
Formação do Leitor na Educação Profissional e Tecnológica: Relato de Experiência

Reader's Formation in the Profession and Technological Education: An Experience Report

Formación de Lectores en Educación Profesional y Tecnológica: Informe de Experiencia

Lins, Laikui Cardoso¹ (Teixeira de Freitas, BA, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1811-8181>
Pinto, João Rodrigues² (Teixeira de Freitas, BA, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-078X>

Resumo

O presente estudo versa sobre os resultados parciais das atividades voluntárias e extracurriculares, propostas pelos docentes do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) – *Campus* Teixeira de Freitas aos seus estudantes, com o intuito de fomentar a interação com a comunidade acadêmica, durante o período de suspensão das aulas, em 2020, devido à pandemia do Coronavírus. Essa vivência buscou privilegiar a experiência com o texto literário e a formação do leitor, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, culminando na formação de um clube de leituras, cujos textos eleitos registram interesses e particularidades dos integrantes. Metodologicamente, trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, em que os envolvidos se colocam ativamente no ato de ler e interpretar. O objetivo é construir práticas de leituras em simbiose com o valor do trabalho, enfatizando a criação de estratégias à formação de leitores críticos. O estudo mostra que é possível, através da leitura literária, promover ações que aproximem saberes diversos da vida concreta para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação de leitores. Clube de leituras. Texto literário.

Abstract

The study is about the partial results of the voluntary and extracurricular activities, proposed by the professors of the Instituto Federal Baiano (IF Baiano) – *Campus* Teixeira de Freitas to their students, trying to stimulate their interaction with the academic community during the period of classes suspension due to the Coronavirus pandemic. This experience aimed to favor the experience with the literary text and the reader formation from the perspective of the Professional and Technological Education, resulting in a reading club, where the chosen texts to be read show us the interests and particularities of its members. Metodologically, it is a study of qualitative approach, in which those involved put themselves in the act of reading and interpreting. The aim of the study is to build reading strategies connected with the research, by emphasizing the creation of strategies to make critical readers. The

¹Professora efetiva do Instituto Federal Baiano campus Teixeira de Freitas - BA. sophiagaio@yahoo.com.br

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA- Campus Vitória da Conquista/BA. jprofessor@hotmail.com

study shows that it is possible, through the literary reading, to promote actions that bring different knowledges from real life together, for the complete students' formation.

Key-words: Professional and Technological Education. Readers formation. Reading club. Literary text.

Resumen

El estudio trata de los resultados parciales de las actividades voluntarias y extracurriculares, propuestas por los profesores del Instituto Federal Baiano (IF Baiano) - *Campus* Teixeira de Freitas a sus estudiantes, con el fin de promover la interacción con la comunidad académica, durante el período de suspensión de clases, en 2020, debido a la pandemia de coronavirus. Esa vivencia buscó privilegiar la experiencia con el texto literario y la formación del lector, desde la perspectiva de la Educación Profesional y Tecnológica, culminando en la formación de un club de lecturas, cuyos textos elegidos registran intereses y particularidades de los integrantes. Metodológicamente, es un trabajo de abordaje cualitativo, donde los implicados se ponen activamente en el acto de lectura e interpretación. El objetivo del estudio es construir prácticas de lectura en simbiosis con el valor del trabajo, con énfasis en la creación de estrategias para la formación de lectores críticos. El estudio muestra que es posible, a través de la lectura literaria, promover acciones que acerquen diversos conocimientos a la vida concreta, para la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Formación de lectores. Club de lectura. Texto literario.

Introdução

As informações mais recentes sobre leitura e seus hábitos no Brasil nos dão conta de que o brasileiro lê pouco, uma média de 2,43 livros por ano. Esses são os dados da 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, referentes ao ano de 2015 e divulgados em 2016, pelo Instituto Pró-Livro. Se esses números, por si só, já nos parecem inquietantes, comparando com a realidade de diversos outros países, como a França, cujo volume de leitura da população é em média 21 livros por ano (Centro Nacional do Livro, 2019), nossa realidade se torna ainda mais desconcertante.

A despeito das mais diversas iniciativas públicas e privadas para melhorar a relação dos brasileiros com a leitura, fato é que nossa porcentagem de leitores é considerada pequena, e admitida por pesquisadores e estudiosos como sendo um problema a ser superado, posto que reflete, em conjunto, uma dívida histórica do Estado com a própria sociedade, a qual, observada por um ângulo mais profundo, nos faz enxergar o quanto o hábito de leitura no Brasil, ou a ausência dele, encontra raízes num projeto de país cuja dinâmica se ancora na base do capitalismo associado, dependente (BAMBIRRA, 2012), em que a educação, durante boa parte da sua história, é cerceada ao povo e, mesmo quando ofertada “para todos”, nunca teria se

colocado de fato como uma necessidade real e concreta para que a sociedade pudesse avançar e superar suas contradições (FRIGOTTO, 2007).

Dito isso, cabe esclarecer que a questão da leitura no país não pode aparecer dissociada da análise acerca da perspectiva do letramento da população brasileira. Importa frisar que tomamos aqui como letramento o significado exaustivamente abordado por Magda Soares (2001, p. 17): “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. A autora ainda esclarece: “*Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18).

Assim, num país cujo número de crianças e jovens frequentando a Educação Básica Pública se expande de forma crescente, conforme dados de 2018 dos indicadores do Plano Nacional de Educação (PNE) – em que 98% das crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas na série adequada à sua idade no Ensino Fundamental e 68,7% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam o Ensino Médio – de forma paradoxal, tal crescimento não demonstra, necessariamente, ampliação ou domínio eficiente das práticas de letramento. Ou seja, mesmo chegando ao Ensino Médio e/ou ao superior, uma parcela significativa das pessoas parece encontrar dificuldades para compreender textos e analisar gráficos de duas variáveis, por exemplo. É o que nos revelam os últimos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que em 2018 nos mostrou que 3 de cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais. Ou seja, cerca de 30% da população brasileira tem muita dificuldade de entender e de se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas, como fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz.

O INAF compreende o alfabetismo como um processo contínuo, classificando em categorias a capacidade de letramento dos indivíduos e buscando avaliar o domínio de habilidades básicas, como o reconhecimento da linguagem escrita e dos números, desde os elementos mais primários até as operações cognitivas mais complexas, como criar textos que exigem argumentação. Nessa perspectiva, todas as pessoas se encontram em processo gradativo de aquisição e

consolidação de habilidades de alfabetização, independentemente do seu nível de escolaridade. Sendo assim, a partir de uma elaboração própria, hierarquiza uma escala de proficiência, organizada em 5 níveis, que enquadra as habilidades de letramento da população participante da pesquisa. Qual seja: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente.

O grupo de analfabetos funcionais é formado pelos níveis analfabeto e rudimentar. Os analfabetos não conseguem ler palavras ou frases, ainda que identifiquem números familiares, como o de telefone ou preço; já no nível rudimentar, os indivíduos até conseguem encontrar informações explícitas em textos simples, mas não fazer inferências a partir do que leram.

Os chamados funcionalmente alfabetizados pertencem às categorias elementar, intermediário e proficiente. Quem alcança o alfabetismo elementar consegue calcular valor de prestações sem juros e interpretar tabelas simples, por exemplo, mas não interpreta figuras de linguagem como metáforas. O nível intermediário, por sua vez, permite que a pessoa elabore síntese de textos diversos (jornalísticos e científicos) e também saiba trabalhar com porcentagens. Já o proficiente é a única categoria apta a opinar sobre o estilo do autor ao ler algum texto – é o nível mais alto da escala.

Pois bem, como dito antes, o fato de atualmente haver uma tendência de que a população brasileira frequente a escola por mais anos e de que os índices de escolarização das pessoas sejam crescentes, ano a ano, tal situação não necessariamente reflete em um melhor desempenho das habilidades de letramento. Ou seja, ir à escola não é sempre sinal de um alfabetismo proficiente. Conforme os dados do INAF, da população que já concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental, 7 em cada 10 ainda é de analfabetos funcionais. Quando a análise foca a população que já finalizou o Ensino Médio, 13% das pessoas podem ser consideradas analfabetas funcionais, enquanto 42% possuem apenas o nível elementar de letramento, qual seja: interpretar informações diretas e visíveis num texto de extensão média, conseguindo realizar apenas pequenas inferências, mas não conseguindo compará-las com outros textos ou mesmo fazer juízo de valor sobre o conteúdo ali expresso, a não ser que este lhe apareça de forma explícita. Ou seja, a leitura nesse

nível é ainda superficial.

Diante desse panorama, fica evidente como em um país, com índices tão preocupantes de letramento e proficiência, o hábito da leitura de livros apresente desempenho tão baixo. Sem mencionar, ainda, a questão concorrencial das redes sociais. Assunto que, devido à sua amplitude e profundidade, não se enquadra nos limites do presente trabalho, não fazendo, portanto, parte do escopo eleito para a análise aqui proposta. Fica o registro.

A despeito da ausência do hábito de leitura como reflexo de um problema de ordem estrutural a que nos referimos anteriormente, cabe ressaltar que a medição dos índices de analfabetismo e os níveis de letramento no Brasil têm sua gênese em 1872 (FERRARO, 2002). O sistema elementar de educação brasileiro, criado em 1827, não abarcava toda a sociedade, muito em parte devido à sua precariedade quantitativa e qualitativa, de modo que respondia em grande medida pela amplitude do analfabetismo entre a população brasileira, cuja maioria esmagadora, até o início do século XX, não sabia ler nem escrever porque, na prática, lhe era vedado o acesso à leitura e escrita. Entretanto, segundo Vanilda Paiva (1989, p. 9) “ao longo de grande parte da nossa história essa questão [do analfabetismo] não esteve posta”, passando a emergir somente com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), que estabeleceu a proibição do voto do analfabeto como critério, e mantido alguns anos mais tarde, pela Constituição republicana de 1891: A oposição à ideia de que pessoas analfabetas não poderiam estar aptas ao voto, foi, ao longo dos anos, ganhando corpo e, conforme a própria Paiva nos aponta, acabou por se “fortalecer pela maior circulação de ideias ligadas ao liberalismo e se nutrindo também de sentimentos patrióticos” (PAIVA, 1989, p. 9).

A divulgação dos índices de analfabetismo nos diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85,21% de iletrados, considerando-se a população total. Tais índices chegavam a 82,63% se excluídos os menores de cinco anos. (PAIVA, 1989, p. 10).

Em muitos países, fatores de ordem econômica foram imperativos para que

houvesse, por parte do Estado, a iniciativa de implementação de políticas públicas para a educação em massa e também o desenvolvimento de mecanismos para aferir o alcance e os resultados dessas políticas. Aqui, de forma contrária, a questão da eficiência dessa educação, e mesmo seu alcance, não foram motivados por razões econômicas, e sim políticas, perante o constrangimento internacional de nossos índices de analfabetismo. Assim, a preocupação voltada a esse tema só emerge no Brasil no “apagar das luzes” do século XIX, e, mesmo assim, não sem resistência. É o que nos aponta Ferraro (2002), ao nos explicar que todas as constituições republicanas anteriores à de 1988 se distinguiram pelo seu caráter discriminatório e excludente em relação ao analfabeto. O voto foi repetidamente negado às pessoas sem instrução, sob o argumento principalmente de sua incapacidade. Foi a partir dessa conjunção de fatores – pressão internacional, cerceamento ao exercício de direitos políticos – que tensões foram sendo criadas no sentido de questionar a realidade posta e na tentativa de mudar o ordenamento jurídico, com projetos que visavam reformas constitucionais, objetivando, de forma explícita, a problematização desse ponto, mas sem alcançar nesse momento os resultados desejados.

O recorte histórico acima busca apontar a gênese dos censos de analfabetismo no país e os motivadores para que fossem criados. Vale ressaltar, pois, que a própria definição de analfabetismo, ainda, valendo-nos de Ferraro (2002), ao longo dos diversos censos educacionais realizados, foi sofrendo transformações, assim como outras definições também foram sendo traçadas e a ela amalgamadas, num processo diacrônico. É o que verificamos, por exemplo, em relação à palavra “Letramento” em língua portuguesa, que aparece pela primeira vez na literatura educacional no ano de 1986, distinguindo-se de “alfabetização” (TFOUNI, 1988; SOARES, 2001), e passando a fazer parte dos critérios para a categorização dos índices de medição. Do mesmo modo, fato semelhante pode ser observado com o uso palavra “iletrado”, ainda em fins do século XIX, que é assumida como sinônimo correspondente para o termo “analfabeto”, mas que atualmente não é aceita de forma unânime. Assim, no decurso dos registros de dados sobre analfabetismo no Brasil, que tem sua primeira ocorrência em 1872, novos fenômenos conceituais de relevância surgiram como critérios ou foram alterados, interferindo de alguma maneira no

desenho da trajetória do analfabetismo no Brasil ao longo da história, contudo, sem invalidar o panorama mais geral traçado.

Essa explicação se faz importante porque os dados censitários sobre educação no Brasil, desde a sua gênese até os dias atuais, servem, entre tantos fatores, para historicizar os percursos e percalços atinentes ao perfil educacional do país. Nessa perspectiva, entendemos que recorrer aos registros da ferramenta censitária de medição de índices de analfabetismo *versus* alfabetização/letramento pode nos ajudar a olhar para trás, na tentativa de entender o presente e perscrutar as razões para que o Brasil ainda hoje apresente fotografias de alfabetização e leitura ensejadores de preocupação e reflexão. Por isso, invalidar ou desconsiderar dados e leituras históricas importantes para o entendimento do fenômeno na atualidade, sob a justificativa de que mudanças conceituais “dentro” e “fora” dos censos podem não refletir de maneira fidedigna os dados, parece não ser a melhor estratégia para o entendimento e o enfrentamento do problema ora evidenciado.

Literatura, Escola e Ensino Médio

Postas as considerações até aqui, buscaremos, a partir de agora, centrar nossa análise não somente nos dados sobre leitura de um modo geral e o que eles nos informam, mas iremos dar atenção especial ao comportamento leitor de estudantes de Ensino Médio no contexto do ensino de literatura no Brasil, de modo a refletir um pouco mais sobre o seu desempenho nas habilidades de alfabetismo, e como a Escola se insere historicamente nesse cenário, mediante os dados.

A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil está em sua 4ª edição, tendo sido realizada nos seguintes anos: 2000, 2007, 2011 e 2015, e se caracteriza por ser uma investigação de abrangência nacional, por amostragem, através da realização de entrevistas domiciliares com pessoas alfabetizadas, face a face, e por meio da utilização de questionário, elaborado de acordo com os objetivos de conhecer o comportamento leitor da população, bem como as suas condições de leitura.

Utilizando-se da compreensão de que o leitor é alguém que até os 3 meses antecedentes à aplicação da pesquisa tenha lido um livro em sua totalidade ou em parte, a edição de 2015 de Retratos da Leitura no Brasil entrevistou 5.012 pessoas,

brasileiras ou não, residentes há pelo menos 5 anos no país. Participaram indivíduos de todos os gêneros, a partir de 5 anos de idade.

Os números da 4ª edição deram conta de outros dados importantes, para além da quantidade de livros lidos ao longo de 12 meses pelos entrevistados. A pesquisa revela que 44% das pessoas não gostam de ler; 30% dos entrevistados nunca compraram um livro; e a quantidade média de livros de literatura lidos ao ano pelos entrevistados é menor do que aqueles de natureza geral, cerca 1,26. Quando lançamos luz sobre os percentuais referentes ao comportamento leitor de estudantes, descobrimos que 22% dos alunos do Ensino Médio são não leitores e que a média de livros lidos por aqueles considerados leitores e estudantes do Ensino Médio, nos últimos 3 meses, é de 1,67. Se a leitura for exclusivamente literária, essa média cai para 1,37, mas esse mesmo tipo de leitura for indicado pela escola, o percentual cai ainda mais, ficando com 0,28 livro de literatura nos 3 últimos meses.

Por que fazemos destaque para esses dados? Para dar luz a dois pontos importantes já referenciados anteriormente. O primeiro diz respeito à compreensão da ideia de “pessoas alfabetizadas” na Pesquisa; e o segundo se atrela ao primeiro, na medida em que aquilo que se entende como “comportamento leitor” será variante dessa compreensão sobre o que significa ser alfabetizado. Nas Considerações da Pesquisa de 2015 da Pró-Livro (2016, p. 127), há menção aos dados do INAF:

[...] apenas 1 em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora).

Os próprios dados do INAF 2018 confirmam essa tendência, ao revelar os índices no Ensino Médio de analfabetismo funcional na casa de 13% e de leitura elementar, 42%.

Como se disse anteriormente, não se pode tratar a questão da leitura no país de maneira dissociada da análise acerca da perspectiva do letramento da população. Em primeiro lugar, só para resgatar, os índices de nível de leitura elementar – capacidade superficial e simplificada para entender e inferir textos –

somados aos percentuais de analfabetismo funcional – capacidade de encontrar somente informações explícitas em textos simples – no Ensino Médio, batem a casa dos 55%. Ou seja, um pouco mais da metade dos estudantes desse nível de ensino possui habilidades limitadas na interação com textos e discursos. Tal fato reflete diretamente nos hábitos e comportamentos de leitura, seja geral ou de literatura.

Esse cenário se confirma quando analisamos a trajetória das diretrizes e parâmetros indicados para o ensino de literatura ao longo dos anos. Optando pelo recorte histórico situado a partir dos anos de 1970, que refletem os desdobramentos das ações pela democratização do acesso à educação da década anterior, quando o número de alunos duplicou no ensino primário e triplicou no ensino secundário, percebemos o quanto a escola, que até então quase exclusivamente servia às camadas privilegiadas da sociedade, mostrava-se “inadequada” no acolhimento daqueles que até ali estiveram à margem do direito de estudar.

Nos anos 60, obras exemplares da produção intelectual visavam o ensino do “bom uso da língua” e acesso às Belas Letras e à erudição, convertiam-se em verdadeiros manuais a serem seguidos por muitos professores e davam o tom de como deveria ser feito o trabalho em sala de aula, no que dizia respeito à aula de português. Magda Soares informa que o *Manual de Explicações de Textos*, de Fernando Lázaro Carreter e Cecília de Lara (1962) trazia “instruções práticas, com modelos” enquanto que *O ensino da Literatura*, de Nelly Novaes Coelho (1966) falava de uma “sistematização de procedimentos metodológicos, resultado de experiências aplicadas pessoalmente ou simplesmente observadas nos trabalhos dos colegas”, declarados pelos autores, na introdução de suas obras, ao passo que serviam de material, de uso cotidiano, dando suporte ao trabalho docente (BATISTA, 1997).

A partir da década seguinte às campanhas pela democratização da escola no Brasil, tornou-se conhecido em todo o país aquilo que viria a ser denominado como “crise da educação” ou “fracasso escolar”. Assim, se no período anterior aos anos de 1960 o Brasil era conhecido internacionalmente pelas altas taxas de analfabetismo da população – posto que o acesso não estava ao alcance de todos – a partir da década de 70, após um maior engajamento do poder público para livrar o povo desse vergonhoso retrato do analfabetismo, um outro tipo de problema passa a ganhar

evidência: a percepção de que a escola estava sendo ineficiente no seu papel de ensinar a ler e escrever. Tal fato era revelado pelos altos níveis de reprovação na 1ª série e pelas baixíssimas notas nos exames de redação dos vestibulares Brasil afora, o que se converteu em grande preocupação, mobilizando a comunidade acadêmica e os intelectuais para o entendimento do problema.

É interessante ressaltar que, em prefácio à obra de Antônio Augusto G. Batista, *Aula de Português* (1997), Magda Soares comenta que as obras e a produção acadêmica, que tinham como foco a discussão sobre educação e o ensino de português, a partir desse período até o início dos anos 80, passaram a trazer em seus títulos não mais as palavras “guia”, “manual” ou “instruções”, substituindo-as agora por “crise”, “fracasso” e “debate”.

Baseando-se na ideia de que era preciso ensinar os alunos para o alcance da erudição, o ensino de literatura, em particular, estava nessa época voltado para a leitura dos clássicos da prosa e da poesia exclusivamente e tinha como diretriz fundante a leitura de grandes autores, associada ao estudo biográfico de cada um deles, bem como a abordagem historiográfica, centrada nas características das escolas literárias, quando não, serviam apenas ao estudo da gramática normativa, a partir de fragmentos desses textos clássicos. Obviamente que, como já dito, verificada a “inadequação” desse modelo de ensino na escola popular, o ensino de português passa a ser alvo de investigações, de modo a responder por que os estudantes não estavam aprendendo a ler nem escrever adequadamente.

A partir dos anos de 1980, então, fazem-se sentir nas diretrizes e documentos complementares as primeiras mudanças nas perspectivas para o ensino de português. Contudo, devido à sua falta de demonstração metodológica, na prática, continuou a aula de português centrada no ensino de gramática por meio de extratos de textos literários e na historiografia literária.

Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas sim a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. [...] [Mas] se a história da literatura não deve ser ensinada seguindo-se a linha cronológica, como concretizá-la? (VIEIRA, 2008, p. 446).

Nos anos finais de 1990 e os primeiros anos de 2000, é promulgada a nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/1996 e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os PCNEM+. Através desses textos, o Ministério da Educação (MEC) buscou dar novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização do ensino e estimulando a contextualização e a interdisciplinaridade, como formas de incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Para o ensino médio, a nova LDB propõe a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, de analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, de criar e formular, desvalorizando-se o simples exercício da memorização. (VIEIRA, 2008, p. 447).

Nesse novo momento, o ensino de literatura se integra à área de leitura e ao estudo dos gêneros discursivos, retomando, para tanto, alguns dos princípios da Proposta Curricular dos anos 70, e novamente não apresentando indicações sobre como efetuar concretamente o trabalho em sala de aula, mesmo quando, por meio dos documentos complementares – PCNEM e PCNEM+ – tenta expor melhor os eixos ali presentes. Fato é que, apesar das profundas mudanças no que dizem respeito às diretrizes para o ensino de literatura, o que se verificou na prática foi um retrocesso na proposta de ensino, justificado pelo combate do uso do texto literário como pretexto para ensino de gramática, mas não conseguindo dar conta metodologicamente daquilo que está proposto. Assim, essa nova legislação parece fazer uma apologia ao resgate das investigações historiográficas do texto literário (VIEIRA, 2008) e, de novo, o texto literário passa a servir de pretexto, mas dessa vez para o ensino de gêneros.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. (BRASIL, 2001, p. 19).

Mais recentemente, a partir de 2006, são publicadas as novas *Orientações curriculares para o ensino médio*, “elaboradas a partir das discussões com as equipes técnicas dos sistemas educacionais de ensino, professores, alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2006, p. 5). Nesse documento,

já é possível perceber uma autonomia da literatura dentro do ensino de português em que os fenômenos linguísticos e literários dialogam, mas não dependem um do outro. Reforçando, assim, a ideia de que a literatura é vital ao homem, não podendo, portanto, constituir-se em privilégio de alguns em detrimento de grande parte dos alunos que não têm acesso a ela em seus lares. Tal menção revela o foco na formação de leitores de textos literários como ponto central do documento, e mais: sustenta a importância do leitor na concretização do texto literário, recorrendo às ideias de Antônio Cândido, Ítalo Calvino, Mikhail Bakhtin, entre tantos outros teóricos.

Isto posto, fica claro que, ao longo do tempo, o ensino de literatura ocupava um lugar fracionado dentro da aula de português; ora estava a serviço da erudição, ora era objeto de estudo gramatical, de forma estanque, chegando a ser reduzido à mera classificação de movimentos literários e dados histórico-biográficos. Apenas mais recentemente é que a escola passa a enxergá-la com toda a potência que sempre lhe foi peculiar, como “[...] uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”, como assim disse o célebre Antônio Cândido (2003, p. 17). Sendo assim, somente a partir daí é que a literatura passa a ocupar na escola aquele lugar que concebe a formação do leitor como sua função principal.

Sob essa “nova” prerrogativa do papel da literatura na sala de aula, e considerando tantos enteveros em relação ao ensino de português no Brasil, de um modo geral, fica fácil constatar que a simples transposição do modelo educacional ofertado às elites para as camadas populares, quando da ampliação do acesso à escola, não se mostrou suficiente para ensinar os estudantes das camadas mais pobres da sociedade, posto que esses já adentram ao espaço educacional em desvantagem, uma série delas, aliás, principalmente no que diz respeito ao que compreendemos como patrimônio de disposições que, em linhas gerais, pode ser entendido como a prontidão para se beneficiar de bens invisíveis, como a capacidade de se concentrar na escola, o gosto pela escuta de histórias e o apreço pelos livros, por exemplo (SOUZA, 2016).

Nesse sentido, fica a pergunta: como a escola esperava uma interação de qualidade com clássicos da literatura e o desenvolvimento de habilidade proficiente

da língua escrita ofertando um ensino descontextualizado e desconsiderando o fato de que os estudantes a que agora atendia ainda não possuíam o patrimônio de disposições esperado? Era então necessário construí-lo! Por isso, o enfoque à formação do leitor é um marco importante.

Ainda que na época de sua maior expansão o sistema educacional não tenha se valido da melhor compreensão acerca de como prestar um ensino massivo de qualidade, à medida que os reflexos do que se fazia em sala de aula podiam ser notados e investigados, este, em sintonia com as produções acadêmicas e políticas para o desenvolvimento, procurou criar alternativas para a entrega de uma educação contextualmente situada – considerando que maioria esmagadora da população que se serve do ensino público ocupa os estratos mais baixos da sociedade. Assim foi que se compreendeu não fazer sentido o ensino visando à erudição, sem qualquer consideração de fundo, assim como também não faz sentido ensinar para formação de mão de obra ou aprendizagem técnica, conforme nos adverte Gaudêncio Frigotto (2007, p. 1131):

[...] um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades [...] têm sido o de tratá-la em si mesma e não constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais.

Literatura na Educação Profissional e Tecnológica

Conforme explicado anteriormente, nos primórdios, a escola no Brasil não estava acessível a todos, o que não significa que não tenha existido. Por meio de iniciativas esparsas e para atender aos propósitos mais diversos, é possível situar na história diferentes momentos cujo ensino se fazia fora dos lares mais abastados. Porém, como nosso interesse reside na origem e no desenvolvimento da educação profissional no Brasil e de como esta se relaciona com a formação leitora – ou com o ensino de literatura – até chegarmos aos dias de hoje, nos deteremos então precisamente nesse tópico.

O ensino de um ofício sempre esteve presente na história da humanidade, mesmo quando voltado para indivíduos em regime de escravidão, realidade concreta vivida no Brasil durante muitos séculos. Entretanto, preferindo adotar a visão

apregoadas por Gómez (1998) e Saviani (2009), de que o ensino de ofício só poderá ser equiparado à ideia de educação profissional na medida em que for direcionado para homens livres, como uma ação de Estado e de caráter massivo, assumimos que o registro da educação profissional no Brasil se faz presente, pela primeira vez, somente com a chegada da Família Real, em 1809.

Sendo assim, com a assinatura do Decreto de 23 de março de 1809, é instituído o primeiro estabelecimento público de ensino de ofício no país, que cria o Colégio de Fábricas, na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo explícito de fornecer subsistência e educação para aprendizes chegados de Portugal, através do ensino de ofício manufatureiro. Sua inclinação era assistencialista e dirigida aos indivíduos menos favorecidos econômica e socialmente, não visava o desenvolvimento do trabalho intelectual, e sim físico e manual, para o engajamento da sua força de trabalho, o que nos leva a perceber que ao promover o ensino de ofícios não se tinha interesse na emancipação intelectual desses aprendizes. E mais: era esse também um mecanismo para a manutenção da ordem e do controle social.

Assim, o ensino profissional permanece apartado da ideia de construção do aprendizado intelectual durante muito tempo. Em 1909, no Brasil República, são criadas, por meio do Decreto nº 7.566, no governo de Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes e Artífices, com o intuito de formar a classe operária incipiente para o trabalho manual. Nesse momento, a oferta de ensino contemplava todos aqueles indivíduos, imigrantes ou brasileiros, visando formá-los para que servissem na execução do trabalho manual nos postos de trabalho que começavam a aparecer no ambiente urbano, complementarmente lhes davam a conhecer as primeiras letras, com a oferta do ensino primário. Mais uma vez, também era utilizado para manter o controle social, como afirma o texto da lei em um dos seus objetivos: “evitar o envolvimento com o vício ou o crime”.

Como se vê, nesses dois recortes temporais, a educação profissional no Brasil, depois de um século, ainda não via problema na concepção de o ensino ofertado ao seu povo servir ao controle, de modo a “não se envolver na criminalidade”. O ensino básico de leitura e de escrita se inicia nessa fase, porém sem assumir o critério da formação humana, e sim utilitária, de modo que os trabalhadores

aprendessem a assinar seu nome e dominassem de forma “rudimentar” os primeiros números. Somente mais adiante, com o desenvolvimento da cultura do café e a necessidade de transportes ferroviários, associados à incipiente industrialização que se começava a fazer sentir, nos primeiros anos do século XX, tornou-se inevitável a oferta de melhor qualificação da força de trabalho. Nesse período, a formação para o exercício laboral deixa de lado o foco no controle social e passa à propagação da ideia de que era preciso levar em conta a aptidão para determinadas atividades e também a escolha daqueles que apresentassem melhor desempenho no ofício.

Essa mudança ideológica somada a uma fase crescente de progresso econômico e desenvolvimento industrial culminou, na década de 1930, com a necessidade de formar profissionais com um grau um pouco mais aprimorado para trabalhar nas indústrias e operar máquinas. Assim, em janeiro de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, por meio da sanção da Lei nº 378/1937, são criados os liceus, objetivando a oferta do ensino profissional de 1º grau, e não mais o ensino primário somente. Nos liceus, a oferta do ensino profissional se ampliava para: ensino profissional primário e ensino profissional de 1º grau. Com a Constituição de 1937, o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito em todo o país. Com o surgimento dos liceus, a educação para o controle social deixa de ser proeminente, em detrimento da formação para o mercado de trabalho, enfatizando o aprendizado de um ofício, o que concedia ao ensino de português um caráter meramente instrumental.

A partir da década de 1940, com o surgimento das Escolas Industriais, o ensino profissional se amplia, tornando-se ensino de 2º grau, de modo a responder às demandas por um profissional cada vez mais qualificado para o trabalho industrial. Dessa fase em diante, com o surgimento das escolas técnicas e a expansão da rede federal, os cursos técnicos de 2º grau passam à equivalência de ensino secundário, o que possibilita que o aluno egresso de um curso técnico possa ingressar em qualquer curso superior, sem necessidade de que fosse equivalente ao técnico.

Essa linha expansionista, em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB 5.692/71, possibilita a formação de técnicos com os cursos integrados (Ensino Médio e Técnico) e carga horária de 4 anos, com 4.500 horas. Faz-se importante ressaltar que esse contexto teria sido, na rede federal, o momento mais

pujante do ensino profissional até então, no que diz respeito à sua trajetória, posto que as escolas técnicas federais contavam com estrutura e docentes bem preparados, além de uma formação integrada de boa qualidade, o que favorecia o ingresso desses estudantes no ensino superior. Em contrapartida, a obrigatoriedade do ensino profissional na rede estadual, por força da nova legislação, cindiu qualquer possibilidade de semelhança com aquele ofertado pela rede federal, posto que as escolas públicas estaduais não dispunham de recursos físicos e humanos para oferecer de maneira massiva a formação pretendida pela legislação, de modo que não conseguiram formar mão de obra qualificada de nível médio para atender às demandas da industrialização. Dessa forma, a mesma lei que beneficia a estruturação de ensino em escolas federais que mesmo antes dela já vinham angariando algum sucesso, acaba por aprofundar ainda mais a crise da educação já tão propalada, na esfera estadual. No que tange ao ensino de português, dentro desse arranjo, essa grande área compunha disciplina do núcleo comum, aparecendo apenas nos seus dois primeiros anos, e não havendo espaço para a leitura literária, de modo que o ensino era centrado em conteúdos considerados “didaticamente assimiláveis”, resumindo-se ao domínio das técnicas de escrita científica e de estudo de gramática.

O ensino profissional compulsório prevaleceu até 1983, quando muitas escolas deixaram de ofertá-lo, ou permaneceram apenas com alguns poucos cursos, a exemplo do: Magistério, Técnico em Contabilidade, Secretariado ou Administração de Empresas. Contudo, a rede federal continuou investindo nessa modalidade de educação, por exemplo, criando em 1978 os Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs), com foco na oferta de ensino de boa qualidade para o preparo de mão de obra qualificada ao trabalho na indústria.

Outro momento de retrocesso em relação à educação profissional no país se dá com a aprovação do Decreto nº 2208/1997, que desmembra o Ensino Técnico do médio e atinge em cheio os CEFETs, revelando a implementação de uma política estreita de formação profissional e encarando a educação de forma dual: ensino científico, para a continuação nos estudos; Ensino Técnico, para ingresso no mercado de trabalho. Tal medida, nas palavras de Frigotto (2007, p. 1140), “[...] reduziu o ensino tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional”.

Somente em 2004, com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, é que a perspectiva do Ensino Médio, no sentido mesmo de educação politécnica (SAVIANI, 1988), passa a ser resgatada. As ações que criam e expandem os Institutos Federais mais recentemente, a partir de 2008, buscam esse resgate. O Ensino Médio Integrado, dentro da perspectiva politécnica, inicialmente concebido para um decurso de 4 anos, propõe a articulação entre ciência, cultura e trabalho, de modo a superar o dualismo na educação. Essa educação politécnica – profissional e tecnológica – deseja-se integrada, na busca de poder ofertar os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana, sempre visando à superação da educação dual, em que alguns devem ser formados para o cumprimento de um ofício, simples, físico, manual e operatório, enquanto outros devem ser formados para pensar, criar, conceber ideias e processos, de forma abstrata e mais valorizada que os primeiros.

E onde entra a literatura nesse cenário? Onde cabe a compreensão de literatura enquanto necessidade universal e direito de todos, independentemente de classe social, raça ou religião. O ensino de literatura deve, pois, ocupar lugar em qualquer modalidade de educação, posto que é indispensável para a formação humana. Ao longo dos processos histórico-educacionais desse país, ela esteve secundarizada e invisibilizada muitas vezes, ora sendo utilizada como pretexto e ora sendo negado o seu acesso aos estudantes. É fato que nem todos podem acessá-la no seu seio familiar ou social, e o ambiente mais propício para que todos possam usufruir desse direito é o ambiente escolar, mas não de forma reduzida ou atrofiada em sua função primordial, que é a função simbólica. Assim, percorrendo a trajetória do lugar da literatura no Ensino Médio ao longo da história da educação no Brasil, constatamos que o papel principal e mais nobre da literatura tem encontrado pouco espaço para o seu exercício.

Compreendendo então o papel da literatura como articulador da formação humana e partícipe de uma educação que se quer integrada e integral, humanizadora e unitária, a seguir, buscamos trazer o registro de uma prática educativa, que segue em curso ainda, mas que no âmbito de uma escola de Ensino Médio Integrado tem possibilitado de maneira viva a formação de leitores sagazes e fluentes nesse período

de pandemia.

Literatura e ensino integrado: um relato

O projeto de ensino se iniciou em abril de 2020 e está em andamento até a presente data. Da sua construção, participaram dois orientadores, professores do IF Baiano e Instituto Federal da Bahia (IFBA) e 28 participantes dos cursos de Administração e Florestas do Ensino Médio Integrado do IF Baiano, além de 3 estudantes egressos, também do IF Baiano.

Logo após a suspensão das atividades letivas, em virtude do avanço do Coronavírus no Brasil, a preocupação do corpo docente, bem como da instituição de um modo geral, era a de que pudéssemos dar suporte afetivo e socioemocional aos estudantes num contexto em que, dia após dia, passávamos a acompanhar a evolução da pandemia no país, que grassava em todas as regiões, estados e cidades, trazendo experiências dolorosas para muitos integrantes da nossa comunidade escolar, tanto do ponto de vista dos indivíduos que se expunham à doença e dela padeciam quanto daqueles que perdiam parentes, amigos e pessoas conhecidas, além das demais consequências sociais e econômicas que dela derivavam.

Tal contexto incitava a todos pela oferta de acolhimento e pela construção de elos, a fim de motivar os alunos a acreditarem que este se trata de um momento transitório e que, sim, vai passar. Considerando o contexto, foi então que a direção acadêmica no *campus* Teixeira de Freitas, em alinhamento com as diretrizes da reitoria, demandou da equipe docente, com apoio técnico-pedagógico, a oferta de atividades extracurriculares e diversificadas para a comunidade discente, a fim de prestar o apoio socioemocional mencionado, bem como promover contato e interação entre os estudantes, a despeito do isolamento físico.

Então, ciente dos dados sobre o baixo índice de leitores no país e das dificuldades para o exercício da leitura, bem como para a aquisição do gosto junto aos estudantes do Ensino Médio em geral, é que nasceu a proposta de desenvolver uma ação capaz de despertar nossos alunos para a questão da leitura. Os índices que dão conta sobre o comportamento leitor no Brasil permeiam toda a sociedade, de Norte a Sul do país, entretanto, algumas regiões padecem mais dos efeitos de uma sociedade

que não lê, como é o caso da região Nordeste, onde estamos inseridos, em que 49% das pessoas são consideradas não leitoras (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). Assim, procurando chamar atenção para esse problema e confiando aos nossos estudantes a prerrogativa de mudar pelo menos a sua própria realidade, é que construímos o projeto do Clube de Leituras.

Sabemos que a ação ora relatada, de forma isolada, não pode acabar com o analfabetismo funcional de estudantes no país, tampouco tornar o Brasil um país de leitores, contudo, enxergamos o potencial desse projeto para alterar a rota do comportamento leitor dos sujeitos envolvidos, o que contribui com a redução do problema. Assim, ler literatura de maneira coletivizada, como uma atividade regular e voluntária, pode contribuir, muito mais do que se imagina, para que o gérmen do gosto pela leitura se instale, fazendo com que os envolvidos saiam da condição de não leitores, mas, não só isso, passem a ler melhor, tornando-se alfabetizados proficientes e leitores fluentes e competentes na atividade leitora, o que, certamente, só será possível através do cultivo do hábito.

Por isso, a formação do Clube de Leituras, que se reúne de forma remota, uma vez por semana, para conversar sobre os sentidos encontrados nos textos literários compartilhados, e fruto das indicações dos próprios participantes, mostrou-se enquanto uma maneira produtiva e afinada de aproximar jovens e literatura no contexto escolar, sugerindo, conforme nos apontam Sanfelice e Silva (2015), ser este o caminho a ser trilhado rumo à formação de leitores, qual seja: aquele em que a escola concede atenção, respeito e espaço para as obras, autores e temáticas do universo de interesse dos alunos. Abdicar em algum momento da imposição de títulos, muitas vezes orientados pelo foco no estudo de gêneros e de traços distintivos das escolas literárias pode, segundo as autoras, de forma assertiva, promover um melhor aproveitamento do ensino de literatura.

A estratégia de abordar o trato com a literatura partindo dos interesses dos estudantes colabora com o que há de mais fundamental na formação de um leitor: a construção do hábito. O exercício regular de qualquer tipo de atividade adquire potência na construção de uma memória proposicional. Isso se dá também no que se refere à leitura. Mesmo considerando a realidade dos sujeitos que não costumam

vivenciar experiências de leitura no seio familiar – como primeira instância na produção de valores culturais –, outras instâncias também podem exercer esse papel de produção de valores culturais socializadores, é o caso da escola e da mídia. Sendo assim, o hábito de ler, pode ser cultivado não somente no contexto da família, mas também pode resultar de processos de intervenção de outras instâncias a ela exógenas. É o que nos diz Maria da Graça J. Setton (2002), ao explorar o conceito de *habitus* desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdier. Para ela, “*habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também como um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências” (SETTON, 2002, p. 65). Assim:

Nunca será demais repetir que os hábitos só se formam através da atividade regular. Mais importante que toda a atividade baseada em livros, mais importante do que a melhor discussão, é a própria leitura. É preciso se tornar um princípio o pensamento que é melhor ler por quinze minutos todos os dias do que ler meia hora um dia sim e outro não. É melhor ler meia hora um dia sim e outro não do que ler uma hora por semana, e assim por diante. A prática regular é a precondição para a formação do hábito. (BAMBERGER, 2010, p. 70).

Fica claro, portanto, que se o jovem estudante se sente parte envolvida no processo de escolha, leitura e discussão dos conteúdos impressos nos textos literários manejados, logo, terá mais motivação e interesse para praticar a leitura, sentindo-se parte ativa no processo. E quanto mais regular tornar-se essa prática, tão logo teremos um hábito instalado. Tal premissa se mostrou verdadeira, tanto, que o grupo que iniciou os trabalhos, com o passar do tempo, foi recebendo novos membros que lá chegaram através dos próprios pares.

É importante frisar que o projeto quis fugir de uma atividade escolar convencional, que se destinasse exclusivamente a estudantes de uma única turma ou curso previamente selecionadas e adequadas conforme o padrão ano/série. Portanto, foram convidados discentes de quaisquer modalidades ou períodos escolares, e mesmo não estudantes do IF Baiano, o que trouxe até o clube estudantes egressos. Também foram convidados servidores, docentes, técnico-administrativos e foram propostas parcerias com colegas de outras instituições de ensino. Assim como o ingresso, a permanência no clube é voluntária, o que de início fez ocorrer certa

rotatividade entre os participantes. Mas já há algum tempo que permanecemos com um grupo fixo de 33 participantes.

Nos primeiros encontros, alguns dos participantes já se mostraram de forma mais ativa na construção das atividades propostas. Assim, duas das estudantes ficaram responsáveis por montar um grupo em plataforma de rede social (*WhatsApp*), por onde se debate quais são os textos da reunião seguinte, bem como materiais extras que lançam chaves interpretativas para incrementar o entendimento sobre o texto da vez. Além disso, todos os participantes do grupo respondem na condição de administradores, o que facilitava a inserção de novos membros, sempre que há interesse por parte de terceiros em entrar. O próximo passo foi a definição da plataforma cujas reuniões ocorreriam (*Skype*), que, de forma eficiente, passou a ser alimentada de pelos integrantes. As discussões e acertos ocorrem no grupo de rede social *WhatsApp* ao longo da semana, e as reuniões de “confraternização” acontecem toda segunda-feira, às 15 horas.

A cada semana, são escolhidos, de forma democrática, um ou dois títulos, quantidade determinada em função da densidade e da extensão dos textos, sempre partindo das sugestões dos pares, e um dos participantes se encarrega de mediar a próxima sessão, que vai se dando de forma rotativa, semana a semana. Aos professores, cabe a função de secretariar as reuniões, gerenciar o grupo e intervir pontualmente quando há necessidade. Nem todos os participantes conseguem estar presentes nas reuniões ao vivo, mas sempre fazem interferências e debatem em algum nível o texto no grupo da rede social. Não foi fixada a obrigatoriedade de presença nas reuniões ao vivo, mas o número de participantes gira em torno de 15 a 20 pessoas, regularmente.

Outro ponto importante a se destacar diz respeito aos gêneros escolhidos. A princípio, não houve delimitação de nenhum formato literário específico, na verdade, o que se buscou foi o enfoque em textos de natureza literária, independentemente do gênero. Tal fato revelou dois dados curiosos: o primeiro foi que, ao contrário do que se esperava, não houve predominância de textos representativos da literatura de massa, como apontam alguns estudiosos, que para justificar o baixo engajamento dos estudantes em relação às leituras solicitadas pela escola, afirmam ser este tipo de

literatura a preferida dos jovens, em oposição ao pretensão favoritismo da escola pelos textos clássicos, por serem talvez os que melhor atendem aos pressupostos dos estudos de gêneros textuais e movimentos literários (BUTLEN, 2015; OLIVEIRA, 2019).

Muito pelo contrário, observou-se que os participantes sugeriram, na maioria das vezes, o estudo de textos clássicos da literatura, como *O Primo Basílio* e *o Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós; *A Cartomante* e *O Enfermeiro*, de Machado de Assis; *Dois Amigos*, de Guy Maupassant; *O homem que sabia javanês*, *Um Especialista* e *Nova Califórnia*, de Lima Barreto; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *Os gatos de Ulthar*, de Lovecraft; *A Metamorfose*, de Franz Kafka, ao lado de textos mais contemporâneos como *O olhar*, de Rubem Fonseca; *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo; *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus; *Rolézim*, de Geovani Martins; *Eu, robô*, de Isaac Azimov, *As últimas testemunhas*, de Svetlana Aleksievitch, entre diversos outros títulos. Observamos, assim, que os interesses dos estudantes não residem apenas em textos de massa, nem necessariamente contemporâneos. Eles têm tanto interesse na leitura dos clássicos, como dos textos contemporâneos.

Outro fator que nos chamou atenção também diz respeito à extensão dos títulos, que não foi determinante para o engajamento nas leituras. Textos curtos, de tamanho moderado ou até mesmo textos longos e densos foram objeto de leitura. Todos sugeridos e acolhidos pelos próprios participantes. Os gêneros variaram bastante também: contos, novelas, romances, diários e relatos histórico-jornalísticos.

Longe de sanar o problema do déficit leitor e dos índices ruins de alfabetismo no país, cuja raiz repousa sobre a estrutura em que se origina nosso sistema educacional, a experiência vivenciada até aqui tem nos feito perceber nossas práticas educativas sob outro enfoque, promovendo a ressignificação do olhar sobre esse fenômeno, assim como dos nossos métodos.

Considerações finais

O Clube de Leituras segue com suas atividades, e não tem previsão de término, a despeito das circunstâncias de como foi criado. Para os participantes, ele deve continuar quando do retorno das aulas presenciais e ser incrementado com outras dinâmicas, somente possíveis no contato face a face. Esse é o desejo expresso

pelo grupo, o que nos leva a concluir que sua existência tem se mostrado potente enquanto ferramenta pedagógica, observado o êxito no cumprimento de seu objetivo principal: quebrar a resistência para o ato da leitura literária, o que abre espaço para que a formação leitora possa ser construída passo a passo, com a instalação do hábito e para que a formação integral possa ser alcançada, na medida em que se faz não isolada das outras atividades da vida cotidiana, mas de forma integrada e sintonizada.

Muitos são ainda os desafios no âmbito da leitura e, no que respeita o trato com a leitura de literatura em especial, urge ações que busquem proporcionar o contato dos jovens com esse bem que é universal. Desse modo, considera-se que, assim como são muitos os desafios, também são os caminhos que levarão nossa sociedade à elevação dos índices de leitura. Por isso, considerar que políticas públicas e educacionais necessitam colocar o texto literário e a sua leitura efetiva como objeto central das aulas, não só de português, mas de todas as outras matérias, e como parte de ações mais ampliadas das escolas, visando à formação humana do ser em sua totalidade, é apenas o primeiro passo. Associado a isso, o incremento de programas para bibliotecas, qualificação docente e o desenvolvimento de práticas leitoras também fora do âmbito escolar podem ser algumas das estratégias utilizadas.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

BAMBIRRA, Vânia. **Capitalismo dependente latino-americano**. Tradução: Fernando Correa Prado e Marina Machado Gouvêa. Florianópolis: Insular, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. 3 ed. Brasília, 2001, v. I.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília, 2001, v. 2.

_____. Ministério da Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio**, I. Brasília, 2006.

BUTLEN, Max. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen: depoimento. [abr./jun. 2015] São Paulo: **Educ. Pesqui.** Entrevista concedida a Belmira Oliveira Bueno e Neide Luzia de Rezende.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios.** Coimbra: Angelus Novus, 2003.

CENTRO Nacional do Livro. Franceses leem 21 livros por ano, cinco vezes mais que brasileiros. 2019. Disponível em: < <https://www.rfi.fr/br/cultura/20190313-franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos. **Educação e Sociedade**, Vol. 23, n. 81 – Especial, p. 24-47, dez. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GÓMEZ, A. I.P.. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P..In: **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13 - 26.

INAF BRASIL 2018. **Indicador de Alfabetismo Funcional:** principais resultados. São Paulo: 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil 4.** Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

OLIVEIRA, Cyndi Moura Guimarães de. **Formação de leitores na Educação Profissional e Tecnológica:** uma ação no Instituto Federal de Sergipe – *Campus Estância.* Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Sergipe - IFS, Aracaju, 2019.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pró-Posições*, Campinas, Volume. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1989.

PLANO Nacional de Educação. 2 – Ensino Fundamental, 2008. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/2-ensino-fundamental/indicadores/porcentagem-de-criancas-de-6-a-14-anos-matriculadas-no-ensino-fundamental/127/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PLANO Nacional de Educação. 3 - Ensino Médio, 2008. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANFELICI, Aline de M. SILVA, Fábio Luiz. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, Curitiba, 2015. p. 191-204. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283682769_Os_adolescentes_e_a_leitura_literaria_por_opcao. Acesso em: 12 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. **ANDE**, São Paulo, Volume 7, n. 13, p. 5-14, 1988.

_____. Escola e democracia. **São Paulo: Autores Associados, 2009**.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**. 2002. p. 60-70.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e porque você foi golpeado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TFOUNI, L. V. *Adultos alfabetizados: o avesso do avesso*. **Campinas: Pontes, 1988**.

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na Escola Brasileira: caminhos e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, Volume 38, n. 134, p. 441-458, mai./ago. 2008.

Laikui Cardoso Lins

Teixeira de Freitas, BA, Brasil

Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS - (2009), é graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas (2006) pela mesma instituição de ensino superior. Atualmente é Professora efetiva do Instituto Federal Baiano campus Teixeira de Freitas - BA.

Email: sophiagaio@yahoo.com.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0859047882947007>

João Rodrigues Pinto

Teixeira de Freitas, BA, Brasil

Escritor e Professor, possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialização em História do Brasil (UFES), Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Doutorado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-Minas. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA- Campus Vitória da Conquista/BA.

Email: jprofessor@hotmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3549451386093790>

Recebimento: 26/07/2020

Aprovação: 03/09/2020

Q.Code

Editores-Responsáveis

[Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

[Prof. Dr. Arno Münster](#), Universidade de Amiens - Paris, França