



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa

**LITERATURA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM AS
PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DOS
LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

JACQUELINE TORRES DE SOUZA

**Recife,
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa

**LITERATURA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM AS
PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DOS
LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

JACQUELINE TORRES DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras/Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva.

**Recife,
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa

**LITERATURA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM AS PRÁTICAS DE
LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

JACQUELINE TORRES DE SOUZA

Orientadora:

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Batista Pereira

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Profa. Dra. Suzana Ferreira Paulino

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

**Recife,
2023**

LITERATURA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Jacqueline Torres de Souza
Autora do Trabalho de Conclusão de Curso
Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE
jacquelinetorres1709@gmail.com

Ivanda Maria Martins Silva
Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso
Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE
ivanda.martins@ufrpe.br

Resumo: As vivências criativas têm como objetivo principal desenvolver em espaço de aprendizagem intervenções pedagógicas significativas para o protagonismo discente na recepção com a leitura literária em seus variados gêneros e suas múltiplas linguagens. Este trabalho traz o relato das práticas pedagógicas vivenciadas com vista no letramento literário. As experiências foram realizadas em cumprimento às disciplinas do ESO – Estágio Supervisionado Obrigatório III e IV, concomitantes às ações do Programa de Residência Pedagógica – PRP – Edital 2022 Capes no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE. As ações pedagógicas aconteceram de fevereiro a novembro de 2023 em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Professor Arruda Marinho, escola da rede estadual de ensino de Pernambuco. O aporte teórico trouxe o diálogo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Candido (2011), Cosson (2006, 2009), Freire (1987, 1996), Lajolo (2005), Presnky (2001), Silva (2003, 2010) entre outros autores. O desenho metodológico ordenou as atividades, articuladas entre teoria e prática na formação inicial docente a partir da aplicação da pesquisa-ação como instrumento pedagógico que norteou essas ações em conformidade com as etapas propostas por Gil (2002). Iniciou com a imersão na escola até a construção e aplicação do Plano de Ação Pedagógica – PAPE. O emprego das metodologias ativas foi fundamental para a aprendizagem participativa dos discentes tendo por finalidade, ações voltadas para os letramentos literários, respondendo assim ao objetivo principal do estágio, de desenvolver em espaço de aprendizagem intervenções pedagógicas relevantes para a promoção da autonomia discente nas práticas de linguagem como leitura literária, escrita e oralidade. As experiências construídas coletivamente trouxeram resultados significativos que contemplaram leituras literárias, criação de perfil em rede social,

participação colaborativa dos educandos e educandas sugerindo livros para leitura, produções textuais autorais com a confecção de uma zine e um sarau literário.

Palavras-chave: Autonomia discente; Letramentos literários; Metodologias ativas; Pesquisa-ação; Residência Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as vivências pedagógicas no Estágio Supervisionado Obrigatório III e IV (ESO), concomitantes à Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia/UAEADTec da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

O Programa de Residência Pedagógica – PRP, foi criado em 2018 pela Plataforma Paulo Freire da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Ministério da Educação/MEC, e tem como finalidade fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática para o aperfeiçoamento profissional de estudantes da segunda metade dos cursos de Licenciatura. (Brasil, 2023).

O ESO e a Residência Pedagógica foram desenvolvidos em uma escola da rede pública de ensino. A Escola Professor Arruda Marinho que teve a parceria aprovada no PRP pelo Edital nº 24/2022 da Capes – UFRPE, está localizada no bairro do Prado, município de Pesqueira – Pernambuco.

As experiências a serem apresentadas compreendem as atividades de observação e regência de sala de aula, referentes ao sétimo e oitavo período do curso de Letras – Português, vivenciadas em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II. Este trabalho está focado em um estudo teórico referente à literatura na escola e as experiências de leitura em espaço de aprendizagem envolvendo as práticas de linguagem para os letramentos literários. O estudo desenvolvido a partir dessas observações e vivências confere a este trabalho o caráter de pesquisa.

No contexto do tema destacamos as *vivências criativas*, compreendendo a criatividade como um processo onde os sujeitos descobrem suas potencialidades e exploram a subjetividade, o talento para a inventividade e a originalidade para a criação e a imaginação nas vivências de sala de aula. Em complementação a esse entendimento ora apresentado, trazemos as reflexões de Solange Wechsler. Sobre o tema criatividade foi possível observar no texto da autora: É um fenômeno multifacetado pouco explorado nas escolas. De forma equivocada a criatividade ainda está associada às artes, o que desvincularia dela qualquer função para outra

área curricular do ensino fundamental ou do ensino médio. Todavia, as pesquisas demonstram o contrário, a criatividade pode ser explorada em qualquer área do currículo acadêmico contribuindo com o envolvimento e o interesse dos discentes nas aulas (Wechsler, 1998a, 1998b, *apud*, Wechsler, 2021).

Dessas experiências criativas que foram desenvolvidas, elencamos: leituras compartilhadas, dinâmicas de grupo, leitura individual oralizada, atividades com desenho, criação de perfis para redes sociais, produções autorais. Como *práticas de linguagem*, destacamos a leitura literária, a oralidade e a produção escrita de textos autorais, práticas acuradas nas atividades executadas. Ainda sobre o tema, entendemos os *letramentos literários* como as diversas práticas sociais de leituras, de escritas literárias, de ilustrações, de letramentos digitais, de performances literárias, e acrescentamos a esse entendimento as palavras de Cosson e Souza (2006, p. 103) “é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.” Nesse sentido verificamos que a extensão da leitura literária se estabelece além da obra e além da escola, sugerindo ao sujeito leitor essas experiências para a construção de sentidos.

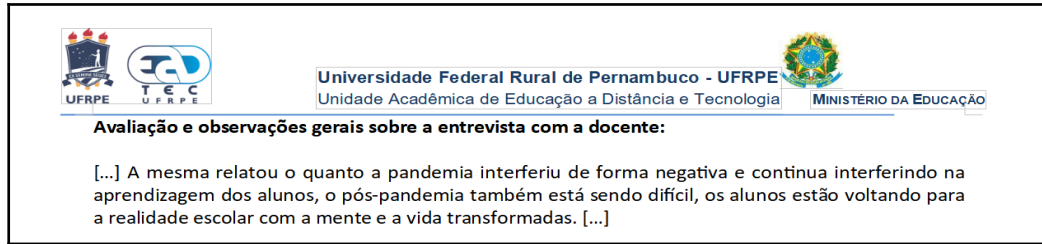
O campo de estudo envolvendo os sujeitos em sala de aula e essas práticas com a linguagem e seus obstáculos, foi detidamente analisado por meio de observações, entrevistas, escutas e diálogos, orientados pelos instrumentos de estágio como formulários e fichas para formulação do problema de pesquisa. Por sua vez, para delimitar o problema, verificou-se que o objeto de discussão suscitado do tema da pesquisa é de natureza científica, pois apresenta na sua formulação, variáveis convenientes para serem testadas, Gil (2002). Problematizando assim o tema, *Literatura na escola: vivências criativas com as práticas de linguagem na perspectiva dos letramentos literários no ensino fundamental II*, temos: Que ações pedagógicas criativas desenvolvidas com as práticas de linguagem em espaço de aprendizagem podem motivar nos educandos e educandas o interesse pelo livro e conseqüentemente o letramento literário?

Atrelado ao objeto de discussão sob o qual se encontram as questões referentes às práticas de linguagem para o letramento literário, efetivo e gerador de

autonomia discente, temos o objetivo principal da pesquisa: Desenvolver intervenções pedagógicas significativas em espaço de aprendizagem para o protagonismo discente na recepção com a literatura em seus variados gêneros e suas múltiplas linguagens. Como objetivos específicos a possibilitar o objetivo geral, elencamos: 1) Analisar as experiências discentes com a leitura literária e outras leituras, a partir de entrevista via formulário transportado para o *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisa, e via Roteiro de História de Leitura baseado em Lajolo (2005) e Silva (2010) organizado em material impresso; 2) Aplicar as metodologias ativas como estímulo, envolvimento e protagonismo dos educandos e educandas para uma construção significativa de conhecimentos; 3) Produzir textos individuais em prosa ou poesia para criação de um zine com vista em um sarau literário onde os textos serão oralizados pelos educandos e partilhados com a escola.

Portanto para desenvolvermos o trabalho, consideramos os vários aspectos internos e externos à escola. As problemáticas que surgiram e foram registradas nas entrevistas e observações de sala de aula, compreenderam desde o perfil dos educandos e educandas até o contexto externo à escola marcado por uma recente crise sanitária de nível mundial, a Covid-19. A suspensão das atividades escolares, evidenciou-se dentre os obstáculos verificados. Ela comprometeu os processos de ensino-aprendizagem e mesmo há dois anos do retorno gradual às aulas, acontecido em cinco de abril de 2021 no estado de Pernambuco (Agência Brasil, 2021, *on-line.*), reflete ainda nos discentes acentuado desestímulo de aprendizado, o que incide em dificuldades significativas com as práticas de linguagem, um dos pontos de interesse deste trabalho. Podemos conferir no recorte da síntese da entrevista realizada à professora do nono ano como se deu a aprendizagem dos discentes nesse período posterior à suspensão das aulas presenciais (FIGURA 1):

Figura 1 – Trecho da sistematização de entrevista à docente supervisora



Fonte: Ficha de entrevista do Estágio Supervisionado Obrigatório III (2023)

Sobre essa problemática apresentada pela professora, juntamos as informações sobre os impactos da pandemia na educação, fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/Ministério da Educação/MEC (2021). O levantamento sobre a situação das escolas na pandemia, verificado entre os meses de fevereiro e maio de 2021 por meio de um questionário adicional aplicado na segunda etapa do Censo Escolar 2020, compreendeu 94% da rede básica de ensino do território nacional.

A pesquisa “*Resposta educacional à pandemia Covid-19 no Brasil*” registrou que dos 94% (168.739) das escolas que participaram do levantamento do Inep, 97,2% (134.606) são escolas da rede pública de ensino e 83,2% (34.133), escolas da rede privada. Desse total, 99,3% das escolas em território nacional suspenderam suas atividades presenciais e modificaram o encerramento do ano letivo em 2020 para atender às demandas pedagógicas decorrentes da situação pandêmica. Na rede pública um pouco mais de 53% cumpriu o cronograma previsto para 2020. Portanto, 90,1% das escolas não retornaram às suas atividades naquele ano, tendo o ensino remoto colocado como única solução para o período de isolamento pandêmico para 98% das escolas brasileiras.

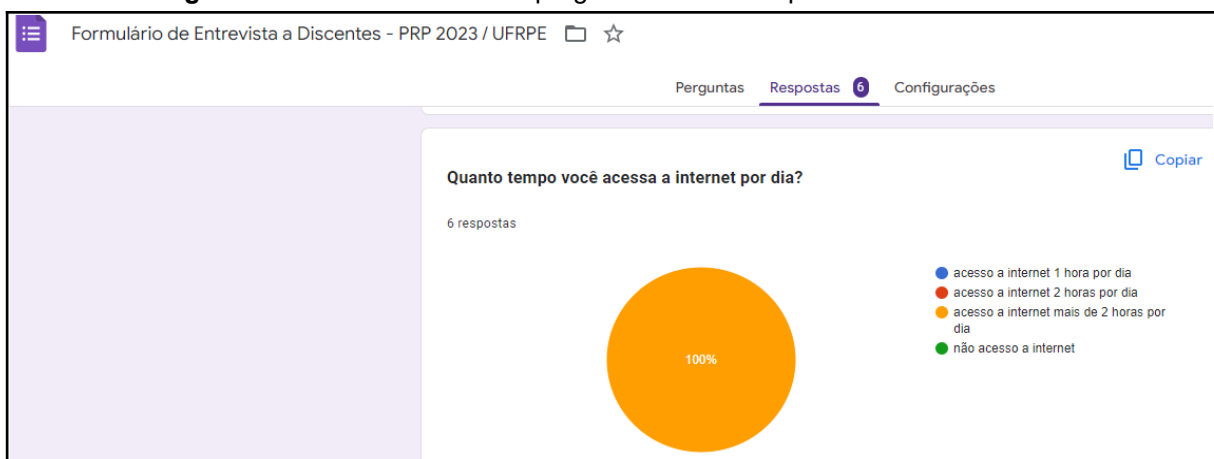
Esse comprometimento das atividades escolares comprova-se em outro dado: “Levantamento feito pelo Inep revela que a média no país foi de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas” (Inep, 2021). A esses dados do Inep somam-se outros que indicam a complexidade do período de pandemia para a área da educação e os agravantes decorrentes desse estado de isolamento e suspensão de atividades

pedagógicas presenciais nas escolas. O Instituto Unibanco, somando, também, levantamentos apresentados pelo MEC, destaca:

Estudo realizado pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) em parceria com outras instituições analisou informações sobre 68 mil jovens com idades entre 15 e 29 anos de todo o Brasil, tendo concluído que seis em cada dez estudantes relataram ansiedade e uso exagerado de redes sociais ao longo de 2021. O estudo também mostrou que cinco a cada dez estudantes sentiam exaustão ou cansaço constante. De modo geral, os dados reiteram o diagnóstico de que a suspensão das aulas presenciais em um quadro de pandemia teve impacto sobre a saúde física e emocional dos jovens, tanto pelo afastamento em relação aos amigos quanto pela exposição a problemas no ambiente doméstico (Instituto Unibanco, 2021).

Na nota do Instituto Unibanco publicada na página de Internet da instituição, destacamos a informação sobre o “uso exagerado das redes sociais”; em questionário de entrevista por amostragem, aplicado no primeiro semestre de 2023 à turma do nono ano, à questão sete da Parte II do formulário: “Quanto tempo você acessa a internet por dia?”, os discentes responderam de forma unânime, “mais de 2h”. E complementaram verbalmente, que “passavam parte do dia no celular” (FIGURA 2):

Figura 2 — Gráfico referente à pergunta 8 sobre tempo de acesso à Internet



Fonte: Ficha de entrevista a discentes do Estágio Supervisionado Obrigatório III (2023)

O destaque a essa informação se faz necessário porque permite duas considerações formuladas a partir das escutas: Primeira: O tempo gasto na Internet quase sempre não corresponde a atividades intelectuais na faixa etária dos entrevistados e entrevistadas, mas de entretenimento. O que difere do tempo gasto

em sala de aula com estudos que é menos prazeroso, atesta-se na relação discente com as aulas. Segunda: Educandos e educandas têm no aparelho celular um recurso de estímulo e interesse. É a ferramenta tecnológica mais utilizada por eles e elas. De uso exacerbado durante o período de isolamento da pandemia, necessita ser aproveitado nas metodologias ativas de aprendizagem beneficiando assim o ensino.

Necessitaremos ainda de muitas pesquisas que tratem do tema sobre o período de pandemia, além das consequências analisadas em seus aspectos fisiológicos e neurológicos sobre os indivíduos. Algumas situações de atraso na aprendizagem, falta de interesse pelos estudos que reflete nas práticas de leitura e de linguagem foram situações verificadas nas observações de estágio. As entrevistas realizadas com docentes, coordenadores pedagógicos e gestores indicaram mudanças no aprendizado e, também, transformações comportamentais e emocionais. Esses reflexos, como evasão escolar, pouca evolução nas práticas de linguagem, comportamento apático diante do estudo, especialmente diante da leitura, observado no contato com os estudantes e atestado nas análises sobre o período pós-pandemia requer aprofundamento e demanda tempo para estudo considerando à extensão do problema.

Diante dessas considerações formuladas a partir de pesquisas e análises sobre o longo período de suspensão das atividades escolares presenciais, vemos, definitivamente, que esse período impactou, de forma contraproducente, nos estudantes. O ensino remoto a princípio e, posteriormente, o modelo híbrido trouxeram as tecnologias para o centro do debate na implementação das aulas, mas não sanaram o choque da brusca mudança no contexto educacional. Dessas condições aqui apontadas, resultaram a evasão escolar, o distanciamento discente da rotina presencial de sala de aula, a ansiedade, a indisposição e o desinteresse pelo estudo. Esses foram aspectos observados em sala de aula e registrados nos muitos documentos produzidos ao longo do período de Residência Pedagógica.

Acresce-se a essas condições emocionais e de aprendizado, citadas, a falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte de muitos educandos e educandas.

Essa é outra situação cooperante para a pouca participação nas atividades e na interação, colaborando também com o desestímulo discente.

Outro aspecto a ser considerado nas reflexões que se seguem é, especificamente, o perfil da turma do nono ano do Ensino Fundamental onde a pesquisa foi desenvolvida. Parte da sala de aula se compõe de estudantes vindos de escolas da rede municipal de ensino no município de Pesqueira/PE, o que, segundo as informações apontadas nas entrevistas realizadas no ESO a docentes, coordenação pedagógica e direção da escola, fez-se sentir nas recorrentes dificuldades de aprendizado, apresentadas por esses discentes inseridos no sistema de ensino da rede estadual.

Todos esses aspectos foram contundentes e basilares para serem apreciados e a partir dos quais foi possível pensar as ações de intervenção pedagógica para execução no Estágio Supervisionado. Essa contextualização permitiu conhecer e analisar, de forma concreta, as condições educacionais e sociais em que estão inseridos esses atores e atrizes. Segundo Almeida (2019), é necessária a consolidação dos procedimentos que conduzam o pesquisador para dentro da escola, com vistas a ver e ouvir seus protagonistas. Sem essa aproximação do campo de pesquisa e inserção nesse cenário, não é possível ponderar as expectativas, debilidades e potencialidades dos sujeitos.

Não é possível explorar o campo de investigação, refletir e construir perspectivas metodológicas que respondam, significativamente, aos problemas postos para o trabalho em sala de aula sem o privilégio do contato direto com o campo em que a pesquisa-ação está sendo desenvolvida, Gil (2002).

Ainda refletimos em Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 29).

Contextualizado o campo de estudo e salientado o papel pesquisador do professor, aqui, na formação inicial, aprofundaremos as problemáticas verificadas à

luz das contribuições teóricas de vários autores e autoras que convergem com suas vozes para os temas aqui tratados.

Diante do exposto, a relevância desta pesquisa se encontra na presente preocupação com a condição leitora de educandos e educandas diante de um cenário de grandes desafios como o pouco estímulo leitor e o escasso contato com a leitura literária, paralelamente às dificuldades discentes com as práticas de linguagem. Procurará este estudo, portanto, perspectivas viáveis e criativas para aproximar os estudantes do exercício leitor, da produção textual, das práticas com a oralidade, contribuindo desta forma com a promoção de leitura literária em espaço de aprendizagem e para além dos limites da escola na efetivação do letramento literário.

A metodologia que guiou todas as etapas deste trabalho foi da pesquisa-ação, Gil (2002), que permitiu estabelecer a imersão na escola campo, a observação, a problematização e a partir dessas a elaboração dos materiais como formulários, fichas, documentos etc, que desenvolvidos desde os dados coletados permitiu uma intervenção pedagógica apropriada para responder ao problema da pesquisa e que conduziu este trabalho até a formulação dos resultados.

Este trabalho se estruturou em cinco seções e dez subseções, assim denominadas: *Seção 1.* Introdução; com a apresentação da contextualização inicial e objetivos da pesquisa; *Seção 2.* Fundamentação Teórica, com a descrição dos eixos teóricos norteadores apresentados nas subseções: 2.1 E como vai a leitura literária em sala de aula?; 2.2 Os desafios de leitura literária na vida discente; 2.3 Intervenções pedagógicas para a autonomia discente com a leitura; 2.4 Metodologias ativas – um recurso estratégico e criativo para o incentivo às práticas de linguagem; 2.5 Zine – gênero textual criativo para a culminância de um projeto de leitura; 2.6 Conceituando sarau literário; *Seção 3.* Percurso Metodológico, com a caracterização da metodologia adotada, e mais quatro subseções: 3.1 Natureza da pesquisa; 3.2 Escolha da escola-campo para vivências do ESO e do PRP; 3.3 Caracterização dos participantes do estudo; 3.4 Instrumentos e Procedimentos; *Seção 4.* Análises e resultados, com a descrição das vivências pedagógicas na escola, e, por fim, *Seção 5.* Considerações Finais.

Na próxima seção, apresentamos os eixos teóricos norteadores deste trabalho e as principais considerações abordadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola exerce um papel relevante na formação do sujeito leitor. É nas aulas de língua materna e de literatura, onde o educando e a educanda se encontram com a literatura nos excertos de obras literárias presentes no livro didático ou são apresentados aos livros literários e leem seus primeiros textos, e de forma mais ou menos intensiva realizam esses exercícios com a leitura. No intuito de aprofundamos as discussões sobre o tema deste trabalho que discute a literatura na escola, fez-se necessário situarmos o contexto no qual as vivências para esta pesquisa ocorreram por isso verificamos as circunstâncias reais que envolviam discentes e docentes no processo de construção deste estudo. Verificamos essas conjunturas sócio-históricas subjacentes por entendermos a sua relevância para a compreensão da problemática com a leitura em sala de aula, o pouco estímulo para o exercício leitor, a apatia e as potencialidades dormentes nesses sujeitos.

2.1 E como vai a leitura literária em sala de aula?

A pergunta posta tão pertinentemente a abrir esta subseção vem para provocar reflexões e traz já no seu cerne possíveis respostas. Respostas que podem variar entre o que desejaríamos para a leitura literária, e nesse sentido, coloquemos o otimismo que tão ansiosamente expecta muitos docentes no trabalho com a leitura literária e seus discentes, e o que observamos e constatamos na escola referente à leitura literária nas aulas de língua portuguesa que pode não ser tão promissor à primeira vista, mas na verdade constitui-se como por camadas e está sempre no interior longe da superfície, aquilo que buscamos.

Nenhuma reflexão acerca do tema pode se dar, longe da compreensão primária do que vem a ser o objeto sobre o qual nos voltamos para estudo, sobre o qual atenta o nosso olhar para compreender como e por que se constitui, neste caso: os letramentos literários e as práticas de linguagem. E aqui, nesse sentido, um autor vai complementado a fala do outro e nessa concatenação de reflexões, constitui-se o que definimos como esteio teórico, base desta pesquisa.

A autora Magda Soares trata sobre o tema letramento na sua obra *Letramento: um tema em três gêneros*, 2009, onde explana de forma minuciosa e abrangente sobre a historicidade do termo, sua etimologia, seu uso, sua lexicografia. Embora a definição do que seria letramento seja um desafio e habite nesse processo a complexidade que envolve questões de natureza técnica, conceitual, ideológica e política, vamos nos ater ao aspecto conceitual. Assim, à luz das abordagens sobre o tema, a autora nos diz:

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” do inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **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 (Soares, 2009, p. 18, grifo da autora).

Verificamos, ao longo da obra, a multiplicidade de significados para o termo letramento e a complexidade para defini-lo, pois se modifica a cada definição e toma as dimensões do letramento que representa, Soares (2009). Mas importa, para este estudo, tratarmos de compreendê-lo no contexto do trabalho com a literatura.

Em *Letramento literário: teoria e prática*, 2009, Rildo Cosson, disserta sobre letramento literário e reforça o pensamento de Soares (2009) acerca do termo. Na referida obra, o autor trata do lugar e a importância da literatura na sociedade, a passagem da arte literária para disciplina de sala de aula e como se dá o ensino da literatura na escola entre outras abordagens. No entanto, o que buscamos para embasar este estudo é a conceituação de letramento literário. Para o autor, letramento literário envolve o processo de levar a literatura para a escola, “escolarizar” a literatura, sem que nesse exercício se perca dela sua natureza humanizadora de forma descontextualizada e sem as discussões que lhe cabem, Cosson (2009):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que denominamos aqui de letramento literário.

Construída com solidariedade de muito alunos e colegas, nossa proposta de letramento literário mostra o caminho que percorremos para fazer a literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e nós mesmos. [...] a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula (Cosson, 2009, p.120).

Fora desse pensamento e desses argumentos apresentados por Cosson (2009), não há outro que se aplique para o desafiador trabalho com a leitura literária para os letramentos dos sujeitos. É necessário reinventar o que nos parece pronto. Toda proposta pedagógica necessita ser revisitada e adaptada à realidade com a qual se está trabalhando, porque as especificidades pedem adequações que respondam às necessidades didáticas reais em meio à diversidade de pensamentos e de formação cultural de cada discente e a característica de cada sala de aula.

Refletindo ainda o tema desta pesquisa discutimos sobre as práticas de linguagem. Constatamos que é necessário dimensionar o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita nas atividades pedagógicas. A comunicação contemporânea propõe explorar e valorizar essas práticas considerando os novos suportes de comunicação do ciberespaço que chegam também à escola e entram nas salas de aula. As práticas de linguagem se fazem socialmente, respondem às necessidades comunicacionais e precisam ser trabalhadas na escola para dar respostas às situações sociais dos sujeitos. Essas são questões dialogadas com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbrincados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p.63).

A BNCC (Brasil, 2018) trata as práticas de linguagem a partir dos eixos: leitura e escuta, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica. No trabalho desenvolvido tivemos a leitura como eixo central do qual procedeu as demais práticas de linguagem durante a interação do leitor com o texto escrito. Para isso trataremos do nosso entendimento sobre leitura.

A partir de estudos e pela própria experiência de sala de aula, podemos definir leitura, de forma sucinta, como a decodificação dos signos linguísticos, mas não se realiza apenas pela decodificação dos sinais convencionais (gramaticais), a leitura é ação complexa que envolve o ato de compreender o enunciado lido e interpretá-lo.

Para José Aroldo da Silva:

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor (Silva, 2011, p. 222).

Complementando as considerações de Silva, os PCN (1997) estabelecem sobre a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 1997, p. 41).

Todos esses conceitos tratados nessa seção estão alinhados com as particularidades da sala de aula para situarmos as problemáticas entendendo melhor a dimensão dos desafios e as propostas de intervenção, pensadas a partir do contexto cultural onde discentes, docentes e comunidade estão inseridos.

A dinâmica das linguagens contemporâneas alcança o cenário de sala de aula, reprodução dos espaços sociais onde esses novos discursos são apresentados. Gêneros textuais multissemióticos que agregam diferentes linguagens como a verbal, a oral e a escrita, a visual com desenhos, ícones, fotografias e ainda a sonora e a digital, surgem nas conexões do mundo virtual e estão presentes no dia a dia dos educados e educandas e no dia a dia da escola.

As possibilidades para a comunicação são inúmeras, textos, imagens, vídeos, figuras, áudios e outros recursos são essenciais e estratégicos nas práticas comunicativas. A linguagem é diversa, superficial e efêmera muitas vezes. Contudo

faz parte da rotina social das pessoas dentro e fora dos espaços escolares. O mundo da *Web, World Wide Web ou WWW – sistema hipertextual que opera por meio da Internet*, suscita linguagens multimodais que não se limitam ao mundo externo aos muros da escola, adentram os espaços de ensino, as salas de aula, como citado acima. A multimodalidade pede dos docentes novo olhar para as práticas pedagógicas a partir desses elementos que não podem ser desprezados, mas explorados de forma crítica e ética a fim de produzir conhecimento e interação nos espaços de aprendizagem.

Portanto entendemos que a multimodalidade se dá a partir da disposição de várias linguagens, tais como oral, escrita, pictórica, que envolve palavras, imagens, símbolos e sons, e que interagindo entre elas produzem significado e efetivam a comunicação e o entendimento de um discurso/enunciado. Essa multiplicidade na maneira de comunicação está vigorosamente presente na cultura do século 21 e indiscutivelmente alcança a educação, o que determina a atenção da escola para o trabalho pedagógico com a multimodalidade a fim de contribuir com o ensino aprendizagem nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Sobre a linguagem multimodal, temos:

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização (Street, [2014?]).

As considerações de Street sobre as mudanças sociais na comunicação e o papel docente no trabalho com o metaconhecimento a ser desenvolvido junto aos discentes, reforçam-se na reflexão de Paulo Freire referente à assunção da identidade cultural, fundamental para consideração diante de qualquer projeto de

intervenção pedagógica. Diz o pedagogo: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 1996, p. 41-42).

Nesse contexto é indispensável refletir sobre o perfil discente nessa sociedade tecnológica e considerar que faz parte do cotidiano de educandos e educandas os múltiplos modos de comunicação, as redes sociais, os celulares, os aplicativos, os vídeos, as mensagens e textos elaborados a partir de símbolos, as informações instantâneas, os jogos eletrônicos, a brevidade e outras tantas mudanças na fala, no vestuário, nos adereços que os diferem dos adolescentes e jovens do passado e os tornam ímpares neste tempo histórico da era digital, como aponta Prensky (2001) ao tratar dessa temática em seu artigo, *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*.

No artigo, Prensky (2001) observa que essa nova geração, da educação infantil à faculdade, representa as primeiras gerações que cresceram com essas novas tecnologias, nesse aspecto, há que se fazer uma observação baseada na realidade discente de nossa escola pública. Essas tecnologias existem, porém nem todos têm acesso a esses recursos. A condição social de muitos jovens não permite a posse de um aparelho celular. Contudo, as tecnologias se fazem presentes, e eles, discentes, conhecem e fazem uso quando as circunstâncias permitem. Se o acesso às tecnologias digitais não equipara muitos à parte da sociedade privilegiada, a maneira de pensar e processar as informações não os diferencia.

Agora fica claro que como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Essas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem (Prensky, 2001, p. 1).

Essas considerações de Prensky (2001) são basilares para compreendermos o perfil do educando deste tempo e a partir disso pensarmos em como vai a literatura na sala de aula, por conseguinte, as práticas pedagógicas que envolvem esses estudantes e que poderão despertar neles o interesse e a curiosidade para o aprendizado leitor. O autor, em outro momento do artigo, fala sobre os Nativos

Digitais, termo que nominou essa nova geração digital em comparação à geração passada denominada por ele de Imigrantes Digitais, e observa:

Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, videogames e Internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de **Imigrantes Digitais**. [...] É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (Prensky, 2001, p. 2, grifo nosso).

As propostas pedagógicas pensadas para a Escola Prof. Arruda Marinho e executadas no primeiro e segundo semestre de 2023, durante a participação da pesquisadora no ESO III e no ESO IV e no Programa de Residência Pedagógica – PRP, levou em consideração as reflexões de Marc Prensky sobre os nativos digitais, suas potencialidades e suas necessidades nos processos de ensino-aprendizagem:

Os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Isto não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas isso significa ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas. [...] Mas quantos Imigrantes Digitais estão preparados para ensiná-lo? (Prensky, 2001, p. 4).

À pergunta de Prensky fica a reflexão sobre a essencialidade dos professores não apenas assimilarem as potencialidades tecnológicas, mas explorarem esses recursos com métodos dinâmicos para benefício do trabalho com as práticas de linguagem, logo com as práticas de leitura.

Verificamos assim, que leitura/escuta, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica são construções sociais dinâmicas, desenvolvidas progressivamente na escola e nos espaços sociais onde estão presentes os sujeitos. Na sala de aula cumpre desenvolver metodologias amparadas pelos inúmeros recursos tecnológicos deste tempo que trabalhem as práticas de linguagem para a construção do conhecimento e para o desempenho dos sujeitos nas diversas situações de comunicação social, por isso importa:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018, p. 65).

Conceituar letramento, letramentos literários e práticas de linguagem não esgota o debate sobre a realidade da literatura na escola. Sinaliza em cada questão aqui levantada como se encontra o trabalho e a recepção com a literatura em espaço de aprendizagem. A partir de cada temática discorrida é possível verificar o que foi vivenciado no ESO e na Residência Pedagógica ao longo desses meses de atividade na escola e confrontar com o perfil discente, sujeito elementar na realização deste estudo.

Em resposta à pergunta que abre esta seção, podemos dizer: a leitura literária em sala de aula anda não muito bem, porque ela ainda é trabalhada de maneira esporádica e cumpre, muitas vezes, a obrigatoriedade da escolarização, sem preservar, no entanto, a literatura da descaracterização, como observa Cosson (2009).

O referido autor em outro estudo observa:

De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras (Cosson, 2009, p. 22).

Diante do que os estudos anteriores apontam, temos o contexto de sala de aula observado nesta pesquisa. Atesta-se que a familiaridade dos discentes com autores canônicos é bem sucinta, o que se reproduz com as obras literárias, mesmo com autores contemporâneos esse contato é pontual ou momentâneo. Nas atividades com os livros literários, muitas vezes as leituras encerram com a interpretação do texto a partir de fichas de leitura ou resumos da obra. Contudo, destacamos das vivências nesta pesquisa que algumas aulas realizadas pela professora preceptora Jaísa Maciel na biblioteca da escola, acompanhadas durante

o período de observação do ESO III – Estágio Supervisionado Obrigatório, foram todas exitosas e comprovaram que os educandos e educandas necessitam de estímulo para se aproximarem dos livros e por conseguinte da leitura literária, pois ao serem incentivados a resposta é sempre afirmativa e favorável às práticas para o letramento literário. Aqui esclarecemos que as obras de acesso dos discentes são na sua maioria livros físicos do acervo da biblioteca da escola. Algumas obras os discentes acessam digitalmente e leem com o uso do aparelho celular. Essa leitura digital se dá fora da escola. A lista dos livros, físicos ou digitais, se compõe segundo o interesse da turma, são predominantemente livros de crônicas, poemas e romances. Os autores são na sua maioria contemporâneos como Ariano Suassuna, Anna Todd, Bianca Santana, Plínio Marcos Barros de Lima, Gabriel Bicalho, J. K. Rowling, Jessier Quirino, Roald Dahl entre outros.

2.2 Os desafios de leitura literária na vida discente

Nesta fundamentação teórica, duas problemáticas foram evidenciadas, o diminuto trabalho com a leitura literária em sala de aula, abordada na subseção anterior e os desafios com a leitura literária, nesta subseção 2.2.

Os desafios de leitura literária se apresentam na escassa atividade leitora, na pouca habilidade com a leitura, e mesmo com as demais práticas de linguagem como a pouca fluidez na oralidade e na escrita, e a escassez de ações na escola que incentivem o exercício leitor. São ainda grandes desafios problemáticas como: a pouca paciência para ler, dificuldade em identificar um gênero literário que aprecie, falta de tempo, entre outras. A essas informações coletadas em entrevistas a discentes, soma-se a capacidade restrita para compreender um enunciado e interpretar textos ou questões presentes em atividades e sistemas de avaliação aplicados na educação básica. Desta forma, é possível afirmar que o reduzido trabalho com a leitura literária resulta do cumprimento do currículo que restringe as atividades com a literatura, do plano pedagógico da escola e do material didático trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Todos esses aspectos afetarão as práticas de linguagem nesses educandos e educandas e refletirá não apenas na

vida acadêmica desses sujeitos, mas na sua formação pessoal em situações reais de comunicação social e na sua maneira de olhar o mundo e o seu entorno.

À escola ainda cabe a responsabilidade de apresentar aos discentes o mundo dos livros, daí o dever da academia no tripé, ensino, pesquisa e extensão, debater, formular propostas e realizar ações pedagógicas por meio de projetos vinculados ao ESO e a programas de residência pedagógica na formação inicial docente para a promoção do letramento literário nas escolas da educação básica. Poucas são as crianças e adolescentes que chegam em espaço escolar com uma relação com a leitura. Cabe observar que, na educação infantil e no ensino fundamental I essa aproximação dos livros literários é mais frequente e robusta. Contudo à medida que se adiantam na vida acadêmica, torna-se escassa ou mesmo extinta essa prática leitora. Sobre essas considerações envolvendo a escola nesse processo leitor, a autora Ivanda Silva, em seu artigo *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar* (2003) faz as seguintes considerações:

O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares. Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos (Silva, 2003, p. 2).

Reforçando o que diz a autora, o consumo de textos é rápido e a relação com o livro literário nos gêneros, romance, poesia, crônica, conto, fábula etc, é parca e superficial para a maioria dos sujeitos presentes na escola.

Apontamos de maneira geral, entre outras problemáticas com o trabalho com a leitura para o letramento literário, o distanciamento de muitos professores de língua portuguesa do livro literário. A ausência de “sensibilidade” docente com as produções artísticas em prosa ou poesia, terminam por cooperar com os desafios em sala de aula no trabalho pedagógico com a leitura e também da sensibilização dos educandos e educandas com o objetivo de torná-los leitores reais.

Somam-se a essas questões, métodos que não levam em consideração às particularidades discentes, como faixa etária, vivências culturais e interesse por gêneros literários diferentes daqueles propostos no currículo de língua portuguesa. A ineficácia ou inexistência de estímulo de um professor em promover a fruição e construção de conhecimento a partir da leitura literária feita pelos discentes, está atrelada à opção da escola em desenvolver a escrita em detrimento da leitura.

Agrega-se às considerações de Ivanda Silva (2003), sobre as práticas de leitura na escola, a reflexão de José Aroldo da Silva (2011) no seu artigo, *Discutindo sobre leitura*:

Tem-se o conhecimento a respeito das práticas de leitura em nossas escolas, as mesmas concebem a leitura como sendo uma prática com um único fim: memorizar textos e responder questões mecânicas, sem darem nenhuma oportunidade para que o aluno possa expressar a sua criatividade. “A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno” (PCN, 2001, p. 54). A atividade de leitura dentro da prática docente deve compreender uma prática social complexa, trabalhando com diversidades de textos e de combinações entre eles, incluindo a leitura de mundo (Silva, 2011, p. 225).

Diante dessas considerações acerca dos desafios com a leitura literária em sala de aula e tendo verificado nas entrevistas com os discentes os dados deficitários de prática leitora como ficaram registrados em documentos, estabeleceu-se a necessidade de intervenção com propostas pedagógicas criativas para as práticas de linguagem para oportunizar a aproximação dos educandos e educandas da leitura, da escrita e da oralidade no trabalho para o letramento literário.

2.3 Intervenções pedagógicas para a autonomia discente com a leitura

A formação de novos leitores autônomos com habilidades para as práticas de linguagem além da leitura, exige do professor um olhar crítico-reflexivo sobre a sua relação com a leitura literária e o seu papel docente como propositor de novas metodologias de ensino para vencer os desafios e as problemáticas que envolvem a autonomia discente para o letramento literário. É a reflexão sobre a intervenção pedagógica em sala de aula, sobre o que fazemos, por que fazemos e para que

fazemos que cauciona os êxitos. Não contribuiremos com a autonomia leitora de forma integral sem considerar também no contexto do ensino de literatura a importância social e política da formação desses leitores. Portanto, é imprescindível trazer igualmente para essa reflexão as inquietações que cobram da prática pedagógica uma intervenção ativa e criativa que provoque com efeito, a autonomia dos sujeitos envolvidos. Por isso este estudo a cada passo mais descortina a realidade da escola com as práticas de linguagem e a leitura literária em especial, e possibilita uma ação afirmativa sobre essa realidade:

[...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

Nesse contexto, pensando os letramentos literários como propostas de fruição, criticidade, criatividade e reflexão, elaboramos as proposições pedagógicas de intervenção na escola por meio de vivências criativas capazes de sensibilizar e, por conseguinte, suscitar nos sujeitos participantes do processo pedagógico, o interesse pela leitura que contribuirá nesses com o letramento literário, propósito deste estudo. Asseguramos, desse modo, a afirmação de Candido (2011):

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2011, p. 177).

É, portanto, também esse direito que confirmamos nesta pesquisa, contribuir com a aproximação dos discentes da literatura por meio da leitura, é garantir o direito de apropriação de um bem cultural formador de criticidade, de cidadania, que humaniza e amplia os saberes. Também se pretende apresentar os resultados do trabalho de sala de aula, apontar os desafios e os êxitos alcançados ao longo de nove meses que confirmaram a importância de se ter mais projetos voltados para a leitura literária e os seus letramentos.

A mudança na maneira de uma pessoa olhar para o mundo e para o seu entorno pode ser experimentada quando alcançamos nela a confiança de se deixar

guiar pelas sendas da leitura que a prática docente confere. Sensibilizar para a arte da palavra não garantirá apenas competência leitora ou habilidade com as práticas de linguagem, o processo traz ganho intelectual, crítico-reflexivo tornando esses indivíduos inseridos na sociedade, cidadãos e cidadãs autônomos com valores culturais e competências comunicacionais no seu meio social. Nesse sentido, desenvolver competência leitora permitirá a humanização do sujeito leitor como também afirma o referido autor:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 2011, p. 177).

Todos os temas expostos nesta pesquisa dialogaram com vários teóricos para confirmar que modificar ou ampliar o exercício leitor do discente requer outras experiências, outros debates e estudos sobre as práticas de leitura literária na escola. Essas sondagens pediram uma intervenção pedagógica efetiva para as atividades de sala de aula com as sequências didáticas articuladas a partir das etapas propostas por Cosson (2009) com a *Sequência Básica* do letramento literário e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a *Sequência didática para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento*.

As sequências didáticas são fundamentais para se estabelecer ações com leitura e práticas de linguagem, considerando que “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 2).

As reflexões tiveram como foco as práticas de linguagem como escrita, leitura e oralidade. Os níveis de dificuldade de leitura, de oralidade e produção textual constatados na aplicação de pesquisa e entrevistas junto aos discentes, professora supervisora, coordenação pedagógica e direção da escola direcionaram as ações com as metodologias ativas para o protagonismo discente e o trabalho com os gêneros literários.

2.4 Metodologias ativas – um recurso estratégico e criativo para o incentivo às práticas de linguagem

As mudanças socioculturais deste tempo histórico trouxeram expressivo avanço tecnológico para benefício da educação com isso as tecnologias tornam-se suportes valiosos para o desempenho metodológico de sala de aula, e nesse sentido as metodologias ativas dinamizam a elaboração colaborativa das ações pedagógicas.

Para compreendermos melhor a importância das metodologias ativas para a construção de novos caminhos no ensino com a autonomia discente, precisamos abordar o seu conceito e a partir dele entender a importância de aplicá-las no processo de ensino aprendizagem. Bacich e Moran (2018) assim conceituam:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (Bacich; Moran, 2018, p. 17).

Destarte, o emprego das metodologias ativas permitirá dinamismo, construção coletiva de propostas didáticas e destacadamente o protagonismo discente nesse processo. Promotoras das novas estratégias de ensino, tendem a ser atrativas por dialogarem também com o mundo tecnológico onde os discentes estão inseridos. Evidenciamos aqui metodologias aplicadas nesta pesquisa como a *aula passeio* e *sarau literário* que saem do formato tradicional de aula e propiciam dinamismo, autonomia e criatividade discente, além da *sala de aula invertida* que contempla o formato híbrido de ensino com aula remota e presencial. Essas são sempre constituídas de atividades de leitura e escrita com material multissemiótico, isto é, que envolve linguagem verbal e visual como vídeos, áudios, imagens e textos. Esse material disponível em plataforma como aplicativos de gerenciamento com o acesso por meio de *link* disponibilizado antecipadamente, possibilita aos discentes o estudo e o trabalho com exercícios com flexibilidade de tempo para serem

realizados. Ressaltamos ainda das metodologias ativas aplicadas, a *aprendizagem por pares* e a *aprendizagem por equipes* que tornam as aulas mais participativas e com mais interação entre os discentes. Todas essas metodologias ativas aqui destacadas foram aplicadas nas ações desta pesquisa por compreendermos que são estratégias que empregadas em sala de aula permitem a participação efetiva e autônoma dos educandos e educandas, favorecem a apropriação dos temas a serem trabalhados em sala de aula, incentivam e estimulam a produção do conhecimento individual e coletivo e contribuem de forma mais integral com o aprendizado. Foram fundamentais também nesse processo com as metodologias ativas os recursos digitais, pois contribuem esses significativamente para o interesse dos discentes pelo formato como aula é aplicada, por conseguinte, o interesse nos temas trabalhados. Sobre isso temos as considerações de Bacich e Moran (2018):

Metodologias ativas para uma educação inovadora aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (Bacich; Moran, 2018, p. 16).

No material didático elaborado e disponibilizado digitalmente pela Secretaria de Educação e Esportes – SEE de Pernambuco, *Metodologias ativas – Um guia prático para professores*, as autoras Cavalcanti *et al* [202-?] falam à página nove que embora pareça um fato novo na educação, vários teóricos já propunham desde décadas passadas métodos que buscavam tornar os discentes sujeitos autônomos e protagonistas no processo de ensino, podemos conferir:

Entretanto, cabe mencionar que tais metodologias não são novas, uma vez que há bastante tempo relevantes pensadores como Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, David Ausubel, entre outros já mencionados, questionaram modelos tradicionais de educação, criaram e adotaram metodologias (hoje consideradas ativas), que colocavam o estudante e seus interesses no centro do processo de aprendizagem (Cavalcanti *et al.*, [202-?], p. 9)

É preciso reinventar a educação, afirmam ainda os autores, Bacich e Moran (2018), pensar o fazer docente dentro do contexto histórico-cultural compreendendo o papel mobilizador que cabe à docência para mediar o conhecimento no trabalho

com as metodologias ativas que garantem a inovação, a criatividade, o dialogismo, a autonomia discente como protagonista no processo de construção do conhecimento. E nesse sentido ainda sobre a autonomia discente, temos:

A autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulado e construído em todos os níveis de ensino. Não teremos avanços em nosso sistema de ensino supondo que uma educação que privilegia a pura transmissão de conhecimentos alcançará essa autonomia como um efeito colateral (Bacich; Moran, 2018, p. 28).

Freire (1996, p. 59) dialoga com Bacich e Moran (2018) nesse contexto da autonomia e protagonismo discente quando aponta categoricamente, que “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Nessa perspectiva de promover o protagonismo discente, atividades foram pensadas, discutidas no coletivo da sala de aula e selecionadas para a culminância do projeto de leitura desenvolvido na residência pedagógica. O sarau literário e a produção de um fanzine, ambas atividades envolvendo diretamente a literatura e as práticas de leitura, escrita e oralidade, foram estratégias eficazes para a participação coletiva da turma do nono ano. Para maior apropriação dessas duas ações conceituaremos as mesmas a seguir.

2.5 Zine – gênero textual criativo para a culminância de um projeto de leitura

Para a devida compreensão de como se deu a presente pesquisa, devemos não apenas destacar o processo teórico que a sedimentou, mas conceituar elementos basilares para a execução das intervenções didático-pedagógicas dessa mediação.

Empregado na culminância do projeto de leitura e que foi ferramenta estratégica para reunir as produções escritas autorais da sala de aula, tivemos o zine (corruptela de fanzine), gênero textual ainda pouco explorado, não obstante a relevância como produção autônoma, criativa e diversificada, o zine pode ser um

recurso pedagógico estratégico para sistematização das produções textuais dos discentes abordando qualquer gênero textual ou temática.

O termo *fanzine* que deu origem a corruptela *zine*, é uma publicação amadora, produzida para divulgação de produções variadas como os gêneros literários, musicais, história em quadrinhos (HQs) e inúmeras outras publicações, (Wikipédia, 2024).

A falta de bibliografia sobre o tema é apontada pelo pesquisador Henrique Magalhães no seu livro *O que é fanzine* (1993), essa mesma obra ampla e consistente nos oferece o conceito e outras informações relevantes sobre esse gênero textual:

Embora os fanzines tenham surgido na década de 30 nos Estados Unidos, com as publicações científicas, esta denominação só foi criada em 1941, por Russ Chauvenet. O termo *fanzine* é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine* que viria a significar “magazine do fã”.

O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fãs-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema (Magalhães, 1993, p. 9).

As características amadoras e criativas desse gênero garantem grande contribuição às atividades de sala de aula, é um recurso pedagógico que pode ser produzido pelos discentes de forma colaborativa para divulgar suas ideias ou produções textuais e artísticas. Textos autorais e ilustrações podem tomar qualidade de produto literário com a versatilidade alternativa para divulgação de trabalhos discentes produzidos por eles para eles ou para a comunidade escolar.

2.6 Conceituando Sarau Literário

Dentro do contexto das metodologias que promovem a participação dos estudantes, pensar estratégias que motivem e confirmem o protagonismo discente passa também pelo viés do sarau literário no trabalho com a literatura.

As obras sobre o tema sarau literário, a conceituar o termo, são também escassas. Para este estudo, definir o significado de sarau e a importância dos seus

efeitos no trabalho com a leitura literária e as práticas de linguagem na escola, é relevante. À página da Biblioteca Irmão José Otão/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, temos:

A palavra “sarau” origina-se do latim “seranus” que significa serão, ou seja, atividade que é realizada durante a noite. O [sic] saraus se caracterizam como eventos musicais ou literários que aconteciam em casas particulares de pessoas que se reuniam com o intuito de promover a integração social e cultural de um determinado grupo (Biblioteca Irmão José Otão, 2024).

Na página virtual do Educa Mais Brasil, Samara Rodrigues (2023) traz breves informações sobre os saraus literários. Esses eventos surgem na Europa no século 18 e são difundidos do continente europeu para o mundo, chegando à América Latina, segundo a autora, no século 19.

Sarau literário está voltado como o próprio nome define para a apresentação e socialização de produções literárias, poemas, ensaios, contos, crônicas, trechos de romance. Mas o sarau ainda pode ser de música, artes, teatro, dança, temático, entre outros.

Essa ação cultural pode ser aplicada na escola, e por ser uma ação pedagógica dinâmica muito contribuí com o processo de ensino aprendizagem, além de aproximar os discentes em torno do evento.

Agregadora de conhecimento e mobilizadora, pode envolver estudantes e professores, comunidade escolar e mesmo externa a ela.

A fundamentação teórica norteou todas essas as ações reflexivas que por sua vez lançaram suas luzes sobre a prática. As ações de intervenção pedagógica com vistas nas vivências criativas para incentivo aos letramentos literários buscou a aplicabilidade da teoria na prática de forma crítica e dialógica. As experiências da formação inicial docente, não teriam sua solidez sem o apoio dessas outras falas de autores e autoras que foram pilares de sustentação para o presente estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Natureza da Pesquisa

Sobre a importância desta seção para o presente estudo e a metodologia que guiou o processo, temos: “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento” (Gil, 2008, p. 9) essa compreensão estabeleceu ordenadamente as etapas desta pesquisa e garantiu sua realização nos moldes a que se propôs como conferiremos a seguir.

Aqui verificaremos a natureza da pesquisa e como esta foi desenvolvida na escola. Quais documentos foram necessários para estabelecer a ação do ESO e do PRP, qual foi o campo para implementação da pesquisa, sujeitos envolvidos, procedimentos metodológicos, instrumentos para a coleta de dados e elaboração de estratégias didático-pedagógicas a partir dos dados coletados no intuito de fazer desses dados, conhecimento científico.

Observando o cumprimento dos requisitos do Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO III e IV e do Programa de Residência Pedagógica – PRP, a presente investigação para os procedimentos técnicos da pesquisa, foi estruturada segundo a pesquisa-ação, tipo de pesquisa que regeu toda a sequência teórica e as ações do presente trabalho. Quanto à natureza do método, observou uma abordagem qualitativa avaliando de forma pormenorizada os dados coletados e a partir deles foram definidas as ações de intervenção.

O aspecto qualitativo que permite verificar parte do todo, conferiu o estudo mais detalhado das questões investigadas. Quanto aos meios, caracterizou-se por pesquisa de campo com a coleta de dados feita no espaço escolar, espaço onde se deu os fenômenos pesquisados. Temos, portanto uma pesquisa qualitativa descritiva onde a problemática estudada já era de conhecimento e portanto permitiu certo planejamento para as ações de intervenção.

3.2 Escolha da escola-campo para vivências do ESO e do PRP

A seleção da escola-campo para o Estágio Supervisionado Obrigatório e o PRP realizou-se segundo os seguintes aspectos: A unidade de ensino é parceira da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE e recebe anualmente licenciandos e licenciandas para estágio. Tem parceria com as universidades desde a instituição da UAB Universidade Aberta do Brasil – Polo Pesqueira no ano de 2006. A escola obedeceu aos critérios estabelecidos pelo Edital de nº 24/2022 da Capes para a seleção de escolas para o Programa de Residência Pedagógica – PRP/Capes – Núcleo de Licenciatura em Letras/Português – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE.

A Escola Professor Arruda Marinho foi fundada no ano de 1957 e dirigida pela ordem religiosa Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo – Irmãs da Caridade. Desde o ano de 1977 faz parte da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Está localizada no Vale do Ipojuca, região Agreste, no município de Pesqueira/PE com endereço na Av. Dr. Joaquim de Brito, 229, Bairro do Prado.

A escola funcionou em 2023 em três horários, manhã, tarde e noite. Atende na sede em torno de 620 estudantes provenientes da comunidade em seu entorno, de bairros da cidade, alguns mais afastados, da zona rural e da área indígena do Povo Xukuru, também denominado Xukuru do Ororubá. Tem extensão na Escola Prof. José Marcelino Xavier em um bairro periférico da cidade de Pesqueira, com turma com 49 estudantes e em três distritos do município, Mutuca com 114 discentes, Salobro com 69, Papagaio com 56 e o povoado de Roçadinho com 14, num total de 302 educandos e educandas. Ao todo, sede e extensões, a escola atende em torno de 920 estudantes.

A instituição oferece educação básica com o ensino regular nas seguintes categorias: Ensino Fundamental II – anos finais do sexto ao nono ano; Novo Ensino Médio primeiro, segundo e terceiro ano; EJA – Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais, anos finais e EJA Médio e AEE – Atendimento Educacional Especializado.

3.3 Caracterização dos participantes do estudo

Essa pesquisa pró-ativa envolveu os sujeitos, pesquisador e pesquisados, numa relação cooperativa e dinâmica para encontrar respostas às problemáticas apontadas no processo da investigação.

As experiências de estágio e de residência pedagógica foram vivenciadas em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II. A escolha da turma foi feita livremente. A professora preceptora informou às residentes as turmas que acompanhava no horário da manhã com a disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, a saber, dois oitavos e dois nonos anos do Fundamental II, e as estagiárias escolheram espontaneamente a turma para as atividades de estágio e residência.

No início do ano letivo de 2023 a turma pesquisada apresentava um número de matriculados superior àquele da frequência que registrava apenas 17 discentes participando das aulas. Ao final do segundo semestre a turma contava com 15 discentes, oito garotos e sete garotas, na faixa etária entre 14 e 17 anos. A evasão na turma foi devido à transferência para outro turno na mesma escola e desistência dos estudos.

Parte da turma do nono ano provém da rede municipal de ensino. Nas entrevistas e escutas à docente da sala, coordenação pedagógica e direção da escola, informou-se que a entrada desses estudantes para a rede estadual trouxe certas dificuldades no processo de aprendizagem para alguns desses discentes, com isso o ritmo de estudo e assimilação dos conteúdos escolares evoluiu de modo tardio.

Destacamos que uma das estudantes da turma pesquisada e a professora residente são da etnia Xukuru, ambas com residência fora do território indígena. O Povo Xukuru faz parte das dez nações indígenas do estado de Pernambuco, segundo informações do NEPE – Núcleo de Estudos sobre Etnicidade da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

Conhecer o perfil do alunado foi indispensável para o estudo e seguiu etapas, desde apresentar-se numa roda de conversa e propor a cooperação dos discentes na pesquisa até as entrevistas. Tudo foi visto com muita maleabilidade.

3.4 Instrumentos e Procedimentos

O projeto de pesquisa se deu no primeiro momento com a imersão na escola campo de estágio, concomitante à confirmação de documentos como a *Carta de Aceite do Supervisor do ESO*, assinada pela professora supervisora no compromisso de acompanhar a estagiária, e o *Termo de Compromisso*, que estabelece os objetivos, condições, obrigações e responsabilidade com o estágio. O Termo foi assinado pela concedente, escola-campo Professor Arruda Marinho, a IES – Instituição de Ensino Superior UFRPE, a estagiária, e as professoras, preceptora e orientadora.

Após a certificação da documentação tivemos as observações de sala de aula com os registros dessas observações e avaliação do que foi observado com a subsequente aplicação de entrevistas aos discentes, direção e coordenação pedagógica da escola, docentes e outras personagens da instituição aqui mencionada. As entrevistas foram elaboradas, virtualmente, e aplicadas a partir de formulários virtuais e impressos, orientados pela disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório III (NEAD 9513) e Estágio Supervisionado Obrigatório IV (NEAD 9509).

No primeiro semestre, portanto, tivemos a coleta de informações sobre a escola e sobre os estudantes, realizada por meio de questionário de estágio com esse objetivo. O questionário foi transcrito para um formulário elaborado no *Google Forms* (aplicativo de gerenciamento para criar formulário *online* para pesquisa) e aplicado, por indicação da professora supervisora, aos estudantes que tinham aparelho celular.

No segundo semestre para que tivéssemos a participação integral da sala, foi aplicado por meio de material impresso um *Roteiro para uma História de Leitura* que questionou como se deu desde a infância a relação pessoal e social desses sujeitos com o livro e a leitura literária. Antes da aplicação do roteiro destinado ao projeto de leitura do PRP, foi apresentado à turma pela professora residente o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE*.

O termo foi lido e, explicado a sua finalidade, o propósito da pesquisa realizada na escola com a turma, as probabilidades, benefícios, razão e importância da investigação. Após a leitura, os discentes aprovaram e assinaram o documento.

O cuidado com a autorização conferida no TCLE é ressaltado na obra *Métodos e Técnicas da Pesquisa*, “as pessoas que participam de qualquer pesquisa têm não apenas o direito de ser informadas acerca dos propósitos da pesquisa, mas também o de recusar-se a participar delas” (Gil, 2008, p. 104).

Durante todo o processo observou-se a ética e se respeitou a recusa do discente que não aceitou ser fotografado ou não quis participar mais efetivamente de alguma atividade.

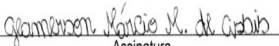
Na (FIGURA 3) temos a cópia de um documento TCLE assinado:

Figura 3 – Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE assinado por um educando

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Literatura na Escola: Roteiro para uma história de leitura** com o objetivo principal de desenvolver a leitura e apreciação de textos literários nos diversos gêneros e tipos no ambiente escolar, considerando práticas de letramentos literários no contexto do Ensino Fundamental. Além deste presente formulário, a participação nas atividades posteriores realizadas, serão relatadas na referida pesquisa, sem riscos de identificação dos participantes nestas atividades. Ao concordar, você também concorda em participar das atividades Sarau Literário, produções escritas e rodas de conversa. Sua colaboração nesse estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta assinar essa declaração concordando com a pesquisa (com o aceite caso seja via *Google Forms*). A participação na pesquisa não gerará nenhum ônus para o(a) colaborador(a), assim como não haverá nenhum pagamento para este em função de sua participação. Para participar da pesquisa você terá que responder a um questionário contendo algumas perguntas sobre o seu perfil de leitor e conhecimento acerca da literatura literária, além de fornecer alguns dados pessoais, sem identificação por nome. Você terá também que concordar que esse projeto possa ser analisado pelos(as) pesquisadores(as). Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao(a) profissional e/ou pesquisador(a) que o(a) esteja atendendo. Não há nenhum tipo de risco na aplicação desse questionário. Contate Jacqueline Torres de Souza através do telefone (87)99134-5564 para tirar dúvidas, caso existam.

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador(a)? Ao responder "SIM, DESEJO SER PROTAGONISTA NO NOVO ENSINO DA LITERATURA!", você aceita e concorda com o presente termo de consentimento livre e esclarecido. Ou com o termo abaixo assinado:


Assinatura

Pesqueira, 31 de agosto de 2023.

Fonte: Acervo pessoal (2023)

O *Roteiro para uma História de Leitura* foi elaborado a partir das propostas de Marisa Lajolo em *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* (2005) e de Ivanda Silva em *Práticas de Leitura e Produção Textual* (2010).

A mudança no material de pesquisa sobre as práticas de leitura dos estudantes, deu-se observando a necessidade de outra estratégia que trouxesse mais informações sobre as leituras realizadas por eles além dos dados obtidos no primeiro semestre, desta maneira elaborou-se o referido instrumento de entrevista (FIGURA 4):

Figura 4 – Roteiro para uma História de Leitura.

Roteiro para uma história de leitura – 9º ano do EF – Escola Prof. Arruda Marinho/ Pesqueira/PE

Ano Letivo: _____ Faixa Etária: _____
Gênero: Feminino () Masculino () Outro () Prefiro não declarar: ()

1. Qual é sua mais antiga lembrança de leitura?

- lugar (interior ou exterior de prédio);

- postura física (no colo, sentado, deitado, em pé);

- material de leitura (livro, revista; autor; tamanho; memória visual);

- razão da leitura (lazer, oração, dever de escola, curiosidade independente);

- outras pessoas presentes e envolvidas na situação (familiar adulto, familiar infantil, colega, professor, desconhecido);
_____ [...]

13. O que lhe motiva a ler?

a) Tarefas da escola b) Recomendação de amigos(as) c) Necessidade de informação
d) Eu gosto de ler e) Meus pais ou responsáveis me forçam a ...
f) Atividade de relaxamento

14. Complete a seguinte frase: "Eu leria com mais frequência se..."

15. Com que frequência você ler quando a escolha é sua?

() Nunca () 1 – 2 vezes por semana () 2 – 3 vezes por semana
() 4 – 5 vezes por semana () Todo dia

16. Em uma escala de 1 a 5, sendo 5 a mais alta, quão satisfeito(a) você está participando dessa experiência?

1. Muito insatisfeito
2. Insatisfeito
3. Neutro
4. Satisfeito
5. Muito satisfeito

Data: ____/____/2023

LAIOLA, Marisa. Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço? Campinas: Cefel/UEL/Unicamp, 2005.
SILVA, Ivanda M. Práticas de Leitura e Produção Textual. Recife: UFRPE, 2010. v. 1, 2 e 3.

Fonte: Material do Programa de Residência Pedagógica (2023)

Com esses procedimentos, observamos, ainda tratando do método de pesquisa, que há protocolos exclusivamente científicos que a pesquisa-ação não observa, como a objetividade e a rigorosidade. Contudo o seu método aplicado permite a flexibilidade e mudanças estratégicas de ação, reflexão, avaliação e retomada do processo à medida que os sujeitos interagem de forma participativa. No entanto, há resistências no meio científico na aplicação desse método, e sobre isso podemos verificar em Gil (2002):

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos.

A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e “participativas” (Gil, 2002, p. 55).

Esse envolvimento diligente dos sujeitos e a maleabilidade na condução do processo faz da pesquisa-ação imprescindível, especialmente no campo da educação. Esse método permite a reflexão permanente sobre a prática, enquanto se constrói ações que se fazem e se refazem segundo a dinâmica determinada pela relação com a situação pesquisada, Gil (2002). O autor trata com mais propriedade sobre a pesquisa-ação ao afirmar:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente (Gil, 2002, p.143).

Embora o planejamento da pesquisa-ação não estabeleça fases para a sua aplicabilidade, decorrente da própria natureza da pesquisa em seu permanente vaivém entre os momentos de sua realização, segundo a dinâmica do pesquisador ou grupo de pesquisadores e sua relação com o objeto pesquisado, Gil (2002), a pesquisa cumpriu as etapas propostas pelo referido autor em sua obra: *Como elaborar projetos de pesquisa*, 2002. A saber: a) fase exploratória; b) formulação de problema; c) construção de hipóteses; d) seleção da amostra; e) coleta de dados; f) análise e interpretação dos dados; g) elaboração do plano de ação e h) divulgação dos resultados. A própria dinâmica e flexibilidade da pesquisa, permitiu excetuar uma das etapas, a *realização do seminário*, visto que envolvia apenas uma pesquisadora.

As técnicas procedimentais a partir da pesquisa-ação cooperaram com a realização das 25 observações de sala de aula, o registro e a avaliação dessas observações e a concomitante aplicação de entrevistas presenciais, aqui já citadas.

A partir dos instrumentos levantados nesse período de imersão, compreendendo o primeiro bimestre do ano letivo de 2023, elaborou-se para as

intervenções de sala de aula, o Plano de Ação Pedagógica – PAPE¹, instrumento para elaboração do plano de ensino com o objetivo de estabelecer as ações pedagógicas a serem implementadas durante o cumprimento dos Estágios Supervisionados Obrigatórios, concomitantes ao Programa de Residência Pedagógica – PRP.

O primeiro momento, portanto, respondeu à fase exploratória, de formulação do problema e de elaboração do PAPE.

O Plano de Ação Pedagógica – PAPE se compôs de sequências didáticas, uma para cada semestre: Cosson (2009) com a *Sequência Básica* para o trabalho com a literatura em sala de aula, orientada em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, aplicada no primeiro semestre e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) com *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, que propõem um sequencial para o trabalho com a oralidade e a escrita, aplicada no segundo semestre.

Dentro da proposta da pesquisa no trabalho com a leitura literária, instrumento Plano de Ação Pedagógica para o ano letivo de 2023 teve como título: *Caminhos da Linguagem – O Encontro com a Literatura*, e organizou-se da seguinte forma:

No primeiro semestre com uma Sequência Didática que trouxe como objetivos específicos:

Entrevistar os educandos e educandas (em cumprimento ao ESO III); reconhecer os gêneros textuais narrativos, conto e crônica; planejar uma entrevista sobre a biblioteca municipal, leituras, livros, entidades literárias e escritores da cidade de Pesqueira; aplicar como metodologia ativa uma aula passeio à Biblioteca Municipal; criar com os discentes um perfil em rede social para publicação de produções da turma.

E no segundo semestre com uma Sequência Didática que trouxe como objetivos específicos:

¹Instrumento pedagógico desenvolvido pela Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva para elaboração do plano de ensino com o objetivo de ordenar as ações pedagógicas a serem realizadas em espaço de aprendizagem durante o cumprimento dos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Criar um roteiro para uma história de leitura; trabalhar com os gêneros textuais (literários): Conceito e características da poesia e do poema; indicar livros nas redes sociais a partir das experiências de leitura; produzir texto autorais, poesia ou prosa; produzir um zine com os textos autorais discentes; organizar um sarau poético com a turma.

Essas duas sequências didáticas acima descritas, estabeleceram respectivamente duas atividades centrais. Para o primeiro semestre a aula passeio com uma visita à Biblioteca Pública Municipal de Pesqueira e para o segundo semestre o sarau literário.

Ancoradas a essas duas ações centrais tivemos o planejamento de 23 aulas de regência com suas respectivas atividades.

As aulas de regência seguiram a seguinte pauta:

a) abertura com declamação de um poema para sensibilizar e embelezar as aulas; (os poemas contemplaram poesia lírica e popular com os autores, Jessier Quirino, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Patativa do Assaré);

b) aplicação de dinâmicas de grupo para integração e estímulo da turma, onde se buscou associá-las a temas transversais, como empatia, diversidade, coletividade, trabalho em equipe, criatividade;

c) atividades impressas, vídeos e imagens com o tema central da aula;

d) avaliação dialógica e processual, também realizada com o uso de material recortado em cartolina para indicarem no quadro de lápis piloto, o nível de dificuldade, as aprendizagens e as dúvidas que ainda tinham ao final da aula.

Sempre como amparo para a formulação das aulas tivemos ainda como instrumento pedagógico, o material teórico aqui apresentado, material extra de estudo, pesquisas na Internet e os documentos normativos, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (2012) e o Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental (2019).

Todas as ações desenvolvidas a partir desse cuidado com o processo de levantamento de informações, planejamento e execução de ações foram registradas

em documentos – Instrumentos do ESO, nas redes sociais, em fotografias disponibilizadas na seção seguinte e em vídeos.

4. ANÁLISES E RESULTADOS

O tema desta pesquisa *Literatura na Escola: Vivências Criativas com as práticas de linguagem na perspectiva dos letramentos literários no Ensino Fundamental II*, nasce da pertinente preocupação com o exercício leitor em sala de aula e o escasso desempenho discente com as práticas de linguagem com vistas nos letramentos literários para a fruição e a ampliação de conhecimento pessoal e visão de mundo. Diante de um contexto de exígua prática com a leitura literária na escola, a presente investigação se debruçou sobre esse panorama para construir coletivamente perspectivas para essa problemática atual e desafiadora na educação.

Aprofundamos este estudo com o capítulo *Análises e Resultados* e entre os muitos pesquisadores consultados que dão esteio a este trabalho, trazemos alguns para embasar esta análise. Destacamos aqui mais uma vez Ivanda Silva e Marisa Lajolo com suas reflexões que tratam de leitura. Ambas pesquisadoras ressaltam a necessidade de intervir nesse cenário de alheamento das práticas de leitura pelos estudantes, refletindo com Silva (2010) a necessidade de atrelar a leitura à compreensão de mundo, da realidade sócio-histórica, que vai além da decodificação dos sinais. A leitura, diz a referida autora, precisa ser entendida como um processo cultural, histórico e político, pois a leitura crítica é um exercício de cidadania do qual decorre a emancipação do sujeito-leitor.

Por sua vez, Lajolo (2005) discute a resistência discente diante da leitura, o cenário é desafiador para a autora como se apresentou desafiador nas experiências de estágio, contudo, ao mesmo tempo, essa condição traz para o debate elementos capazes de modificar a realidade da escola enquanto responsável pela formação de leitores. Destaca ainda o papel do professor como mediador no exercício leitor e sugere pistas para o trabalho com a leitura, como verificamos também em Silva (2010).

Vimos que a leitura literária, inobstante a escola reconhecer a importância da literatura na vida discente, ainda é trabalhada de forma breve, menosprezando-se a troca de experiências, o debate sobre o texto e as interpretações discentes sobre as

leituras realizadas. Importa ainda o número de textos lidos, e não a qualidade desse material a ser trabalhado com os educandos e educandas, diz Silva (2003).

Com esse tratamento perfunctório dado ao texto literário, verificamos a escolarização da literatura tratada também por Silva, onde a autora aponta:

Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos (Silva, 2003, p. 516).

Na obra *Letramento Literário – Teoria e Prática* (2009), Cosson contribui com a análise sobre as experiências nesta pesquisa ao reforçar também essa reflexão sobre a escolarização da literatura. O autor discorre:

Neste livro, vamos tratar do letramento literário no que se refere a processo de escolarização da literatura. A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (Cosson, 2009, p. 12).

Todas essas considerações colaboraram para atingir o objetivo geral desta pesquisa e seus objetivos específicos. Podemos verificar que foi possível desenvolver em espaço de aprendizagem, dentro desse contexto dos letramentos literários e das vivências criativas, intervenções pedagógicas inovadoras e significativas, alcançando-se, assim bons resultados para o protagonismo discente na recepção com a literatura em suas múltiplas linguagens e desta forma, respondendo ao objetivo principal estabelecido para este estudo.

Os objetivos específicos atrelados ao objetivo geral garantiram as intervenções do estágio e do PRP que possibilitaram por sua vez, analisar os conhecimentos prévios dos estudantes e conhecer as experiências discentes com a leitura literária e outras leituras, por meio dos questionários, de roteiros de leitura, da escuta e do diálogo em sala de aula. Todo esse levantamento conferiu a legitimidade para planejar as ações que foram realizadas, desde as atividades centrais às secundárias como podemos ver a seguir.

As visitas à escola, às salas de aula e aos setores como biblioteca, sala de informática entre outros, foram muito bem recebidas pela comunidade escolar, foram feitas concomitantes às entrevistas aqui citadas e realizadas presencialmente à coordenação pedagógica, docente preceptora, coordenação de biblioteca e direção da escola. O uso do aparelho celular para as entrevistas auxiliou na dinâmica e praticidade de registrar as respostas que foram transferidas posteriormente para os seus respectivos formulários. Exceção para a entrevista aos discentes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, selecionada para o estágio e o PRP, cujas perguntas foram transcritas do *Roteiro de Entrevista – Discentes – ESO III* para um formulário do *Google Forms* e o *link* do formulário compartilhado pela professora preceptora com todos os educandos e educandas via contato de *WhatsApp* (Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas) em grupo criado para comunicação da turma. Abaixo o *link* de acesso ao formulário elaborado na plataforma *Google Forms*:

<https://docs.google.com/forms/d/1VGzdTQd0eYlo-7LCLSZB3lpipPujRXOBdOo1eIG01SI/closedform>

Essa primeira entrevista se deu por amostragem devido a maioria justificar não ter tido tempo para responder as perguntas ou não ter acesso ao telefone móvel. Alguns estudantes usam o aparelho celular dos pais, de um(a) amigo(a) ou mesmo de um vizinho, com isso apenas seis dos educandos participaram da primeira entrevista.

Os seis discentes selecionados, dois educandos e quatro educandas, foram escolhidos pela professora preceptora por terem celular e estarem com eles em mãos, assim foram transferidos para a sala auditório onde a entrevista aconteceu com a explicação de cada pergunta, pois manifestaram dúvidas nas questões. A professora residente acompanhou o processo, enquanto eles e elas respondiam digitalmente as questões no celular com a Internet roteada do aparelho da professora preceptora.

O acesso à Internet é outro desafio no trabalho pedagógico da escola. Disponibilizada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – SEE, a Internet é de baixa qualidade com pouca velocidade ou oscilação de sinal, o que

dificultou essa entrevista e outras atividades posteriores. Nesses momentos a professora preceptora ou a residente, ou mesmo a coordenação pedagógica da escola roteava a Internet pessoal e as atividades foram assim realizadas segundo o que estava previsto nos planos de aula. Obstáculos limitantes quanto à tecnologia ou acesso à Internet não impediram o cumprimento bem-sucedido das ações pedagógicas.

A primeira entrevista, realizada no primeiro semestre, permitiu avaliar a relação discente com a língua portuguesa/literatura e pontualmente o grau de dificuldade de alguns em compreender enunciados e mais precisamente os obstáculos para acesso a tecnologias como aparelhos celulares.

O *Roteiro para Entrevista – Discentes* do ESO III transcrito para o *Google Forms* pode ser verificado na (FIGURA 5), reprodução da primeira página da entrevista:

Figura 5 – Roteiro de Entrevista – Discentes

Logos: UFRPE, UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Ministério da Educação

Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa EAD
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
ROTEIRO PARA ENTREVISTA – DISCENTES

PARTE I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do/a estagiário/a: Jacqueline Torres de Souza
Polo EAD: Pesqueira/PE
Contatos do/a estagiário/a: e-mail- WhatsApp: jacqelinetorres1709@gmail.com - 8199504-8039
Profa. Orientadora ESO 3: Ivanda Maria Martins Silva
Escola campo do ESO 3: Escola Professor Arruda Marinho
Professor/a supervisor/a ESO 3: Jaisa Maria Lopes Feitosa Maciel

PARTE II- CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
Data da entrevista: 24 de março de 2023
Objetivos da entrevista: indique o objetivo principal da entrevista com os/as discentes.
Verificar a relação dos educandos e educandas com a leitura literária, com a escrita e com a oralidade.
Forma de aplicação: A entrevista foi realizada por meio de formulário no *Google Forms*.
Link de acesso ao formulário:
https://docs.google.com/forms/d/1YG-8TQd0eYIe-7LCLSZB3lpipPujRYOBd0e1eIG01SU/viewform?edit_requested=true
Acesso para a verificação das respostas permitido à professora preceptora e orientadora do PRP.

PARTE II- DADOS DOS/AS DISCENTES
1. Qual o seu gênero?
() Masculino () Feminino () Prefiro não dizer () Outro

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 - Recife/PE
Tel.: (81) 3520.8103 - www.ead.ufpe.br

Fonte: Instrumentos do ESO III (2023).

Mediante a diminuta participação da sala nessa entrevista inicial, as estratégias para entrevistá-los no segundo semestre, foram modificadas.

Observando a inclusão, o material com o *Roteiro para uma História de Leitura* foi impresso em folha de papel A4 para garantir a participação de todos os discentes. Essa avaliação cuidadosa para readaptar o planejamento observou o que diz Engel (2000) sobre um dos aspectos da pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras (Engel, 2000, p. 184-185).

Com os resultados da entrevista inicial onde se delineou o perfil discente e as dificuldades apresentadas nas aulas de língua portuguesa/literatura pela professora da sala, também professora supervisora/preceptora, deu-se o planejamento do *Plano de Ação Pedagógica “Caminhos da Linguagem – O Encontro com a Leitura”*.

Esse instrumento foi elaborado levando em consideração a realidade discente, as proposições da residente e o plano de ensino da professora supervisora.

O Plano de Ação Pedagógica – PAPE, destinado à aplicação na turma permitiu um planejamento global para os dois semestres de 2023, estabelecendo duas sequências didáticas, uma para cada semestre do ano letivo. Foi elaborado a partir das observações, registros de entrevistas e avaliação do objeto pesquisado. Em parceria com a professora preceptora, fez-se observação para as questões mais urgentes com as práticas de linguagem, leitura, escrita e oralidade com excepcional atenção para a leitura literária.

A observação da *Sequência Básica* de Cosson (2009) no primeiro semestre que verificou os quatro passos, motivação, introdução, leitura e interpretação, contribuiu expressivamente com o trabalho com os gêneros textuais, e as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no segundo semestre, onde se procurou observar a sequência de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção escrita final, foram estratégicas para as produções individuais dos discentes com vista no projeto de leitura.

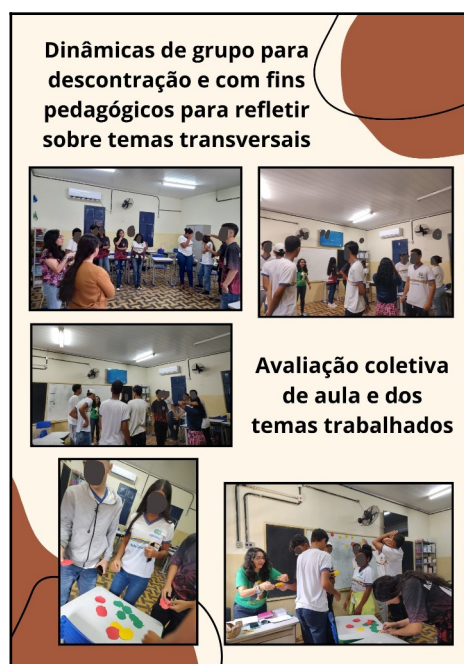
Destaque ao longo dos dois semestres para o trabalho com o gênero textual entrevista, gênero que já estava sendo estudado com a professora supervisora, e para os gêneros literários, crônica, conto e poema com a ampliação dos conhecimentos sobre conceitos e características desses gêneros.

Desde o primeiro momento da aplicação do Plano de Ação Pedagógica PAPE, o seu objetivo geral e os seus objetivos específicos conduziram todas as intervenções. Esses objetivos se cumpriram desde desenvolver as ações pedagógicas significativas junto aos discentes a partir da análise das experiências deles com a leitura, verificadas via entrevista, depois com a aplicação das metodologias ativas para o estímulo e envolvimento protagonista dos discentes, até a produção de textos em prosa e poesia para criação de um zine e realização do sarau literário.

A análise dos conhecimentos prévios e a escuta aos discentes foram basilares para guiar as escolhas das metodologias e dos temas a serem trabalhados nas aulas de regência. Essa etapa permitiu a adequada aplicação das metodologias ativas como estímulo criativo para o protagonismo discente para a construção significativa de conhecimentos. As metodologias ativas foram fundamentais para a elaboração das ações criativas com as práticas de linguagem, tendo sempre como objetivo os letramentos literários.

A recepção dos estudantes com essas metodologias foi afirmativa e motivadora. Elas contribuíram com as atividades didático-pedagógicas e inspiraram dinâmicas de grupo que buscaram o entrosamento dos discentes e o trabalho com temas transversais. Os resultados foram: motivação, incentivo à oralidade e à descontração com aulas subsequentes mais participativas (FIGURA 6):

Figura 6 – Dinâmica de grupo e avaliação de atividades – Aulas de regência



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

No intuito de ampliar essa participação discente como prática educativa criamos um perfil no *WhatsApp Messenger* para troca de informações e orientação sobre as ações pedagógicas. Ao grupo de *WhatsApp* foram adicionadas, a professora preceptora, a professora residente e toda a turma para facilitar a comunicação, informações e articulação de atividades; o outro perfil foi criado na rede social *Instagram* para interação e publicação de sugestões de leitura literária e de produções autorais da turma. O debate sobre a importância da comunicação real em sala de aula e das redes sociais como ferramenta de interação e aprendizagem conduzido pela professora residente, antecipou a criação dos perfis.

A escolha do nome para o perfil da turma nas redes sociais deu-se com muito entusiasmo e descontração. Após votação, nominaram democraticamente o perfil, *O Livro tá On – 9º Ano B*, ficando *@olivrotaon.9anob* para o *Instagram*. A escolha da representante de sala para uma das administradoras nos dois aplicativos, buscou coletivizar as tarefas de divulgação e atualização nas redes, efetivando assim o protagonismo da sala representado por ela. A professora residente e a professora preceptora participaram também como administradoras.

Ressaltamos que as produções autorais não chegaram a ser divulgadas. As datas limitadas no calendário da escola para o cumprimento dos assuntos curriculares e o encerramento do estágio e do PRP não conferiram tempo hábil para a continuidade das atividades na rede social, sendo, no entanto cumprida a proposta das *dicas de leitura*.

A princípio os estudantes do nono ano tiveram reservas para participar dos grupos de *WhatsApp* e *Instagram*. Entretanto o trabalho pedagógico exige da docência paciência e tenacidade, o que permitiu verificar posteriormente a participação da sala com perguntas, opinião e sugestões de livros para leitura. Os recortes desses perfis de rede social estão respectivamente na (FIGURA 7) e (FIGURA 8):

Figura 7 – Imagem copiada do perfil da turma no aplicativo *WhatsApp*



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

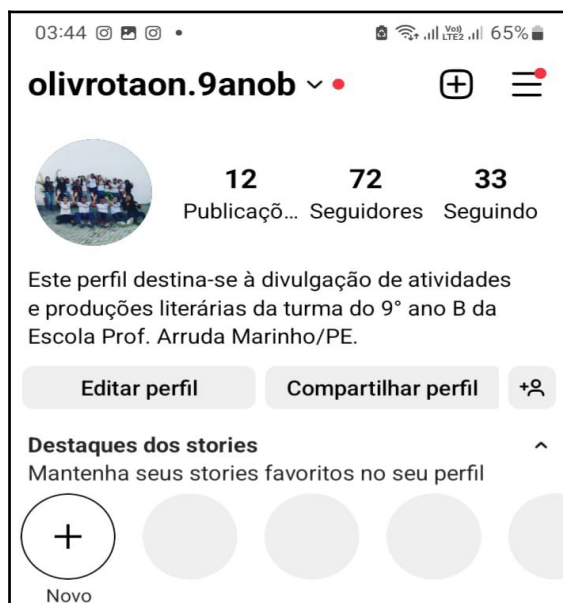
Figura 8 – Imagem copiada do perfil da turma no aplicativo *Instagram*



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

A criação desse perfil em rede social para publicação de leituras da turma teve como resultado o envolvimento direto dos educandos e educandas apresentando suas leituras, extraclasse, de obras de autores nacionais e estrangeiros, tais como: O BGA – Bom Gigante Amigo de Roald Dahl (1982); Auto da Compadecida de Ariano Suassuna (1955) e *After* de Anna Todd (2014) entre outros. Algumas leituras se deram com o livro físico e outras com livros digitais. O perfil [@olivrotaon.9anob](https://www.instagram.com/olivrotaon.9anob) no Instagram, realizou 12 publicações entre os meses de maio e outubro de 2023 e atingiu 72 seguidores (FIGURA 9). A atividade nessa rede social motivou a pesquisa, a leitura e o interesse em acompanhar as postagens para ver sua dica de leitura publicada e assim partilhá-la em seus contatos pessoais.

Figura 9 – Imagem copiada do perfil da turma no aplicativo *Instagram*



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

As publicações com as sugestões de leituras literárias foram feitas no primeiro e segundo semestre. Nesse período os educandos e educandas traziam suas sugestões. Em sala, comentava-se sobre o enredo dos livros e a biografia das autoras e autores lidos. Os dados de alguns livros foram pesquisados pelos próprios discentes o que envolveu ainda mais a turma na execução dessa atividade. Os *cards* (em tradução livre do inglês, cartão – material visual de divulgação para redes sociais) foram elaborados pela professora residente. Algumas dessas publicações realizadas, constam na (FIGURA 10):

Figura 10 – Indicações de livro feitas no aplicativo *Instagram* da turma do nono ano



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

No primeiro semestre do ano letivo de 2023, a aula passeio abriu as regências e foi a atividade central pensada como metodologia ativa para intervenção didática com o protagonismo dos educandos. A visita aconteceu à Biblioteca Municipal Prefeito Luiz de Oliveira Neves no município de Pesqueira.

O planejamento com os discentes para essa visita e a realização de uma entrevista à diretora da Biblioteca Pública Municipal motivou na turma o interesse para serem entrevistadores e não apenas acompanharem a atividade. Em aula anterior à visita, os discentes orientados pela professora residente, elaboraram o roteiro para a entrevista. Estimular a criatividade e a participação fez a turma conversar sobre o assunto e sugerir as perguntas, tais como, indagar sobre a história da Biblioteca Municipal, a sua importância para a comunidade e sua vida orgânica, sobre a fundação da cidade, sobre as entidades literárias pesqueirenses,

escritores e escritoras locais e suas produções literárias, entre outros temas. A autonomia conferida aos educandos e educandas permitiu que eles decidissem também voluntariamente o entrevistador e entrevistadoras para essa atividade.

Nenhum dos discentes conhecia a biblioteca, assim tivemos a visita inaugural à instituição. Situamos previamente a turma sobre a biblioteca e o seu papel sociocultural, espaço de conhecimento, informação, estudo, pesquisa e lazer, e especialmente responsável por salvaguardar para a sociedade as produções literárias de escritores e escritoras pesqueirenses. Foi possível com essa visita apresentá-los a essas produções literárias dos autores e autoras locais.

As informações prévias contribuíram com a desenvoltura da equipe entrevistadora que terminou por conversar e questionar sobre outros assuntos referentes à instituição e à cidade de Pesqueira, o que enriqueceu a atividade.

Os educandos e educandas conheceram o prédio, seus departamentos, área externa e interna, fizeram observação da estrutura física, arquitetônica e organizacional da instituição como do seu acervo, fizeram observação dos livros, das seções temáticas, dos gêneros literários, realizaram pesquisas rápidas e a seleção de autores pesqueirenses com a escolha de textos poéticos para um pequeno recital programado para o encerramento da atividade. Tendo eles mesmos elaborado um roteiro de perguntas, realizaram a entrevista à diretora da biblioteca com desembaraço. Os estudantes que não estavam como entrevistadores, gravaram e filmaram a entrevista. Essa primeira ação pedagógica podemos conferir na (FIGURA 11):

Figura 11 – Registros da aula passeio - visita à Biblioteca Pública de Pesqueira



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

Para encerrar essa aula passeio, houve o pequeno recital poético com a participação dos educandos recitando textos de autores locais e em seguida um farnel como se denomina nas entidades literárias o momento do lanche após uma atividade cultural. Esse momento agregou estudantes, professoras e funcionários da biblioteca. A participação da turma foi entusiasmada e atenta, confirmando o pressuposto de que romper com o formato tradicional das aulas utilizando as metodologias ativas, tem um ganho expressivo no interesse e aprendizado discente.

Algumas ações diretivas foram necessárias para que a aula passeio pudesse ser realizada. Foram elaborados pela professora residente: um termo para os pais ou responsáveis autorizarem a saída dos filhos e filhas da escola, considerando a faixa etária da turma, e dois ofícios: à Secretaria de Educação de Pesqueira – SEPE, solicitando o transporte para condução dos estudantes, e à Biblioteca Pública solicitando o espaço para a visita pedagógica.

O “*Termo de autorização para saída de Estudantes*” foi impresso e enviado antecipadamente para os pais ou responsáveis, solicitando a autorização para o passeio, o que confirmou o compromisso e responsabilidade docente com a escola, o alunado e as respectivas famílias. Trazer para as professoras, preceptora e

residente, as autorizações de seus responsáveis devidamente assinadas, conferiu aos discentes também responsabilidade e comprometimento com a atividade.

A solicitação de transporte escolar à Secretaria de Educação do município para conduzir os estudantes da Escola Prof. Arruda Marinho até a Biblioteca Municipal e de volta à escola, demandou uma pequena reunião com o secretário de educação, elaboração de ofício e a entrega protocolar do documento. A diligente parceria da Secretaria de Educação de Pesqueira – SEPE, foi estratégica e colaborou sobremaneira com o sucesso da aula.

Ao ofício enviado à biblioteca de imediato se confirmou o agendamento da visita. A realização de uma atividade extraclasse depende de vários fatores e agentes e a recepção positiva desses com a proposta, deu-se pelo compromisso desses segmentos sociais com a educação e pela importância do objetivo da aula no processo de ensino aprendizagem. Os documentos elaborados fizeram parte das demandas da residência pedagógica e do estágio (FIGURA 12):

Figura 12 – Documentos enviados para realização da aula passeio



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

Todas essas etapas foram necessárias para a realização da aula passeio sendo estabelecidas antecipadamente na sequência didática no Plano de Ação Pedagógica, e por ela foi possível ordenar e detalhar cada atividade com seus temas específicos, com os respectivos recursos necessários para os êxitos de cada ação.

Cada sequência didática teve os seus respectivos planos de aula. Ao todo: dez planos de aula: quatro no primeiro semestre, aplicados de cinco a 31/5/2023 perfazendo oito regências, e seis planos de aula no segundo semestre, de sete de agosto a 13/11/2023 perfazendo 15 regências. Total: 23 aulas aplicadas, cumprindo de forma exitosa a carga horária estabelecida para as regências do ESO IV.

Os planos de aula contaram com a seguinte ordem de trabalho metodológico: trilha temática da aula; gêneros textuais explorados, tais como: crônica, conto e poema; eixo de ensino/práticas de linguagens, tais como, leitura, oralidade e escrita; conteúdos (assuntos abordados); objetivos com os gêneros textuais; competências/habilidades a partir da BNCC (2018), dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (2012) e do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental (2019); metodologia; recursos didáticos/tecnológicos; avaliação e referências das fontes pesquisadas para elaboração da aula. Essa ordem permitiu a organização pormenorizada das informações para as etapas de cada aula e afastou o improvisado, garantindo a eficiência da ação, o cumprimento de metas e a qualidade do ensino.

Os planos de aula foram compartilhados antecipadamente com a professora preceptora, o que permitiu sua avaliação do material e o alinhamento com os seus planos de ensino e suas metas com os assuntos trabalhados nas aulas.

A BNCC (2018), os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (2012) e o Currículo de Pernambuco (2019) orientaram e ofereceram o suporte para o trabalho com os temas estudados e o fortalecimento das discussões no propósito de observar em cada plano de aula o desempenho dos discentes. Trabalhou-se as habilidades e competências em cada temática, garantindo em cada aula, práticas educativas que permitissem a reflexão, a crítica e a contextualização tendo como base a dialogicidade na valorização das diferenças e especificidades observadas na turma.

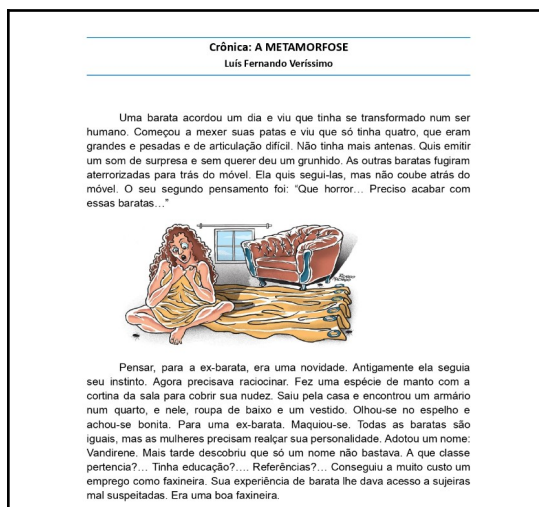
A aplicação das sequências didáticas permitiu no primeiro semestre os resultados que responderam aos objetivos específicos com a entrevista aos educandos e educandas (em cumprimento ao ESO III).

O primeiro contato junto aos discentes para tratar das práticas de leitura e de oralidade verificou sobre as aulas de língua portuguesa, literatura e gramática, sobre o tempo de acesso à Internet e as plataformas acessadas e os projetos didáticos que participaram na escola, esses foram alguns dos temas tratados na entrevista. Essas respostas nos deram um relativo panorama da turma.

Foi exitoso ainda no primeiro semestre o reconhecimento dos gêneros textuais narrativos, conto e crônica seguindo as etapas da *Sequência Básica* de Cosson (2009): *motivação*, estabelecendo laços de aproximação entre os leitores e o texto a ser lido. Destacamos aqui o trabalho com a crônica *A Metamorfose* (1992) que atraiu a turma pelo conteúdo narrativo; *introdução*, apresentação do autor e da obra. O escritor porto-alegrense, Luís Fernando Veríssimo e sua crônica *A Metamorfose*, foram apresentados à turma e alguns estudantes já o conheciam. Esse momento propiciou um pequeno debate sobre o escritor e suas produções; *leitura e interpretação*, a leitura coletiva deu-se espontaneamente de modo que toda a sala participou lendo trechos da crônica e depois seguiu-se a roda de conversa sobre os sentidos criados a partir do texto.

Antecipadamente a crônica *A Metamorfose* foi disponibilizada digitalmente no *Google Forms* com exercícios e vídeo sobre o gênero literário estudado, assegurando a aplicação da metodologia ativa *sala de aula invertida* no trabalho com o gênero crônica (FIGURA 13):

Figura 13 – Texto digital da Crônica de Luiz Fernando Veríssimo *A Metamorfose*



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Para o segundo semestre de 2023, tivemos as aulas de regência pensadas a partir das sequências de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, que permitiram produtivo trabalho com as práticas de linguagem oral e escrita. Sobre esse procedimento didático, os referidos autores situam:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A mesma dinâmica do primeiro semestre observada nos planos de aula elaborados a partir da sequência didática, aplicada no segundo semestre, permitiu estabelecer uma ordem no trabalho com o gênero literário poema. O tema trouxe a esclarecedora desambiguação entre poesia e poema. A turma compreendeu conceito e características a partir do debate, dos exemplos e do material trabalhado com as metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares.

A Sequência Didática no Segundo Semestre – Teve também os seus Objetivos Específicos, permitindo também a elaboração do *roteiro de história de leitura* na busca por mais informações sobre o exercício leitor da turma.

Recorrendo à dinâmica da pesquisa-ação que permite ajustes para melhor resolver as questões encontradas, foram revistas as relações dos educandos com a leitura e para isso o *Roteiro para uma História de Leitura* foi elaborado a partir de Lajolo (2005) e Silva (2010) onde se procurou por meio de perguntas, revisitar o debate sobre as leituras literárias do primeiro semestre e conhecer com mais profundidade as experiências de leitura dos educandos e educandas.

Das 16 perguntas elaboradas, 12 eram abertas, ou seja, pediam a resposta livre e quatro fechadas, pedindo apenas que marcassem uma opção como resposta.

O Roteiro reduzido a 16 questões favoreceu as respostas, visto que no primeiro semestre houve por parte dos discentes observações referentes à extensão do questionário que consideraram cansativo.

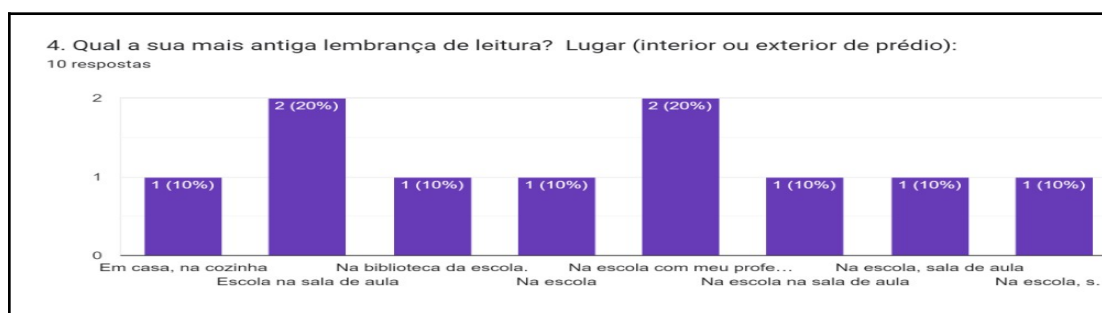
As questões do *Roteiro para uma História de Leitura* foram formuladas a partir da pontualidade dos trabalhos das autoras referidas acima, pois a didática apresentada em seus instrumentos cooperou para a anuência dos discentes.

Antes da aplicação do roteiro, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE resultou em maior esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa o que conferiu maior empenho por parte dos discentes na proposta de trabalho com a literatura e as práticas de linguagem para sala de aula.

Do Roteiro destacamos duas questões com os respectivos gráficos. Essas respostas dos discentes permitem compreender o papel da escola e do professor no trabalho com o letramento literário na formação de novos leitores. São elas:

Questão número quatro: *Qual é sua mais antiga lembrança de leitura? Lugar (interior ou exterior de prédio)* (FIGURA 14):

Figura 14 – Representação gráfica da pergunta nº 4 do Roteiro de Leitura



Fonte: Fonte: Acervo pessoal (2023)

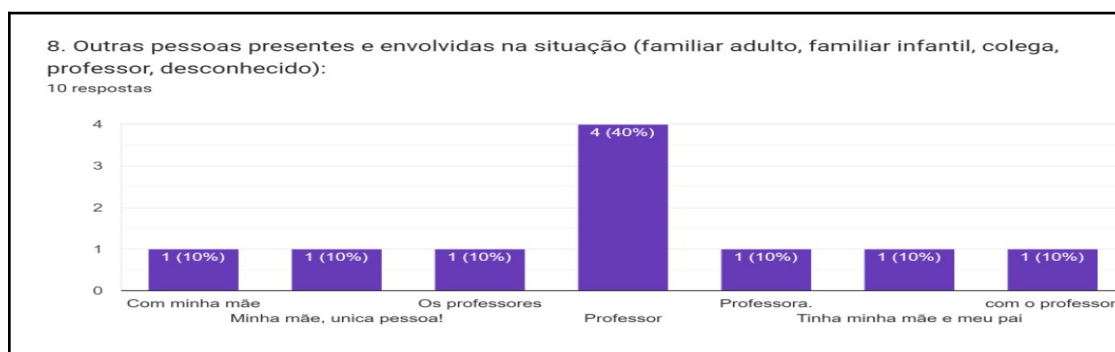
A figura 14 confirma as discussões sobre o papel elementar da escola no processo dos letramentos literários, tendo o professor como mediador dessa relação discente com o livro literário e o exercício leitor. De dez estudantes entrevistados, nove citam como a mais antiga lembrança de leitura, a escola, apenas um estudante aponta a família como mediadora dessa experiência leitora.

A questão número oito: *Outras pessoas presentes e envolvidas na situação (familiar adulto, familiar infantil, colega, professor, desconhecido)?*, confirma a agnição do papel docente no trabalho com a leitura literária em sala de aula, como verificamos em Lajolo (2005) quando a autora em sua obra *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?*, se dirige diretamente ao professor no subtítulo *O Professor no Papel Principal*:

É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. E você é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos (Lajolo, 2005, p.12).

A (FIGURA 15) posta logo abaixo ratifica essas reflexões sobre o professor como o mediador da leitura. Sobre essa mediação, o docente predomina como referência para os educandos e educandas:

Figura 15 – Representação gráfica da pergunta nº 8 do Roteiro de Leitura



Fonte: Acervo pessoal (2023)

As duas questões selecionadas sintetizaram alguns dos aspectos que inspiraram a presente pesquisa, tais como: a relação dos discentes com a leitura literária e o papel da escola nessas experiências de leitura. As respostas do roteiro de leitura ainda agregaram outros aspectos que enriqueceram este estudo, como as tecnologias que envolvem a prática leitora e os gêneros literários mais apreciados, entre outros.

A escolha pela impressão do *Roteiro para uma História de Leitura* deu-se para garantir a participação de todos os educandos e educandas. Confirmamos que foi assertivo elaborar a entrevista nesses moldes. Dos 15 estudantes que receberam o *Roteiro para uma História de Leitura*, todos responderam, mas apenas dez entregaram o material respondido. Consideramos uma expressiva contribuição, visto o número pequeno de estudantes nessa turma.

Nesse material não foi solicitado identificação, apenas dados como: ano letivo, gênero, idade e data.

O *Roteiro para uma História de Leitura* que foi produzido no formato impresso também foi elaborado e disponibilizado via formulário do *Google Forms* como é possível verificar por meio da hiperligação:

https://docs.google.com/forms/d/15nuCqw4x5c7GVgdkXdbLhpGmmTrvACCqugDfwhUGP94/viewform?edit_requested=true

Seguindo os objetivos específicos para o segundo semestre, trabalhou-se com o gênero textual (literário) poema, revisitando o conceito e características da

poesia e do poema, com isso foi possível estimular a escrita autoral de texto poético e prosa para a produção do zine e a organização do sarau literário para apresentação dos trabalhos elaborados. Além dessas ações, foram mantidas as indicações de livros na rede social Instagram a partir das experiências individuais com leitura literária.

Para alcançar as necessidades discentes com as práticas de linguagem, pensamos ao longo do ano letivo em ações que primeiramente, sensibilizassem cada educando e educanda, fizessem com que soubessem o quanto eram importantes e capazes de pensar e de produzir arte, imagens, desenhos, textos literários.

Acreditamos que sensibilizar é o primeiro passo para despertar o interesse do alunado com o propósito de aperfeiçoar o exercício leitor e efetivar a aproximação com a leitura literária por meio de qualquer suporte que contribua com o letramento literário de cada um. Da mesma forma, a sensibilização contribui com o interesse e o estímulo para a oralidade e a produção textual autoral. Nesse sentido, compreendemos que o dinamismo do trabalho com a leitura literária não pode se restringir exclusivamente a uma das práticas de linguagem, o processo sempre termina por envolver basicamente todas elas, leitura, escrita e oralidade.

Vimos que o emprego das metodologias ativas trouxeram propostas pedagógicas criativas para as aulas no trabalho com essas práticas de linguagem. A ação-reflexão-ação docente permitiu modificar estratégias, ampliar abordagens e intensificar o trabalho em espaço de aprendizagem de acordo com o avanço do aprendizado discente por meio dos recursos metodológicos: sala de aula invertida com material virtual, áudios, vídeos, slides e também aprendizagem por pares e aprendizagem por equipes entre outras metodologias ativas.

A Plano de Ação Pedagógica PAPE que orientou a aula passeio à Biblioteca Municipal também orientou a segunda Sequência Didática para o segundo semestre, desta feita tomando como proposta a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a produção de textos individuais em prosa e poesia para a criação do *zine – Autopublicação para divulgação de trabalhos artísticos* com vista no sarau

literário, onde os textos autorais foram apresentados na escola pelos educandos e educandas às turmas de oitavo ano e aos professores e professoras.

Todas as ações pedagógicas foram pensadas a partir das duas grandes atividades dos dois semestres, elas serviram de ancoradouro para as demais atividades de observação e regência. O envolvimento dos educandos e educandas no processo foi pensado a partir do que nos situa Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly (2004):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse o desafio a que se propõe esta coleção (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Nessa reflexão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), vemos que todas as propostas construídas coletivamente com a orientação da professora preceptora, objetivaram o desenvolvimento criativo dos discentes na leitura (oralidade) e na escrita. Essas propostas foram pensadas também a partir das metodologias ativas como instrumento facilitador das atividades.

As abordagens foram exitosas, desde a avaliação diagnóstica até as intervenções pedagógicas apropriadas, pretenderam, por fim, criar contexto que permitissem aos discentes se apropriarem dos instrumentos que possibilitam desenvolver as competências com as práticas de linguagem e o letramento literário. As ações realizadas foram exitosas também desde a sua execução até a avaliação dialógica e processual realizada com a turma.

A produção final sugerida nessa sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), deu-se com a elaboração de um *zine* com os textos autorais dos discentes, essa elaboração está descrita detalhadamente neste estudo.

A atividade central que ancorou as demais, no segundo semestre, foi o Sarau Literário. As aulas seguiram o propósito das vivências criativas para o trabalho com as práticas de linguagem sempre na perspectiva dos letramentos literários. O emprego das metodologias ativas atendeu aos propósitos pedagógicos de todas as aulas. As metodologias ativas contemplaram como anteriormente apresentado: aula

passeio, sala de aula invertida, estudo de casos, aprendizagem em pares, aprendizagem por equipes e o Sarau Literário.

Para a culminância do projeto de leitura foram apontadas as seguintes sugestões de atividade, uma contação de história (*Storytelling*), roda de conversa ou um sarau literário. A turma optou integralmente pelo sarau, conferindo à sua autonomia na seleção da atividade.

A atividade central do segundo semestre compreendeu as seguintes etapas:

a) escolha dos gêneros e tipos literários para as produções individuais. Ao longo do bimestre trabalhamos a prosa e a poesia com a crônica e o poema e sugeriu-se dentre esses tipos textuais o que melhor se adequaria para que escrevessem, a escolha era espontânea e alguns optaram por outro gênero textual, como a fábula e o conto. Mesmo não estando esses gêneros nos planos de aula, eles foram vistos e discutidos para que pudessem produzir observando as características dos mesmos;

b) proposta do *zine* que foi aceita por toda a turma. (Uma das educandas foi convidada para ser capista e ilustradora da produção da sala, assim, assinou a capa e as ilustrações), algumas dessas ilustrações que o tempo não permitiu à educanda concluir, foram concluídas pela professora residente;

c) seleção de textos em prosa ou poesia de autoras e autores consagrados para a abertura do Sarau, que foi dividido em duas rodadas: primeira rodada: com o recital de poetas publicados e segunda rodada, recital com as produções autorais da turma.

O Sarau contou com a entusiasmada presença das turmas de 8º ano, as professoras dessas turmas, a professora preceptora e a residente e os educandos e educandas do nono Ano B. Dos 15 educandos apenas dois não estiveram presentes. As duas rodadas literárias realizadas trouxeram textos de escritoras e escritores já publicados e que eram apreciados pelos discentes e os textos autorais que leram direto dos zines impressos e encadernados (FIGURA 16):

Figura 16 – Registros do Sarau Literário do 9º Ano



Fonte: Acervo pessoal (2023)

O encerramento do evento aconteceu com o momento dos autógrafos onde as educandas e educandos autores, autografaram a coletânea destinada à biblioteca da escola, à professora residente e aos colegas. Ao todo, 18 zines foram impressos, destinados aos educandos e educandas autores, à professora preceptora e à professora residente e à biblioteca da escola. O registro dos autógrafos consta na (FIGURA 17) disponibilizada logo abaixo:

Figura 17: Registros do Sarau Literário do 9º Ano – Autógrafos



Fonte: Acervo pessoal (2023)

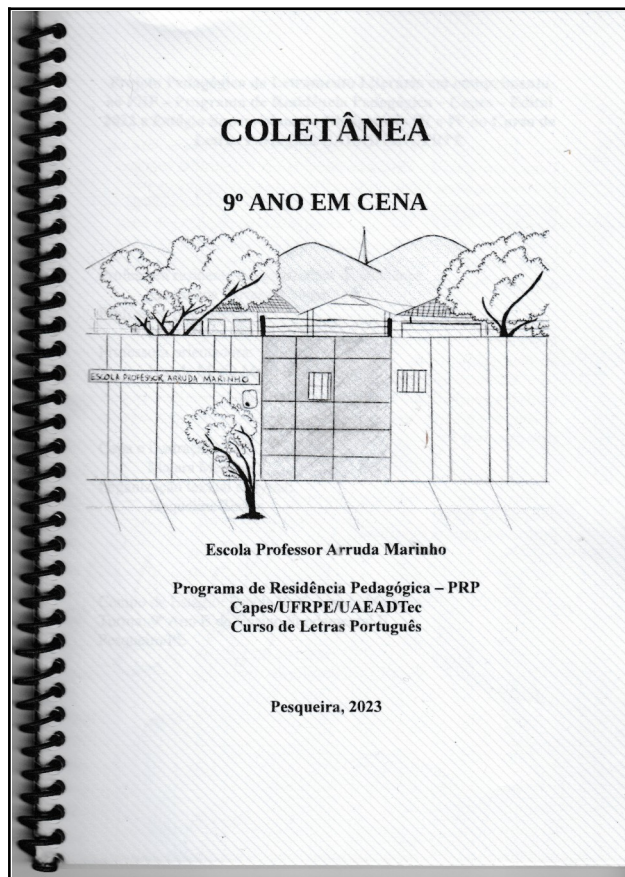
A produção do zine teve as despesas de impressão e encadernação, assim como o material utilizado para decoração do evento de responsabilidade da professora residente. A arrumação do auditório da escola foi feito em parceria com a professora preceptora e colaboração de alguns educandos. O esmero com a disposição de cada detalhe para o Sarau, observou a seriedade com a atividade pedagógica. O trabalho coletivo foi expressivo e garantiu a coparticipação nos êxitos do evento.

A criação do zine com vista no Sarau Literário rematou todo o projeto de leitura literária e práticas de linguagem. Os educandos e educandas, leram, discutiram, criaram suas produções escritas e criaram título e ilustrações de capa e algumas das ilustrações para os textos que compuseram a pequena *Coletânea 9º Ano em Cena*. O esforço coletivo permitiu a publicação do zine (FIGURA 18) que

ficará na biblioteca da escola como o saldo de um exitoso projeto de leitura que marcou a formação discente no encerramento do Ensino Fundamental como também as experiências de formação docente da professora residente.

Foram poemas, conto, fábula e crônicas autorais de educandos e educandas que deram boniteza e expressão ao Sarau Literário que fechou as ações de residência e de estágio. Abaixo a capa da pequena *Coletânea 9º ano em Cena* que traz na imagem, a frente da escola Professor Arruda Marinho ilustrada pela estudante Maiara Mendes (FIGURA 18):

Figura 18 – Capa do zine *Coletânea 9º Ano em Cena*



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Podemos verificar abaixo dois dos textos produzidos pelos educandos e educandas para composição da pequena *Coletânea 9º Ano em Cena*. Na (FIGURA 19) temos os dois textos impressos:

Amor

Maria Vitória da Silva Figueira

O amor não
 morre jamais!
Você o sufoca
ou o transforma demais.

Quando ele me pega
 na emboscada
eu fico encurralada
E pode me salvar
mas também pode
 me matar.

O amor não morre
Vira poema na ponta
da caneta
Às vezes vira lembrança
e às vezes se transforma
em saudade.

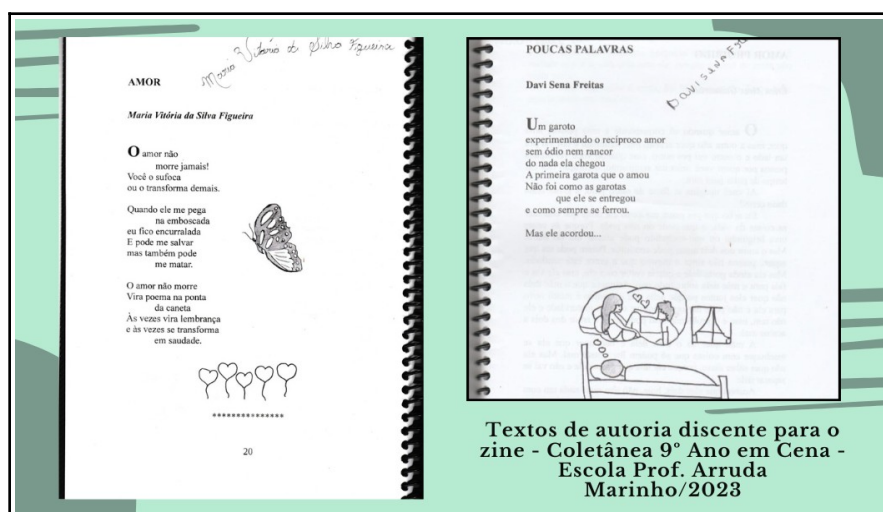
Poucas Palavras

Davi Sena Freitas

Um garoto
experimentando o recíproco amor
sem ódio nem rancor
do nada ela chegou
A primeira garota que o amou
Não foi como as garotas
 que ele se entregou
e como sempre se ferrou.

Mas ele acordou...

Figura 19 – Textos dos discentes para o zine



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Essas vivências experimentadas na execução do ESO e do PRP na Escola Professor Arruda Marinho se deram na mediação feita em cada encontro e cada aula. O debate acerca das experiências de leitura discente colaboraram para o desenvolvimento das práticas de leitura. A sensibilização dos educandos e educandas, com foco nos letramentos literários, deu-se por etapas; para isso conhecer o campo de pesquisa e acolher com respeito e afeto seus sujeitos foi o primeiro passo a ser dado na construção desta pesquisa. Exercer a docência a partir dessa prática de acolhimento mobilizou emoções e possibilitou oportunidades, às vezes dispersas na rotina da escola e nos reflexos externos de realidades desafiadoras que recaem sobre os discentes. Esse sentimento afável e respeitoso deve fazer parte do saber-fazer docente, observa Freire (1996). Essas são reflexões que alicerçam o fazer pedagógico e contribuem com a formação da identidade do magistério. O referido autor completa:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...] (Freire, 1996, p. 143).

Nesse contexto da formação integral docente confirmamos que as produções teóricas que guiaram todas essas ações pedagógicas foram pensadas e organizadas devidamente em um diálogo permanente entre pesquisador, teóricos e teóricas da área da educação. Cada autor/autora contribuiu na urdidura dessa malha de experiências que revestiu todas as atividades de forma que nada foi feito de maneira espontânea sem o elemento norteador e imprescindível do conhecimento científico já formulado. Quem já construiu caminhos na reflexão, no estudo e na pesquisa e formulou conhecimento que se expande a cada nova experiência, oferece para aqueles que estão em processo de formação inicial, imprescindíveis elementos catalisadores de saber.

Toda as ações experienciadas e aqui registradas como síntese do Estágio Supervisionado Obrigatório e do Programa de Residência Pedagógica – PRP Capes/UFRPE atestam a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão para a formação profissional docente e também desses profissionais como pesquisadores e construtores de conhecimento em espaço de aprendizagem. Cada experiência resultante das formações, debates, congressos, regências de sala de aula, observação, interação com professores em exercício e professores em formação, foi primordial para a construção da identidade docente que por sua vez permitirá uma efetiva intervenção no processo de ensino aprendizagem no trabalho de sala de aula para a formação integral de educandos e educandas.

Portanto, o resultado de todo esse estudo é o ganho verificado em todos os sujeitos envolvidos, afinal, toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico, (Freire, 1996, p. 69). Paulo Freire sintetiza excepcionalmente o processo na relação docência e discência no sentido de aprendizados mútuos.

A condição teórica de estudo e pesquisa como norteadores na elaboração de ações para cada etapa do processo, é necessário ser destacada. Cada teórico e teórica deu as condições para o questionamento, a provocação, o esclarecimento, a sugestão de como fazer e por que fazer. Amparados nessas teorias e estudos tecemos nosso próprio caminho à luz dessas autorias. Tomamos como uma casa que se levanta desde o chão, e a esse alicerce outros elementos foram sendo

adicionados para soerguimento dessa estrutura que é o conhecimento e as experiências.

Dessa maneira, alcançou-se a proposta do Programa de Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado Obrigatório com a formação da identidade docente no exercício de sala de aula, com as regências e com a elaboração dos projetos de leitura literária a partir dos objetivos deste trabalho para as práticas de linguagem e para os letramentos literários.

Os estudantes ocuparam o protagonismo nas ações, não obstante o retraimento natural de um ou outro, mas se colocaram como atores e atrizes de seu próprio aprendizado acerca dos gêneros literários e cooperaram com as ações coletivas realizadas em sala de aula e nas atividades que envolveram produções para os espaços virtuais da Internet.

À Escola Professor Arruda Marinho fica o saldo positivo das ações realizadas, com destaque para a produção literária de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental e a motivação suscitada em seus educandos e educandas nas experiências com o livro e a leitura.

Essas ações movidas na escola trazem à tona as reflexões de Silva (2003) que fala sobre a inter-relação entre a leitura e a literatura na escola. Para a pesquisadora parece mesmo não existir sintonia entre dois discursos, aquele que a escola faz sobre a leitura e o que essa faz por sua vez sobre a escola. De fato, foi possível verificar que o que se discute sobre as práticas de leitura na escola, não condiz com o que foi vivenciado, no sentido de trabalho e tempo destinados na carga horária de aulas para a leitura literária. A autora ainda acrescenta:

A leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural historicamente constituída (Silva, 2003, p. 515).

Em outro artigo intitulado *Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital* (2014), a autora insiste: Buscando-se desconstruir abordagens estigmatizadas em relação à leitura e à literatura na escola, não cabe mais o roteiro tradicional de ensino, em que as ações a seguir eram valorizadas: abrir o livro didático na página

tal e ler o texto ali colocado, Silva (2024, p. 65). Essas preocupações da pesquisadora coadunam com as preocupações de Cosson (2009) quando diz que:

Vivemos na escola uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado que já devia ter sido abolido das escolas (Cosson, 2009, p. 10).

São essas constatações de Cosson (2009) e Silva (2003 e 2014) que explicam a forte escolarização da literatura nas escolas e o distanciamento, desinteresse ou apatia dos educandos com a leitura literária. A pesquisa realizada ao longo do ano confirma que, uma das soluções para o enfrentamento à escolarização inadequada da literatura, são os projetos construídos coletivamente em sala de aula, as rodas de conversa, seminários, recitais poéticos, saraus literários. Esses eventos saem da rotina enfadonha de atividades pedagógicas, movem-se, muitos, a partir de metodologias ativas, envolvem os discentes como coautores e protagonistas do processo de leitura ou faz deles autores textuais também de gêneros literários. Essas são conclusões verificadas como resultados do trabalho pedagógico do Estágio Supervisionado Obrigatório e do Programa de Residência Pedagógica.

Todas essas ações não teriam êxito nos resultados sem aplicar as metodologias ativas para a inserção dos discentes no processo pedagógico. O conhecimento e experiências construídas ao longo do ano letivo de 2023 deu horizontalidade e participação autônoma no aprendizado discente. Por fim, nas expectativas levantadas no início do trabalho em relação à produção autoral dos discentes, alcançamos também êxito à medida que entenderam que produzir textos individuais em prosa ou poesia não apenas externa as próprias ideias, mas afirma o papel ativo de leitor que lê e cria dando evasão a subjetividade e criatividade com a linguagem escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação escolhida para nortear este estudo desde a imersão na escola-campo até a avaliação final das ações realizadas, permitiu de forma exitosa a reflexão sobre os métodos e condução das atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório III e IV, na sua fase de observação e de regência, e a execução do Programa de Residência Pedagógica – PRP Capes/UFRPE. A natureza da pesquisa permitiu durante todo o processo a autorreflexão sobre a prática, o envolvimento entre pesquisadora e pesquisados e o privilégio do contato direto com o campo de pesquisa, agnição visual do local e dos documentos a serem examinados e o diálogo direto com os sujeitos envolvidos, Gil (2002).

A essas considerações somamos as de Baldissera (2001) que reforça dizendo:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (Baldissera, 2001, p. 6).

Ao longo deste trabalho que envolveu o Estágio Supervisionado Obrigatório e o Programa de Residência Pedagógica - PRP no cumprimento integral de todos os objetivos, geral e específicos postos no início da formulação dessa pesquisa, como desenvolver intervenções pedagógicas significativas em espaço de aprendizagem para o protagonismo discente no trabalho com a leitura literária, aplicar as metodologias ativas como incentivo à participação discente na construção coletiva e individual de conhecimento e produzir textos autorais para criação de um zine com a realização de um sarau, dentre outros objetivos anteriormente postos e comprovadamente alcançados, foi possível verificar as várias faces da formação docente, sempre dentro de uma perspectiva do ensino, pesquisa e extensão. Foi possível compreender que a docência não acontece fora do estudo, da pesquisa e do trabalho coletivo que gera experiência, amadurecimento e conhecimento, o que leva à reflexão de Paulo Freire, (1996) a inconclusão que se reconhece a si mesma

implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Essa etapa, na verdade, não encerra, ela inicia. Como formação acadêmica de graduação, concluímos, mas o processo instigado pela curiosidade que Freire (1996) fala ser propulsora do conhecimento, essa mais se aguça a partir das vivências, desafios e problemáticas verificadas por meio da análise e da intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Suscita também todo esse estudo futuras pesquisas voltadas para o desempenho leitor na educação básica para a formação de novos leitores. Que sirva a presente pesquisa para motivar novos estudos sobre a importância das metodologias ativas no trabalho com os letramentos literários, a sensibilização de educandos e educandas com as práticas de leitura e as tecnologias como estratégias de envolvimento discente com os livros.

O trabalho desenvolvido ao longo de nove meses reforçou a opção pela docência e a escolha da área pedagógica com a literatura, o que fez fluir as ações que foram desenvolvidas a responder à problemática da pesquisa: Que ações pedagógicas desenvolvidas com as práticas de linguagem em espaço de aprendizagem podem motivar nos educandos o interesse pelo livro e conseqüentemente o letramento literário? Ao longo deste trabalho é possível verificar que a questão foi respondida em cada ação pedagógica desenvolvida no coletivo de sala de aula com discentes e docentes formados e em formação inicial. Com o apoio incondicional da professora preceptora, que permitiu o acesso, o debate e aproximação da história dos educandos e educandas.

O objetivo principal de desenvolver intervenções pedagógicas significativas em espaço de aprendizagem para protagonismo discente na recepção com a literatura em seus variados gêneros e suas múltiplas linguagens, teve sua culminância na última atividade realizada.

O estímulo aos educandos para se perceberem protagonistas das ações pedagógicas foi alcançado. Para isso conhecer o perfil leitor dos discentes foi estratégico. O material produzido para o *Roteiro para uma de História de Leitura* elaborado a partir das reflexões de Lajolo (2005) de que são, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproxima da leitura, e *mais adiante*, que a escola é basilar para aproximar a criança dos livros, somou-se nesse

mesmo entendimento com as considerações de Silva (2010) que aponta: como professores e professoras, nossa tarefa é contribuir para aprimorar as habilidades de leitura e escrita de nossos alunos, ampliando o grau de letramento desses sujeitos. Ambas as autoras trouxeram em suas produções a indicação de roteiros para aplicação junto aos discentes.

Foram contribuições valiosas, porque a partir desses roteiros, formulamos um questionário sobre as experiências de leitura com os educandos e educandas e dos 15 estudantes do nono ano, foi possível obter a resposta de dez, e desses, nove trazem como memória mais antiga de história de leitura, a escola, apenas uma pessoa citou a lembrança de casa para vivências com a leitura. A professora também predominou nas respostas sobre a pessoa mais próxima, ou que mediou essa leitura. Essas constatações reforçam o papel da escola, conforme citam Silva e Lajolo.

E sobre a escola e esses espaços tão ricos de aprendizagem Bacich e Moran nos dizem:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. (Bacich; Moran, 2018, p. 39).

As metodologias ativas, atreladas à BNCC e ao Currículo de Pernambuco, portanto, fizeram a diferença na construção das sequências didáticas motivando, envolvendo e permitindo aos educandos e educandas interferirem no processo, debaterem e produzirem seus textos autorais desenvolvendo a criatividade e aperfeiçoando a escrita e a argumentação.

Todas essas vivências tiveram além do propósito de ampliar as competências com as práticas de linguagem com a oralidade e a escrita, a leitura para os letramentos literários, onde Cosson e Souza (2006) esclarece que o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita, e por consequência é um tipo de letramento singular. Foram essas ações que buscaram a todo momento provocar nos discentes o interesse pela leitura, afinal a formação leitora se dá

predominantemente na escola. É função docente mediar essa aproximação do educando/educanda do livro e da leitura.

Despertar o prazer pelo ato de ler para fruição e o desvelamento da literatura só será possível se o educador for capaz de vencer os desafios postos neste tempo histórico e que afasta da prática leitora os discentes. É imperioso vencer os desafios em sala de aula utilizando como ferramenta para o exercício com a leitura as metodologias ativas para vivências criativas num diálogo permanente entre os sujeitos. Nesse contexto trazemos as reflexões de Paulo Freire (1986):

[...] O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. [...] Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é *menos* possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo *mais* possível. (Freire, 1986, p. 28 e 112).

Concluimos, reforçando que, munidos da importância da literatura para a formação cidadã crítica e reflexiva, temos o dever enquanto docentes de promover a leitura frutiva e imagética para os letramentos literários, esse é o objetivo que perpassa a presente pesquisa e se coloca como compromisso do ofício docente, pois compreendemos que a partir dessa relação com o texto literário construída em espaço de aprendizagem, tendo o professor como mediador desse processo de leitura, avigora-se uma leitura de mundo, mais crítica e fecunda em aprendizado para a vida dos sujeitos. Desse exercício com a leitura poderemos vislumbrar a formação efetiva e libertadora de novos leitores em potencial para uma sociedade mais rica em conhecimento e mais humana.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação: Concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, p. 5-25, ago. 2001.

BRASIL. **Capex investe para valorização dos professores**. Capes/MEC. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-investe-para-valorizacao-dos-professores> Acesso em 19 nov. 2023.

BRASIL. **Dados sobre impacto da pandemia na educação**. Inep. MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1997. Disponível em: <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, Carolina Costa *et al.* **Metodologias ativas – Um guia prático para professores**. Secretaria de Educação e Esportes – SEE de Pernambuco. Recife: SEE, [202-?].

CHAVES, Carlos. **Metamorfose – O Verdadeiro Realismo está na Deformação**. Recanto das Letras, 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/3073463>> Acesso em: 24 mar. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Ceale: UFMG. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario#:~:text=Letramento%20liter%C3%A1rio%20%C3%A9%20o%20processo%20de%20apropria%C3%A7%C3%A3o%20da%20literatura%20enquanto%20linguagem.>> Acesso em: 14 nov. 2023.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento Literário: Uma proposta para sala de aula**. São Paulo: Unesp e Univesp, 2006. Disponível em <<https://acer-vodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 05 set. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. São Paulo: USP, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181 – 19. 2000.

ESCOLA PROFESSOR ARRUDA MARINHO. **Projeto Político Pedagógico**. Pesqueira: 2021.

FANZINE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fanzine&oldid=67643248>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE FORMS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Google_Forms&oldid=61105110>. Acesso em: 8 mai. 2021.

INSTAGRAM. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instagram&oldid=66975690>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é Fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MORETTO, Renato; MANSUR, Odila. **Ser professor: As múltiplas dimensões da docência**. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2,

maio/set, 2000. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbem/a/GPCXzSWcNnt44kgCNYg9BRx/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 de nov. 2023.

Nota Técnica IDEB 2021 – Instituto Unibanco. Instituto Unibanco, São Paulo, 16, setembro 2022. Seção Educação em Pauta. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/nota-tecnica-ideb-2021-instituto-unibanco/>> Acesso em: 18 nov. 2023.

O que é um zine e porque você deve ficar de olho nele? - A Estranhamente, 2023. Disponível em: <<https://aestranhamente.com/o-que-e-um-zine-e-porque-voce-deve-ficar-de-olho/>> Acesso em: 05 nov. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2012.

Povos Indígenas de Pernambuco. NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade/UFPE. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nepe/povos-indigenas>> Acesso em 19 jan. 2024.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. NCB: University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

RODRIGUES, Samara. **Como realizar um sarau literário?**. 2023. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/como-realizar-um-sarau-literario>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Ivanda M. M. **Práticas de Leitura e Produção Textual**. Recife: UFRPE, 2010. v. 1 e 2.

_____. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PPGL 30 Anos/UFPE. Vol. I (1): 514-527p., 2003.

_____. **Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital**. Pensares em Revista. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014.

SILVA, José Aroldo. **Discutindo sobre leitura. Vertentes & Interfaces II: Estudos linguísticos e aplicados**. Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 221 – 234, jul./dez. 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Uma proposta para sala de aula**. Unesp: São Paulo, 2011. Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 23 de jan. 2024.

STREET, Brian Vincent. **Multimodalidade**. Glossário Ceale. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade#:~:text=O%20ensino%20e%20a%20aprendizagem,o%20que%20chamamos%20de%20multimodalidade.>> Acesso em 11 de mar. 2024.

Você sabe o que é sarau? Biblioteca Central Irmão José Otão. Porto Alegre: PUCRS, 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-o-que-e-um-sarau/>> Acesso em: 11 mar. 2024.

WEB. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Web>> Acesso em 16 nov. 2023.

WECHSLER, Solange Muglia. **A educação criativa: possibilidade para descobertas**. São Paulo: Papirus, 2001, p. 165-175. Disponível em: <<https://potencializar.com.br/wp-content/uploads/2020/06/A-educacao-criativa.pdf>> Acesso em 07 dez. 2023.

WHATSAPP. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=WhatsApp&oldid=66796815>>. Acesso em: 17 nov. 2023.