enfrentaríamos no Instituto em vista da apatia das turmas, que não reagiam da forma como esperávamos e/ou estávamos habituados (nos projetos que já havíamos desenvolvido em turmas de Ensino Fundamental e Médio). Por conta deste “choque de realidade”, nos frustramos um pouco, pois sentimos que neste projeto a nossa prática ficaria deslocada da disciplina, e, além disso, tínhamos a sensação de estar atrapalhando o professor com relação aos conteúdos que o mesmo deveria abordar.

Tendo em vista as inquietações que este primeiro contato com as turmas nos provocou, decidimos ocupar o lugar do professor regente, trabalhando com seus conteúdos e obras de leitura obrigatória. Já no planejamento do projeto “O homem e as artes através dos tempos” enfrentamos nossa primeira dificuldade: a resistência do professor quanto às nossas

práticas de leitura das obras obrigatórias e, também, quanto ao título *1984*, de George Orwell (1949), já que o docente acreditava ser importante o trabalho com a literatura brasileira em virtude da construção cultural dos estudantes. Este segundo projeto se demonstrou cansativo para nós pelo fato da quantidade de conteúdos que tínhamos que abordar, assim exigindo que estudássemos muito para nos prepararmos para as aulas, e também pelo fato de os portfólios precisarem ser corrigidos semanalmente, fazendo com que sempre tivéssemos uma quantidade muito grande de trabalhos para avaliar. Ainda assim acreditávamos ser importante dar este espaço para os alunos se expressarem de uma forma mais livre acerca das suas leituras, indo ao encontro das autoras Tereza Colomer (2007) e Annie Rouxel (2012), cujos pressupostos se complementam quando dizem que ler em conjunto é importante, faz com que os alunos sintam-se em uma comunidade leitora, sendo sempre válido encorajá-los a trocarem suas impressões sobre as obras. Além disso, ao trabalharmos com as leituras obrigatórias, buscávamos nunca desprezar a capacidade linguística dos alunos, mas auxiliá-los a desenvolver suas habilidades leitoras para que pudessem se motivar a prosseguir com as leituras.

Em virtude das atividades avaliativas, principalmente dos portfólios, este trabalho se demonstrou pesado mesmo para nós, cujo grupo era composto por cinco bolsistas, fazendo com que nos questionássemos sobre a impossibilidade de um professor, sozinho, cumprir com uma proposta como a que estávamos a desenvolver.

Além disso, neste projeto lidamos, novamente, com a apatia dos alunos, que não davam credibilidade às nossas propostas avaliativas, por vezes não fazendo os trabalhos que solicitávamos. Outra dificuldade se deu quanto ao planejamento das questões da prova, que era uma exigência do professor e que deveria englobar questões sobre as obras lidas, pois além de nunca termos aplicado avaliações, fez com que a nossa proposta ficasse no meio das nossas expectativas, cedendo ao pragmatismo, pela necessidade de haver uma nota ao final do semestre. Era difícil conciliar esta exigência formal, avaliativa, com nossa intenção de proporcionar aos estudantes experiências diferentes das que os mesmos estavam habituados, buscando demonstrar o valor da arte para o desenvolvimento pessoal e individual dos alunos. Estávamos movidos pelas ideias do autor Rildo Cosson (2009), quando o mesmo diz que a disciplina de literatura deve ser abordada de forma a proporcionar aos alunos a experiência estética das obras, e não ensinando apenas nomes de autores ou centrando-se em aspectos historicistas que podem fazer com que o propósito real desta disciplina nesta etapa da escolaridade se perca.

Além disto, o pouco tempo que a disciplina dispunha evidenciou a impossibilidade de podermos trabalhar com obras que fossem do universo destes jovens, como forma de cativá-los e fazer eles com as leituras obrigatórias, e assim, éramos fadados a utilizar massivamente o cânone literário e os autores sugeridos pelo professor regente.

A partir desta experiência, em que nos sentimos presos à necessidade avaliativa da disciplina e, também, onde nossas expectativas não foram novamente atendidas, deu-se o projeto “Encontros de Leitura”, em que nos dividimos para que assim pudéssemos acompanhar melhor as turmas de Agropecuária e Informática. Nosso intuito era, então, como já dito anteriormente, que os alunos se motivassem a participar das leituras em turno inverso; acreditávamos que, de certa maneira, os mesmos manifestassem mais interesse às atividades propostas. Neste projeto, tivemos, de fato, alunos interessados nas atividades que propusemos, porém, infelizmente, uma minoria comparecia, o que nos fez perceber que nosso propósito não havia sido atingido mais uma vez.

Em virtude disso, foram aplicados questionários para que pudéssemos saber sobre quais os assuntos e gêneros os alunos manifestariam mais interesse, para que, assim, tais temas fossem contemplados nos próximos projetos. Nos questionários respondidos pelos alunos nos surpreendemos ao ver que predominava, na primeira questão, a alternativa “textos literários maiores, como romances”, seguida de “conteúdos das redes sociais”. Com base nestas respostas, é preciso observar que, ainda que o jovem possa ter dificuldade em se identificar com os textos canônicos e com o conteúdo trabalhado pelo professor regente em sala de aula, não podemos dizer que os mesmos não são leitores literários. Ao contrário disso, devemos auxiliá-los a terem contato com diferentes tipos de textos, como forma de aprimorar as capacidades leitoras e de fruição destes alunos. O percentual de alunos que respondeu ler com frequência textos de redes sociais revela ainda o quanto a presença da tecnologia altera a forma de leitura dos alunos, fato este que era evidenciado quando, ao trabalharmos com as obras de leitura obrigatória, observávamos que parte dos mesmos efetuava tais leituras em meios digitais, em seus computadores, tablets ou smartphones.

Na segunda questão do questionário, o tema “momentos da história da humanidade” foi colocado por nós como uma forma de evidenciar que a história da literatura engloba este assunto, e, sendo assim, poderia ser interessante e inclusive prazeroso estudá-la. Este item foi um dos que predominou na resposta dos alunos, perdendo apenas para o tema “ficção científica”. Assim, pudemos perceber que uma mudança na forma de abordagem deste conteúdo talvez pudesse cativar os estudantes, atraindo a atenção dos alunos para tais temas.

A terceira questão do questionário foi proposta como uma forma de detectar qual tipo de texto os alunos manifestariam mais resistência para trabalhar em sala de aula. Surpreendentemente, fora os alunos que não responderam ou disseram que não haveria um tipo de texto que não leriam, predominaram as respostas em que os estudantes citaram “romances”. Sobre esta questão ficamos em dúvida se os estudantes se referiam aos romances como gênero narrativo ou se entendiam o “romance” como texto de teor romântico, amoroso. Este tipo de dualidade de sentido na resposta dos alunos já havia sido prevista por nós enquanto preparávamos as questões do questionário, e por conta disso, na questão número 1, o item que se refere aos romances é complementado com “textos maiores, como romances”, de forma a evitar este tipo de “confusão”. Ainda assim, não há como afirmarmos qual o sentido a que os alunos realmente se referiam quando escreveram que não leriam “romances”, cabendo nesta questão as duas possibilidades de resposta. Além disso, este fato aponta para a necessidade de trabalharmos com o letramento literário na escola, para que os alunos sejam capazes de reconhecer os gêneros narrativos.

Na questão número cinco, percebemos que a maioria dos alunos não se sentia confiante na escrita de trabalhos acadêmicos. Ainda assim, um terço dos alunos respondeu se considerar bons na escrita de textos pessoais, o que então vinha a sugerir que os estudantes praticavam este tipo de atividade. Com base nestas respostas, foi evidenciada a necessidade de se trabalhar mais a escrita com os alunos, como forma de torná-los mais confiantes. Sugeriu ainda possíveis falhas na formação destes jovens, que não se sentiam preparados para desempenhar as atividades solicitadas nos seus respectivos cursos.

Quanto ao uso da biblioteca escolar, vimos que grande maioria dos alunos respondeu que não frequentava este espaço. Isto poderia ser consequência do fato de que a biblioteca do IFSul não dispõe de grande variedade de títulos literários e, também, por a mesma não se caracterizar como um ambiente convidativo, como pudemos vivenciar, pois é um lugar escuro, onde suas prateleiras ficam ocultas, não deixando os títulos à mostra e não parecendo uma sala onde os alunos possam ler. Com relação aos alunos que responderam adquirir livros por outros meios, pudemos supor que os mesmos eram leitores de textos literários e inclusive faziam parte de uma comunidade leitora devido à maneira como os mesmos citavam adquirir as obras. No que diz respeito aos alunos que responderam visitar a biblioteca com certa frequência, não há como sabermos se os mesmos a utilizavam para a retirada de livros literários ou materiais didáticos.

Ainda assim, nas duas últimas questões pudemos observar que a maioria dos alunos era capaz de citar um livro favorito e, também, que um grande percentual nomeou seus filmes prediletos, levando-nos a inferir que os gêneros midiáticos estavam presentes na vida destes adolescentes que, além disso, predominavam obras cinematográficas infanto-juvenis que são adaptações de livros, ou seja, ainda que os alunos não tivessem contato com estes títulos através da leitura, os mesmos acabavam conhecendo-os por meio de suas adaptações. O número de alunos que conseguiu citar um filme favorito sugere que, sendo o cinema uma arte feita para o comércio em grande escala, mais pessoas tenham acesso a este, ao contrário dos livros, pois mesmo que existam títulos comerciais, como os já citados pelos estudantes e referidos por nós durante este trabalho como *Best Sellers*, nem todos possuem acesso. Estes dados entram em consonância com o que dizem os autores Walter Benjamin (1955) e Ronaldo Reis (2006), quando citam que a modernidade e o capitalismo alteram a forma como a sociedade interage com a arte.

Aliamos este dado também ao fato de os alunos elencarem a obrigatoriedade das leituras na disciplina como um aspecto inibidor de prazer, o que pode estar relacionado à característica do adolescente de buscar, nesta fase da vida (adolescência nuclear), contestar o sistema, como se refere Guillermo Carvajal (2011, p.88). Além disso, o contato com obras literárias e cinematográficas se dá devido aos jovens buscarem ser distintos dos demais, tendendo a ser bombardeados pela mídia como consumidores em potencial, o que pôde ser observado por nós durante os projetos aplicados através dos seus estilos de vestir e interagir com os outros.

Ainda neste aspecto, identificamos no Instituto que, nos dois cursos, as formas como estes adolescentes demonstravam suas identidades eram um pouco distintas: enquanto nas turmas de Agropecuária alguns alunos iam “pilchados”, tomavam chimarrão durante as aulas e expressavam-se de forma a reforçar, através das marcas lingüísticas o seu bairrismo, nos cursos de Informática podíamos perceber que os adolescentes pareciam incorporar-se mais à cultura global através de suas vestimentas, materiais escolares, etc.

Com base nos dados coletados nos questionários, buscamos oferecer aos alunos nos últimos projetos que seguiram, “Lendo o Arcadismo” e “Do Realismo ao Simbolismo: a construção social através dos movimentos literários”, os temas pelos quais os mesmos diziam manifestar mais interesse, o que demonstrou ser uma dificuldade, já que precisávamos abordar os conteúdos programáticos e não havia tempo para tratar algo que fugisse muito a este tema. Devido aos resultados alcançados ainda nos projetos anteriores, deixamos também

de trabalhar com as leituras obrigatórias e buscamos efetuar com os alunos em aula a leitura de textos mais curtos, para que assim tivéssemos a certeza de que tais leituras estavam sendo feitas. Tratava-se de uma forma, também, de assegurar aos alunos o direito de usufruir destes textos, pois entendemos a literatura também como um agente democratizador do indivíduo na medida em que nos transforma em seres críticos, como se refere a autora Magda Soares (2008).

Pudemos perceber, ao longo dos projetos aplicados e, principalmente, nestes dois últimos, que a cada projeto acabávamos nos aproximando mais da metodologia do professor regente. Isto se deu tanto pelo fato de o nosso supervisor não aprovar quando trabalhávamos com a leitura das obras obrigatórias em sala de aula, quanto com o não cumprimento dos cronogramas de leitura por parte dos alunos. Além disso, o curto espaço de tempo para as atividades, fazia com que não pudéssemos ousar muito sob o risco de prejudicar o cronograma do professor e, conseqüentemente, os alunos. Este aspecto fez com que refletíssemos, nesta etapa da nossa atuação no Instituto, afinal, qual era o nosso papel e o porquê de entrarmos em sala de aula, já que a nossa metodologia era a mesma do professor regente. Ainda assim, dentro do espaço que tínhamos, o qual foi se mostrando cada vez mais restrito, experimentamos metodologias variadas para tentar de alguma forma suscitar o interesse dos estudantes pela leitura literária.

Quanto às resistências do professor regente a respeito de algumas das nossas dinâmicas de leitura nos projetos em que aplicamos, e, especificamente quando interferíamos nas leituras obrigatórias que o mesmo propunha, entendemos que a própria metodologia de ensino utilizada pelo professor era a forma que o mesmo encontrava de afirmar a importância da arte literária, utilizando o tecnicismo em que estava imerso em sua própria disciplina na tentativa de evidenciar que mesmo nesta modalidade de ensino a literatura é importante na formação dos alunos. Assim, ainda que discordássemos da metodologia do professor, para nós era inegável que o mesmo buscava fazer com que os alunos fruissem das obras canônicas brasileiras, e isso se dava através de um meio avaliativo pelo qual o mesmo acreditava ser eficiente neste quesito.

Sendo assim, a partir de todos os projetos aplicados pudemos observar que os resultados alcançados se deram de forma subjetiva, tendo em vista que, mesmo com as avaliações que propusemos, não conseguimos resultados palpáveis com relação ao aproveitamento dos alunos.

Ainda assim, tivemos certa visibilidade no Instituto, fato este que foi comprovado em conversa com o diretor-substituto da escola, o qual citou a “Intervenção Literária” como sendo a ação pela qual conheceu o nosso subprojeto, e a “Parada da Leitura”, pois participava da mesma. Ainda acerca desta ação, é evidenciado na fala do professor que o mesmo não conseguia ver um objetivo claro para a mesma, procurando ver um propósito para que a atividade acontecesse, indicando o quanto é enraizada na nossa sociedade uma visão que prima pelo utilitarismo, que necessita ver um resultado concreto ou um objetivo claro para as ações, ainda que elas se traduzam em crescimento, por vezes, incomensurável, como é o caso da leitura literária.

Além disso, na entrevista com o professor regente da turma, o mesmo disse que não conseguiu identificar algum impacto nas aprovações ou reprovações dos alunos em sua disciplina a partir dos projetos do PIBID, fato este que pudemos confirmar ao observarmos os diários de classe do mesmo. Ainda assim, convém ressaltar que não compreendíamos as nossas metodologias como uma forma de auxiliar os alunos a passar de semestre, mas isso seria um conseqüência esperada, considerando que o nosso objetivo era auxiliar os mesmos no desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

Com base nisso, mesmo tendo em vista que os resultados que obtivemos com os projetos não tenham sido quantitativos, acreditamos que, de alguma forma, tenhamos plantado algumas sementes de incentivo à leitura literária nos alunos de Ensino Médio Integrado, pois em nosso trabalho, assim como se refere o autor Tzevatn Todorov, buscávamos evidenciar o poder que a literatura tem de transformar as nossas percepções de mundo e abalar as nossas certezas. Essa transformação, sendo individual, é incomensurável.

Assim, a partir de todos esses registros e reflexões, concluímos que a literatura ocupa no Ensino Médio Integrado um lugar de luta onde se reivindica que, mesmo que esta disciplina apareça em dois ou três semestres, ela resista e continue a existir. Seja através das práticas do professor regente, que através de suas possibilidades e crenças visa assegurar este espaço, ou por projetos de iniciação à docência, a literatura pode e deve ser valorizada no ensino técnico. Apesar de imersa em um ensino que visa à profissionalização dos estudantes, esta se faz importante, talvez não por agir diretamente na atuação profissional dos mesmos, mas porque é um direito destes alunos conhecerem e usufruir da arte literária e de todas as transformações que ela pode nos oferecer. Afinal, é dever da escola assegurar que os alunos tenham a oportunidade de conhecer o patrimônio cultural, seja nacional ou universal, pois este constitui um conjunto de experiências humanas que devem estar acessível a todos. Já que esta

modalidade de ensino visa contemplar o indivíduo com uma formação integral que o permita ascender socialmente, a literatura é agente importante neste processo.

Levando tudo isto em consideração, esta experiência foi extremamente válida na nossa formação enquanto professores de literatura, pois fomos expostos a uma modalidade de ensino que até então não conhecíamos, e pudemos, ao ocupar o espaço do professor regente durante as aulas em que aplicávamos os projetos, sentir o peso do curto espaço de tempo que tínhamos para cumprir com a nossa proposta. Além disso, através das ações, eventos e projetos aplicados, pudemos refletir sobre o lugar que o ensino desta disciplina ocupa na nossa sociedade e fomos incitados a criar maneiras e dinâmicas que pudessem dar conta de não cair no pragmatismo, ao mesmo tempo em que visavam contemplar conteúdos que seriam cobrados em provas, buscando proporcionar aos alunos diversas experiências no universo literário.

Com relação ao espaço que a arte literária ocupa na contemporaneidade, pudemos perceber através das nossas vivências durante nosso percurso enquanto bolsistas de iniciação à docência em outras escolas da região e no IFSul, que a literatura parece cada vez mais ceder o seu lugar a outros saberes, deixando-nos incertos acerca de sua permanência nos currículos escolares. Esta instabilidade e o utilitarismo em que a sociedade pós-moderna está imersa, elucidados pelos autores Krishan Kumar (1997) e Núcio Ordine (2016), aliados à maleabilidade curricular do Ensino Médio Integrado, fazem com que percebamos o quanto a sociedade têm interferido na escola e faz com que ela reflita este pragmatismo.

Se já achávamos pequena a carga horária desta disciplina no Ensino Médio Politécnico, no Ensino Médio Integrado esta se revelou um desafio. Ainda assim, estas tentativas se consolidaram importantes em nossa formação através dos embates a que éramos submetidos, fazendo-nos refletir sobre o nosso papel enquanto futuros professores. Fomos postos à prova o tempo todo pelo sistema de ensino, pelo professor regente e, também, pelos alunos, o que fez com que estivéssemos sempre buscando novas maneiras de efetivar o letramento literário no IFSul.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASSIS, Machado. **Quincas Borba**. 4^a ed. São Paulo: Clube do Livro, 1980.

_____. **A Carteira**. Disponível em:

<<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=8219> > Acesso em 19 de junho de 2016.

_____. **Contos: uma antologia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Pai contra mãe**. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf> > Acesso em 19 de junho de 2016.

AZEVEDO; T. et al . **O desafio da Literatura frente ao tecnicismo**: um relato de experiência de um grupo do PIBID Letras em um Instituto Federal de Bagé. 2015. Localizado em: arquivos PIBID subprojeto Letras, Unipampa, campus Bagé/RS.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2004

BECKER, Daniel. **O que é Adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino técnico**. 2005. Disponível em: < <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>> Acesso em: 18 de agosto de 2015.

BILAC, Olavo. **Nel mezzo del camin...** Disponível em:

<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/bilac2.html#nel>> Acesso em: 19 de junho de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Volume 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 23 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 23 de outubro de 2014.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>

Acesso em: 19 de junho de 2016.

Campus Bagé – O primeiro ano de funcionamento

Disponível em: <http://www.bage.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=161> Acesso em: 08 de setembro de 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVAJAL, Guillermo. **Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência**. Trad. Claudia Berliner. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. O espaço da literatura em sala de aula. In: **Literatura: ensino fundamental**. PAIVA, Aparecida; [Et al.] (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. 204 p.

DIAS, Gonçalves. **Canção do Exílio**. Disponível em:

<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/goncalves-dias-cancao-do-exilio/> Acesso em: 19 de junho de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMA, Basílio da. **O Uruguai**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GUIMARAENS, Alphonsus de. **Ismália**. Disponível em:

<http://www.releituras.com/alphonsus_ismalia.asp> Acesso em: 19 de junho de 2016

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos**. São Paulo: Editora Ática, 1935.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Bárbara Machado. A função do ensino de Literatura: ponto de convergência e de ramificação de perspectivas. **Ensino de Literatura em Perspectiva Crítica**. Santa Maria. Ago/2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/index>> Acesso em: 17 de setembro de 2015

OLIVEIRA, Sirema Sâmia. **O Ensino Médio Integrado: a superação do dualismo entre o ensino profissionalizante e o propedêutico**. 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5903/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Sirema_corrigida_22.09.14.pdf?sequence=1> Acesso em: 03 de maio de 2016

ORDINE, Núccio. **A utilidade do inútil**. Trad. Luis Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORWELL, George. **1984**. 29ª ed. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 2005.

PAULINO, Graça; PINHEIRO, M. **Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento**. Revista Estudos, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

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

PAVIANI, Jayme. **Estética Mínima: notas sobre arte e literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PÉRISSE, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 08 de setembro de 2015

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. 2011, p. 771-778. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>> Acesso em: 24 de setembro 2015.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e Estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Denise de Oliveira. **A iniciação à docência no Ensino Médio: experiências de letramento literário**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso, Unipampa, Bagé.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2016.

São Paulo (Estado). Instituto Pró Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SCLIAR, Moacyr. **O carnaval dos animais**. Porto Alegre: Movimento, 1968.

SHAKESPEARE, Willian. **Romeu e Julieta**. Trad. Beatriz Viégas-Faria, Porto Alegre: L & PM, 1998. (Col. L & PM Pocket, 130)

_____. **Hamlet, Rei Lear, Macbeth**. Trad. Barbara Heliodora. São Paulo: Abril, 2010. p. 433 – 553.

_____. **A megera domada**. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B5mblIN82hOyUExhOEtraEJGOXM/edit>> Acesso em 20 de junho de 2016.

SILVA, E. et al. **Trajetória do grupo PIBID (Literatura) no Instituto Federal Sul-riograndense (IFSUL)**. 2014, localizado em: arquivos PIBID subprojeto Letras, Unipampa, campus Bagé/RS.

SOARES, Magda. **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. PAIVA, Aparecida [et al] (org.) Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

SOUZA, Cruz e. **Livre**. Disponível em: <<http://www.poemasefrases.com.br/2013/06/livre-cruz-e-sousa.html>> Acesso em: 19 de junho de 2016

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite à estética**. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WALTER, Benjamin. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. 1955. Disponível em <<http://www.mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/A%20obra%20de%20arte%20na%20era%20da%20sua%20reprodutibilidade%20t%C3%A9cnica.pdf>> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos**. São Paulo: Cultrix. 2ªed. 1954. Disponível em: < http://monoskop.org/images/c/c0/Wiener_Norbert_Cibernetica_e_sociedade_O_uso_humano_de_seres_humanos.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2015.

ANEXOS

Anexo A – Questionário

QUESTIONÁRIO PIBID/UNIPAMPA

1. Considerando seus hábitos e preferências, numere as opções abaixo de 1 a 5, “5” representando o que menos gosta e lê com menor frequência e “1” representando o que mais gosta e lê com maior frequência:

textos informativos ou de opinião em jornais, revistas ou na internet quadrinhos textos literários menores como contos, poesias ou crônicas textos literários maiores, como romances conteúdos das redes sociais outro _____

2. Você sentiria mais curiosidade em torno da leitura de um texto literário que abordasse:

momentos da história da humanidade ficção científica mistério/terror
 aventura/fantasia dilemas do cotidiano outro tema, qual? _____

3. O que você não leria de jeito nenhum?

4. Como você se sente para falar em sala de aula?

à vontade pouco à vontade prefiro escrever sobre os assuntos do que falar para a turma.

5. Enquanto escritor, você se definiria como:

um bom escritor de textos técnicos, acadêmicos um bom escritor de textos pessoais não se definiria como um bom escritor nem de textos técnicos, nem de textos acadêmicos outro _____

6. Com que frequência você vai à biblioteca da escola ou à biblioteca pública?

1 vez por semana quinzenalmente 1 vez por mês não frequento bibliotecas tenho outros meios de conseguir livros. Quais? _____

7. Você tem um livro favorito?

Sim. Qual? _____ Não tenho um livro favorito Não tenho um livro favorito, mas estou aberto para conhecer opções.

8. Você consegue citar um filme favorito? Qual?

Anexo B – Roteiro de entrevista com o professor de literatura do IFSul

Entrevista com o professor de literatura do IFSul.

Roteiro de perguntas:

- 1) Como foi construído o currículo escolar dos Cursos Integrados em Informática e Agropecuária? Por que o curso de Agropecuária perdeu um semestre da disciplina de Literatura em 2014?
- 2) Como o senhor lida com as diferentes cargas horárias dos Cursos Integrados e em que medida esta disparidade (dois semestres em Agropecuária e três semestres em Informática) afetam o ensino de literatura?
- 3) Como o senhor avalia os projetos aplicados pelos bolsistas durante os dois anos de atuação em literatura? O senhor pôde observar algum resultado, positivo ou negativo, relacionado ao aproveitamento dos alunos na disciplina?