



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

VICTOR MARTINS CORRÊA

**PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À
FORMAÇÃO OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL *CAMPUS* IBIRITÉ**

Ouro Branco - MG

Junho de 2025

VICTOR MARTINS CORRÊA

**PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À
FORMAÇÃO OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL *CAMPUS* IBIRITÉ**

Dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Aparecida Soares Reis Franco.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT

Ouro Branco - MG

Junho de 2025

C824p

Corrêa, Victor Martins.

Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal campus Ibirité. / Victor Martins Corrêa. - 2025.

192 f.: il.,color

Orientadora: Raquel Aparecida Soares Reis Franco.

Dissertação (Mestrado) Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Letramento literário. 2. Práticas de leitura literária. 3. Formação omnilateral. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Franco, Raquel Aparecida Soares Reis. II. Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 372.41/.45



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 19 (dezenove) de setembro de 2025, com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** do Mestrando **VICTOR MARTINS CORRÊA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestre. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS IBIRITÉ**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, E-book: "TRABALHO EM CENA: Antologia de Contos e Itinerário para formação de Círculo de Leitura" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Aparecida Soares Reis Franco (IFMG - Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Deusa Castro Barros (IFG)

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia do Carmo Xavier (IFMG Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência de todos os membros e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pela orientadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 19 de setembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Aparecida Soares Reis Franco, Professora**, em 19/09/2025, às 19:16, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2448855** e o código CRC **69762044**.

23712.000699/2024-62

2448855v1

Dedico esta dissertação à classe que vive do trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Raquel Aparecida Soares Reis Franco, muito obrigado por toda dedicação, paciência, profissionalismo e competência.

À minha mãe, Iara Martins dos Santos, por toda troca, carinho e imensa parceria que foram fundamentais na trajetória deste trabalho. Minha gratidão e amor.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem participar e colaborar com este trabalho.

Ao IFMG e todos os professores do ProfEPT por me proporcionarem formação extremamente significativa que mudou minha perspectiva profissional e pessoal.

Aos participantes da pesquisa que, além de terem contribuído de maneira significativa, foram muito atenciosos e sensíveis.

Aos colaboradores que aceitaram o convite em participar da construção do Produto Educacional, agradeço pelas escritas muito significativas, que certamente deixaram o trabalho mais rico.

Aos meus colegas da turma de mestrado, pelas riquíssimas trocas e apoio mútuo.

À minha companheira, Amanda de Lana, obrigado pela compreensão, apoio, amor e atenção durante este intenso percurso.

Ao Alexandre Vieira, pelas trocas, conto, acolhida e deliciosos almoços durante o processo de escrita.

Ao meu pai, Adriano Mattos, pelos questionamentos e incentivos.

À minha tia Else Martins, pelo apoio generoso no momento que precisei e pelo incentivo que sempre me fortaleceu.

À minha avó, Leila, e minha tia Larissa por sempre estarem atentas e carinhosas.

Ao meu irmão, Lucas, pela parceria, apoio e afeto.

À Patrícia pelo trabalho textual de excelência.

Enfim, a todos que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, seja de maneira direta ou indireta. Meus sinceros agradecimentos.

“O fogo da vela me dá luz
Com a caneta e o papel erradico pus
A caneta e o papel, irradio luz”
(Black Alien, 2003)

RESUMO

Acredita-se que a prática de leitura literária, como prática formativa e emancipadora, é elemento importante na constituição de uma educação omnilateral, conforme os princípios que orientam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, esta dissertação tem por objetivo compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista de docentes de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité. Os objetivos específicos incluem: identificar quais textos literários são lidos; apontar as funções das práticas de leitura literária sob a perspectiva de professores de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité; além de elaborar um *e-book* que proponha a formação de Círculos de Leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura literária. A abordagem metodológica empregada consistiu em pesquisa qualitativa, com base nas contribuições de Creswell (2017) e Wolcott (1994), composta por estudo bibliográfico, documental e entrevistas semiestruturadas com quatro docentes de distintas disciplinas. Foram analisados documentos institucionais (PPCs e ementas) e realizados procedimentos de categorização, descrição, análise e interpretação dos dados. Como referencial teórico, adotaram-se as concepções de letramento (Street, 2006 e 2014; Barton; Hamilton, 2000) e os estudos sobre letramento literário (Cosson, 2011, 2014a, 2020; Paulino, 2007; Barros, 2014), além de autores que discutem a EPT e a formação omnilateral (Saviani, 1989; Manacorda, 2010; Kuenzer, 2002; Pacheco, 2010; Oliveira, 2020). Os resultados da pesquisa revelam que as práticas de leitura literária, embora estejam presentes em disciplinas diversas, são mais sistematizadas nas aulas de Língua Portuguesa, em virtude da natureza da disciplina e das diretrizes curriculares. Os professores desse grupo demonstraram maior diversidade de estratégias didáticas, incluindo leitura compartilhada, estudo dirigido, dramatizações e podcasts. Observou-se que as práticas estão, em ambos os grupos, permeadas por finalidades variadas — desde o uso funcional do texto literário até o estímulo à fruição estética. Contudo, apenas o grupo de professores de Língua Portuguesa enfatizou com mais clareza o prazer e o gosto pela leitura como objetivos. Também se constatou a escassa ocorrência de práticas interdisciplinares de leitura literária, embora os docentes reconheçam seu potencial integrador. Como Produto Educacional, elaborou-se um e-book composto por uma antologia de contos que perpassam à temática do mundo do trabalho, acompanhada de uma proposta didática voltada à formação de Círculos de Leitura. A proposta fundamenta-se, principalmente, nas contribuições teóricas de Cosson (2021) e na concepção de modelo “ideológico” de letramento (Street, 2014), além de ser elaborada com base nos resultados da presente investigação, seu objetivo é apoiar o trabalho pedagógico, de professores de diferentes disciplinas, e fomentar o desenvolvimento do letramento literário na perspectiva de uma formação crítica e omnilateral do sujeito. Os dados da pesquisa sugerem que, ao ser planejada de forma subjetiva, dialógica e crítica, a prática de leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário e para a formação omnilateral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Letramento Literário. Práticas de leitura literária. Formação Omnilateral. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

It is believed that the practice of literary reading, as a formative and emancipatory practice, is an important element in the constitution of an *omnilateral* education, in line with the principles that guide Professional and Technological Education (EPT). In this context, this dissertation aims to understand how literary reading practices occur in the Integrated High School program from the perspective of teachers of different subjects at IFMG (Federal Institute of Minas Gerais) Ibirité campus. The specific objectives include: identifying which literary texts are read; pointing out the functions of literary reading practices from the perspective of teachers of different subjects at IFMG Ibirité campus; and designing an e-book that proposes the formation of Reading Circles for the development of literary reading practices. The methodological approach employed consisted of qualitative research, based on the contributions of Creswell (2017) and Wolcott (1994), including bibliographic and documentary study as well as semi-structured interviews with four teachers from different disciplines. Institutional documents (curricular programs and syllabi) were analyzed, and procedures of categorization, description, analysis, and interpretation of data were carried out. The theoretical framework adopted included the conceptions of literacy (Street, 2006, 2014; Barton; Hamilton, 2000) and studies on literary literacy (Cosson, 2011, 2014a, 2020; Paulino, 2007; Barros, 2014), in addition to authors who discuss Professional and Technological Education and *omnilateral* education (Saviani, 1989; Manacorda, 2010; Kuenzer, 2002; Pacheco, 2010; Oliveira, 2020). The research results reveal that literary reading practices, although present in various subjects, are more systematized in Portuguese Language classes, due to the nature of the subject and the curricular guidelines. Teachers in this group demonstrated a greater diversity of teaching strategies, including shared reading, guided study, dramatizations, and podcasts. It was observed that practices in both groups are permeated by various purposes — ranging from the functional use of literary texts to the encouragement of aesthetic enjoyment. However, only the group of Portuguese Language teachers more clearly emphasized pleasure and appreciation for reading as objectives. A scarce occurrence of interdisciplinary literary reading practices was also noted, although teachers recognize their integrative potential. As an Educational Product, an e-book was created consisting of an anthology of short stories addressing the theme of the world of work, accompanied by a didactic proposal aimed at forming Reading Circles. This proposal is mainly based on the theoretical contributions of Cosson (2021) and Street's (2014) concept of "ideological" literacy, as well as on the findings of this research. Its objective is to support pedagogical work of teachers from different disciplines and to foster the development of literary literacy within the perspective of a critical and *omnilateral* human formation. The research data suggest that, when planned in a subjective, dialogic, and critical manner, the practice of literary reading can contribute to the development of literary literacy and to the integral formation of students in the Integrated High School program.

Keywords: Literary Literacy. Literary Reading Practices. *Omnilateral* Education. Professional and Technological Education (EPT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo EPT (1909-1942)	25
Figura 2– Paradigmas do Ensino de Literatura	41
Figura 3 – Práticas de leitura literária	48
Figura 4 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina História I	75
Figura 5 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina História II	76
Figura 6 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos I	77
Figura 7 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos II	78
Figura 8 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos III	78
Figura 9 - Cabeçalho Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 1	80
Figura 10 - Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 1	89
Figura 11 - Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 2	89
Figura 12 - Bibliografia complementar - Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 3	90
Figura 13 – Contracapa Produto Educacional.....	142
Figura 14 - Sumário Produto Educacional.....	143
Figura 15 - Formulário/convite enviado aos profissionais	149
Figura 16 - Comentário 1: avaliação do Produto Educacional.....	151
Figura 17 - Comentário 2: avaliação do Produto Educacional.....	151
Figura 18 - Comentário 3: avaliação do Produto Educacional.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual de respostas sobre Apresentação e Organização do Conteúdo	150
Gráfico 2 - Percentual de respostas sobre proposta didático-pedagógica	152
Gráfico 3 - Percentual de respostas sobre seleção literária	153
Gráfico 4 - Percentual de respostas sobre metodologia e fundamentação teórica .	154
Gráfico 5 - Percentual de respostas sobre metodologia e fundamentação teórica .	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da abordagem qualitativa elaborada por meio de referência a Creswell (2017)	53
Quadro 2 - Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	55
Quadro 3 - participantes da pesquisa.....	57
Quadro 4 - Etapas para análise de dados da pesquisa segundo Wolcott (1994).....	61
Quadro 5 – Representação e análise dos dados	62
Quadro 6 - Categorização dos dados coletados nas entrevistas	64
Quadro 7 - Sinais utilizados nas transcrições.....	65
Quadro 8 – Estrutura Projetos Pedagógicos de Cursos.....	69
Quadro 9 – Objetivos gerais dos cursos integrados ao ensino médio de Ibirité.....	71
Quadro 10 – Estrutura/Conteúdo das ementas	74
Quadro 11 - Objetivo geral disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	80
Quadro 12 - Conteúdo de literatura por módulos	81
Quadro 13 - Módulo / Série x Obras literárias / Autores / Ano de primeira publicação	83
Quadro 14 - Estudo dirigido elaborado por Queiroz	134
Quadro 15 - comentários dos avaliadores do <i>e-book</i>	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CH	Carga horária
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EMI	Ensino Médio Integrado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSS	Leitura Silenciosa Sustentável
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPI	Prática Profissional Integrada
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	Educação Profissional e Tecnológica: Fundamentos e Perspectivas Teóricas	24
2.2	Letramento Literário: Bases para a Formação Crítica e Emancipada	30
2.3	Literatura e sua prática educativa	35
2.4	Leitura literária e práticas de leitura literária.....	43
2.5	Mediação do texto literário.....	50
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	Abordagem da Pesquisa.....	52
3.2	<i>Lócus</i> da Pesquisa	54
3.3	Participantes da Pesquisa	56
3.4	Descrição da coleta de dados.....	58
3.5	Descrição dos Instrumentos de Pesquisa	59
3.6	Metodologia para Análise de Dados	60
3.7	O processo de transcrição	65
3.8	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos	66
4	ANÁLISE / DISCUSSÕES DOS DADOS	68
4.1	Projeto Pedagógico de Curso e Ementas de Disciplinas.....	69
4.2	Bloco 1: Perfil dos Participantes	94
4.3	Bloco 2: Mapeamento dos Textos Literários Utilizados em Sala de Aula	103
4.4	Bloco 3: Seleção de textos literários	108
4.5	Bloco 4: Funções e usos dos textos literários nas práticas desenvolvidas.....	118
4.6	Aproximações e diferenças sobre perspectivas de práticas de leituras literárias entre o grupo (1) e (2)	138
5	PRODUTO EDUCACIONAL	141
5.1	O processo de avaliação do <i>e-book</i>	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PRELIMINAR DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA (TAPRP)	175
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	177

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV).....	182
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD).....	184
APÊNDICE E – QUESTÕES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	187
APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO.....	189
APÊNDICE G – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	190
APÊNDICE H - TERMO DE CONFIABILIDADE E SIGILO DA EQUIPE DE PESQUISA.....	191
APÊNDICE I - FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA AO CEP/IFMG	192

1 INTRODUÇÃO

Antônio Cândido, no texto “Direitos Humanos e Literatura”, aponta que a literatura pode conter sentimentos e concepções de mundo de diversos indivíduos ou grupos sociais, além de ser fonte de conhecimento (Cândido, 1989). Então, é possível supor que recorrer à arte literária para a compreensão e crítica de conjunturas contemporâneas pode ser uma estratégia valiosa para uma educação integral. Isso significa que há possibilidade de analisar/ler textos literários diversos sob diferentes vieses, além de conectar a leitura literária com a realidade, ressaltando seu caráter político-social. É amplamente reconhecido que o contato com a literatura é capaz de promover funções como a catártica, estética, cognitiva e político-social (Lopes, 2021), além da função humanizadora da arte literária, isto é, “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Cândido, 2002).

Parto desses pressupostos sobre a potência da literatura para a formação humana e crítica do ser humano. Entretanto, apesar de acreditar que a arte literária é uma ferramenta de transformação pessoal e social em diferentes níveis, como professor de Literatura e Língua Portuguesa, também imagino que não é qualquer prática de leitura literária e/ou metodologia de ensino de literatura na educação que são capazes de proporcionar transformações profundas e desenvolvimento crítico aos estudantes do ensino básico.

Atualmente, atuo como professor do Ensino Fundamental em uma escola municipal em Brumadinho-MG. As inquietações que me direcionaram a presente pesquisa, por sua vez, iniciam-se logo após minha formatura no curso de Letras (Licenciatura/Português). Em março de 2018, recém-formado, fui convidado a substituir, por tempo determinado, uma professora de Literatura no Ensino Médio de uma escola particular em Belo Horizonte, mesma instituição que concluí meus estágios supervisionados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Na escola, havia a separação de conteúdos por três disciplinas ministradas por diferentes professores: “Produção de Textos”, “Língua Portuguesa” e “Literatura”. Quando realizei o estágio obrigatório, acompanhei apenas as aulas de Língua Portuguesa, mas, foi atribuída a mim, a terceira disciplina referida.

Dada a minha inexperiência docente, a direção e a coordenação da escola solicitaram que eu acompanhasse uma série de aulas da professora de Literatura que iria substituir antes de assumir a disciplina com o intuito de dar continuidade a seu planejamento e observar sua metodologia. Durante esse processo inicial, constatei que a disciplina seguia, prioritariamente, uma linha histórico-nacional de conteúdos literários no Ensino Médio. Iniciava-se por concepções gerais sobre literatura e gêneros literários, e, em seguida, partia-se para as famosas correntes ou estéticas literárias: do Trovadorismo (1ª série) à Literatura Contemporânea (3ª série). Neste momento, inquietou-me o pouco conhecimento construído por mim durante a formação universitária sobre metodologias e conteúdos presentes no Ensino Médio em relação aos estudos literários. Sendo assim, naquele momento, tive como maior referência em relação ao ensino de literatura a professora que iria substituir.

Quando assumi as três turmas do Ensino Médio, procurei assimilar e reproduzir parte das estratégias de ensino que observei durante as aulas da antiga professora. Frequentemente, a abordagem dos conteúdos seguia um padrão, que era iniciado por meio de aulas expositivas sobre as correntes literárias em que se expunha informações sobre o contexto histórico, principais autores, características literárias, além da leitura de textos ou poemas completos de autores canônicos de determinada estética. As práticas de leituras literárias, normalmente, objetivavam a identificação de características textuais abordadas na aula expositiva, além da interpretação do fragmento literário ou poema lido. Após esse processo, comumente eram indicados exercícios e leituras presentes no livro didático adotado pela instituição e esses também seguiam características similares à abordagem tratada em sala de aula.

A avaliação sistemática da disciplina de Literatura, na instituição, seguia um padrão de duas provas elaboradas pelos docentes, com itens discursivos e objetivos, além de um simulado, modelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por etapa que continha questões de vestibulares anteriores (Brasil, [s.d]). Também fui orientado a seguir modelos de avaliações e de abordagens concebidos pela professora que substituí. Tanto no simulado quanto nas provas, percebia que era exigido a identificação de características textuais e assimilação com as estéticas literárias estudadas, além da interpretação de trechos literários ou poemas completos. Antes das avaliações, afligia-me, a apreensão dos estudantes por

decorarem características textuais ou de conteúdo, dados biográficos de autores ou até mesmo datas e fatos históricos contextuais às ditas correntes literárias. Nesses e em outros momentos, refletia que a abordagem do ensino de literatura praticada por mim e pela professora que acompanhei pouco fazia sentido para o desenvolvimento dos estudantes. E a meu ver, seriam incapazes de promover importantes funções que o texto literário pode oferecer como salientadas anteriormente por meio das referências a Cândido (1989; 2002) e Lopes (2021).

Ao terminar o prazo em que eu substituiria a professora, fui informado que ela não desejava retomar a disciplina na instituição. Dessa maneira, permaneci como professor de literatura do Ensino Médio até o final do ano de 2023. Mesmo como docente efetivo, continuei, durante bom tempo, com uma abordagem de ensino de literatura próxima, conhecido por mim hoje, ao paradigma “tradicional: histórico-nacional” assinalado por Cosson (2020), ou seja, a identificação de critérios arbitrários e informativos sobre os períodos literários, principalmente, porque essas características facilitam as avaliações escolares (Cosson, 2020). Entretanto, a cada aula que ministrava, questionava-me cada vez mais sobre a validade dos conteúdos e métodos de ensino abordados e praticados.

Com o passar do tempo, modifiquei gradualmente a forma como ministrava a disciplina de literatura na instituição. Procurei incentivar práticas de leituras literárias aos alunos, acompanhada de discussões sobre diferentes interpretações. Após o contato do aluno com os textos, realizava aulas expositivas sobre contextos de produção, aspectos linguísticos e de conteúdo etc. ainda com o foco nas correntes literárias históricas e indicações de autores canônicos. Durante o processo de discussão com os alunos sobre leituras feitas, percebi um melhor aproveitamento da prática educativa, uma vez que os estudantes demonstraram reflexões mais pertinentes e substanciais sobre os textos lidos.

Uma das práticas desenvolvidas, no ano de 2022, foi importante para a concepção da presente pesquisa. Na tentativa de realizar um trabalho de caráter interdisciplinar, ou seja, que apresenta uma abordagem pedagógica que promove a cooperação real e a troca de informações entre diferentes disciplinas com objetivo de unificar conhecimentos (Silva; Tavares, 2005), eu e um professor de sociologia solicitamos aos estudantes que fizessem leitura comparada de dois textos literários, o conto “Urupês” de Monteiro Lobato e o capítulo “O sertanejo” presente no livro “Os

Sertões” de Euclides da Cunha”. Após a leitura, os estudantes produziram um trabalho escrito dividido em dois tópicos, o primeiro em que deveriam fazer uma resenha comparativa entre os textos, seja em relação aos seus conteúdos e também a suas formas, além de identificar aspectos que os caracterizavam como textos literários pertencentes ao “pré-modernismo”. No segundo tópico, os alunos deveriam relacionar os textos com o artigo, indicado pelo professor de sociologia, “ A formação das teorias raciais no Brasil” (Silva; Batista, 2010). No final do processo, julgamos que o trabalho apresentou pontos positivos, visto que os textos elaborados pelos estudantes cumpriram com os objetivos propostos por nós. Entretanto, devida a fragmentação do trabalho em duas partes, em que se recorreu a informações de diferentes disciplinas para estudar determinados textos literários, julgo, atualmente, que fracassamos em propor um trabalho “interdisciplinar”. Pois apesar de cada professor/disciplina ter contribuído com informações e metodologias ligadas ao seu campo de conhecimento, não houve real integração nas atividades, ou seja, apesar dos textos literários em análises serem os mesmo, ocorreram atividades diversificadas para cada disciplina.

Outra experiência profissional relevante para presente pesquisa ocorreu em agosto de 2024, em uma escola pública municipal de Brumadinho na qual atuo como professor de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II. A professora de Ciências propôs que eu lesse com os alunos do 7º ano o texto "Jeca Tatu" de Monteiro Lobato, para que, em seguida, ela explorasse características e informações presentes na narrativa sobre a doença ancilostomíase. Dispus os alunos em roda e realizei a leitura. No decorrer da atividade, os estudantes traziam reflexões diversas, seja pela situação econômica, alcoolismo, preconceito ou “preguiça” do personagem, e também sobre aspectos linguísticos presentes na narrativa. Ao final da atividade, disse aos discentes que a professora de ciências abordaria o texto em sua aula. A referida docente realizou atividades em que articulou conhecimentos da sua área com o texto literário; entretanto, não tive participação na produção e desenvolvimento desses afazeres. Apesar de eu avaliar que a atividade realizada durante minha aula tenha sido envolvente e produtiva, em função dos estudantes terem se pronunciado de forma genuína sobre suas percepções durante a leitura do texto, a proposta ficou fragmentada, sem continuidade; assim como foi o caso da experiência narrada anteriormente.

Aliada às minhas inquietações em relação às práticas de leitura literária que possam ser significativas a uma educação omnilateral e emancipatória, outro aspecto que me leva a realizar a pesquisa, parte das leituras realizadas no Mestrado que propiciaram a importante compreensão da contraposição entre modelos de letramento “autônomo” e de letramento “ideológico” feita por Street (2014). O referido autor sugere duas perspectivas na pesquisa e desenvolvimento de letramento, seja na educação formal, ou mesmo em práticas letradas fora do ambiente escolar. Segundo Street (2014), existe a concepção de um Letramento no singular e com L maiúsculo, o qual sugere a existência de uma única forma de desenvolver habilidades em relação à língua escrita, e que seus métodos de promoção, dentre outras características, recorrentemente, levam em consideração a língua escrita como um código a ser decifrado sem grandes análises críticas, além da identificação de padrões e informações, denominado pelo autor como um modelo “autônomo” de letramento.

Por outro lado, Street (2014), demonstra, por meio de pesquisas etnográficas, a pluralidade de letramentos, dessa vez com “l” minúsculo e no plural, o que indica a diversidade de diferentes processos para o desenvolvimento de relações com a escrita, além disso, o autor insere a ideia do desenvolvimento de um modelo “ideológico” de letramento. Este segundo modelo, segundo o autor, compreende as pessoas não como “tábuas rasas” desprovidas de qualquer nível de letramento, além de impelir as pessoas que o desenvolvem cautela acerca de generalizações pressupostos amplamente aceitos sobre o letramento como um conceito isolado, ao invés disso reconhecem que práticas de letramento têm uma natureza ideológica e, portanto, estão profundamente enraizadas na cultura. O modelo “ideológico” destaca a importância do processo de socialização e crítica na formação do significado do letramento para os participantes e, por isso, considera amplitude no que se diz a instituições sociais por meio das quais o processo de letramento ocorre (Street, 2014 p.44). Diante dessa compreensão, emerge a inquietação que também orienta a presente pesquisa, compreender quais práticas de leitura literária, no contexto escolar, se alinham à concepção de letramento como prática social — vinculada ao modelo ideológico proposto por Street (2014) —, de modo a favorecer tanto o desenvolvimento do pensamento crítico quanto a socialização dos sujeitos no processo de letramento literário.

Dessa forma, as motivações para o desenvolvimento da presente pesquisa partem da minha própria trajetória profissional, e das inquietações decorrentes das práticas de leituras literárias que desenvolvi e desenvolvo com estudantes do Ensino Básico. Além das concepções relativas aos modelos “autônomo” e “ideológico” de letramento, e leituras desenvolvidas no mestrado que parecem ser importantes para a pesquisa relativa ao desenvolvimento do letramento literário. A partir de questionamentos e problematizações, frutos de leitura teórica e práticas profissionais, esta dissertação busca responder à seguinte pergunta-problema: Como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* Ibirité sob o ponto de vista dos professores de diferentes disciplinas?

Outrossim, como **objetivo geral**, procuro compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG *campus* Ibirité. Ademais, como **objetivos específicos**, busco: identificar quais textos literários são lidos; apontar as funções das práticas de leitura literária sob a perspectiva de professores de diferentes disciplinas do IFMG *campus* Ibirité; além de elaborar um *e-book* que proponha a formação de Círculos de Leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura literária.

O presente trabalho está dividido em capítulos da seguinte maneira: “Referencial Teórico”, em que se encontram as principais referências teóricas que fundamentam a dissertação, além de uma análise e uma apresentação bibliográfica relativa a dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (ProfEPT) que possuem associação com área de pesquisa da presente dissertação; “Procedimentos metodológico”, seção destinada à apresentação dos percursos metodológicos a serem utilizados, além da caracterização, participantes, lócus, benefícios etc. da pesquisa; “Proposta de Produto Educacional”, em que é apresentada a proposta de um Produto Educacional a ser elaborado e aplicado; “Análise / Discussões de dados”, momento em que são apresentados e analisados os dados coletados tendo em vista os objetivos do trabalho; “Referências” seção em que se apresentam as citações das referências utilizadas; “Apêndices”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo trata da concepção teórica que norteou esta dissertação. Inicia-se a discussão por meio de percepções históricas e teóricas sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, principalmente, conceitos importantes que fundamentam o modelo de ensino almejado pelos Institutos Federais, como os de ensino omnilateral, integral e integrado (Manacorda 2010; Pacheco 2010; Ramos 2008). Em seguida, são apresentadas importantes noções sobre letramentos e letramento literário que se relacionam com teorias da EPT mencionadas na primeira seção tais como: modelo autônomo e ideológico de letramento (Street 2013) e perspectivas relativas ao desenvolvimento do letramento literário (Cosson, 2014; Paulino, 2007; Barros, 2014). Por último, são discutidas concepções relativas à literatura adotadas nesta dissertação (Todorov, 2010; Deleuze, 1997; Borges, 2019), à literatura no contexto escolar (Rouxel, 2013; Soares, 1999; Cosson, 2007), à leitura literária e práticas de leitura literária (Paulino, 2014; Cosson, 2014; Barros 2014) que ‘podem’ estar aliadas às ideias de ensino omnilateral, de um modelo de letramento “ideológico” e do desenvolvimento do letramento literário anunciadas anteriormente.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica: Fundamentos e Perspectivas Teóricas

Conhecer a trajetória histórica da EPT dá suporte para evidenciar a importância do acesso à literatura nesse âmbito educativo, ou seja, a relevância da leitura que transcende a ordem do real, mas torna o real possível de ser permeado pela crítica e pelo desejo de engajamento social. Afinal o desenvolvimento da presente investigação será em um *campus* dos Institutos Federais, que têm como concepção educacional

objetivo fundamental, o de revolucionar as relações burguesas e construir condições materiais que possam permitir o livre desenvolvimento do homem enquanto tal, como ser não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral (Sousa Júnior, 1999, p. 100).

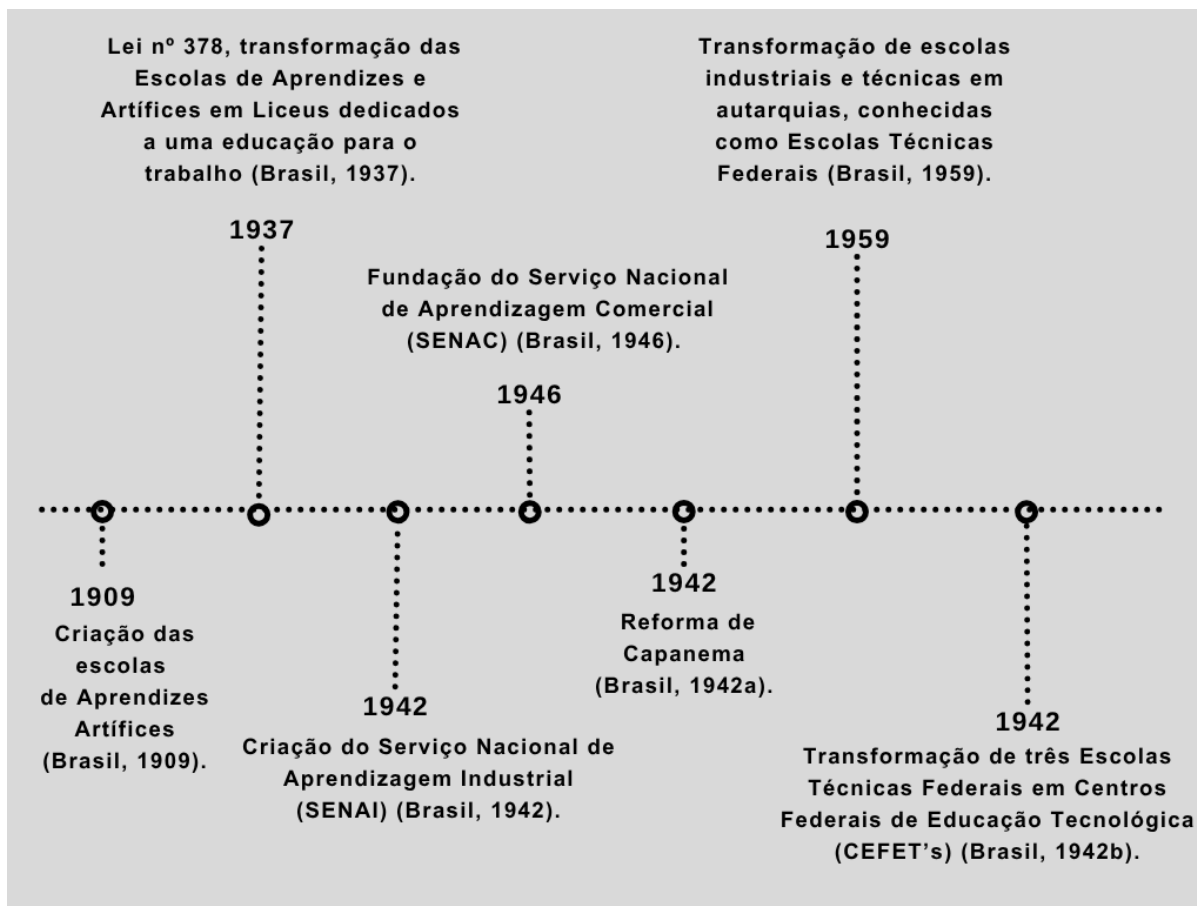
Sendo assim, a educação omnilateral configura uma formação abrangente do sujeito como um ser holístico que se edifica em interações libertadoras, emancipatórias e solidárias. O termo omnilateral faz parte da obra marxiana¹,

¹ “[..] obra marxiana – aquilo que é da estrita lavra de Marx –, distinguindo-a do que se convencionou denominar de “marxismo” ou, talvez numa nomenclatura mais precisa, da “tradição marxista” – um bloco complexo e diferenciado, comportando vertentes convergentes e conflitantes” (Yamamoto, 2016 p. 26).

entretanto, ele não é definido pelo clássico autor, mas está no bojo de suas reflexões sobre a educação e se contrapõe a uma formação unilateral do sujeito, que é advém do trabalho alienado, da divisão social e das relações burguesas (Sousa Júnior, 2008). O conceito de Educação Profissional, ou seja, “uma educação para o trabalho” (Oliveira, 2020) pode estar relacionada à perspectiva da formação omnilateral ou unilateral do sujeito a depender de instituições que a desenvolvem e/ou períodos da história.

No Brasil, com o intuito de formação para o trabalho, foram criadas escolas entre 1840 (Casas de Educandos e Artífices) e 1886 (Liceus de Artes e Ofícios). Em 19 de abril de 1879, por meio do Decreto nº 7247 (Brasil, 1879), estabeleceu-se que as escolas de segundo grau deveriam disponibilizar disciplinas direcionadas a ofícios manuais e que escolas profissionais fossem fundadas escola na corte, e nos principais municípios brasileiros (Oliveira, 2020). Entretanto, Oliveira (2020, p. 52) enuncia que essas operações estão mais “relacionadas com a assistência aos menos favorecidos do que com a formação da classe trabalhadora [...] e que surgem em meio a uma sociedade escravocrata, desapegada das atividades laborais e alinhadas ao capitalismo”.

Por meio da leitura de Oliveira (2020), Kuenzer (2000), Dornelles; Castman; Vieira (2021) é possível identificar novas propostas e transformações substanciais nos objetivos e fundamentos da Educação Profissional no Brasil. A Figura 1 representa uma linha do tempo com importantes mudanças evidenciadas pelos autores:



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Oliveira (2020), Kuenzer (2020) e Dornelles; Castman; Vieira (2021).

Oliveira (2020) e Dornelles; Castman; Vieira (2021) demonstram, ao realizar um percurso histórico, que apesar das mudanças e/ou fundação de novas instituições no âmbito da Educação Profissional evidenciadas na linha do tempo, as propostas de formação do período transitam apenas de uma concepção assistencialista à tecnicista que procura atender demandas do 'mercado' de trabalho e não se preocupam com a formação integral de seus estudantes. Essa realidade contrasta com os avanços propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961).

Ramos (2014) reconhece a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4024 (Brasil, 1961), como um avanço para o ensino profissional, que busca uma educação emancipatória, responsável por anuir aos estudantes de cursos técnicos o acesso ao ensino superior, pelo fato de que foi consolidada sua equivalência com o ensino secundário (Ramos, 2014). Tal conquista reforça a relevância e o direito cidadão que o estudante da formação profissional tem de ser orientado para além dos desafios

do 'mundo do trabalho', objetivando, também, uma educação de caráter propedêutico.

Em 28 de dezembro de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei nº 11.892 que autoriza a criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008) neste período, instaura-se avançada perspectiva de modelo da educação profissional, pois essa modalidade é reconhecida como educação que se aproxima do direito a um ensino que engendra 'perspectivas' de cidadania, visto que é rompida a ideia de formação exclusiva de um trabalhador para atender às demandas do capital, e instaura-se como 'ideal' a promoção de um ensino capaz de desenvolver criticidade e acesso aos saberes desnudados de hierarquização social (Dornelles; Castman; Vieira, 2021). Trata-se assim, de uma proposta com contornos humanitários, porque se abre para a reflexão, criticidade e emancipação.

Em relação à proposta e aos objetivos educativos da EPT dos Institutos Federais, é importante ressaltar que se propõe "a busca por uma formação humana e omnilateral" (Oliveira, 2020 p.62) traçada e discutida por teóricos e pesquisadores da área, objetiva-se essa formação se desenvolva de maneira crítica e emancipatória (Oliveira, 2020), ideário que inaugura um novo capítulo na história da educação profissional, pois vislumbram-se esperanças de superação de desigualdades aos bens intelectuais e sociais. Essa perspectiva representa um avanço significativo na concepção de educação profissional, ao pretender aliar a formação técnica à dimensão humana, em uma educação que valoriza tanto o saber fazer quanto o pensar crítico e reflexivo.

Em referência ao percurso histórico da Educação Profissional detalhado por Oliveira (2020) e Dornelles, Castman; Vieira (2021), pode-se entender que a educação profissional é de interesse do capital privado, do Estado e do trabalhador. Para o capital, representa uma forma de garantir mão de obra qualificada e adaptável às dinâmicas produtivas, atendendo às exigências do mercado em constante transformação. Já para o Estado, a educação profissional cumpre um papel estratégico no desenvolvimento econômico e social, promovendo inclusão e crescimento. E, para o trabalhador, constitui uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, de mobilidade social e de conquista de autonomia. Cabe ressaltar que, a partir da criação dos Institutos Federais, há uma esperança de essa modalidade de educação suprir interesses da classe trabalhadora que vão para além

do preparo técnico. Desse modo, cabe refletir sobre como efetivar uma formação “do indivíduo, que tem no trabalho o espaço para a continuidade da formação cidadã e um caminho para a emancipação do sujeito.” (Silva; Xavier, 2020), ou seja, uma educação omnilateral.

É nesse contexto, marcado por disputas de sentido sobre a finalidade da educação profissional, que se insere a presente pesquisa, voltada à investigação relativa às práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado e seu potencial formativo. De maneira que o intuito é compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité. Além disso, ao levar em consideração o contexto da pesquisa, é importante identificar em referenciais teóricos se há e quais concepções de letramento e metodologias de leitura podem favorecer a formação omnilateral dos alunos do Ensino Médio Integrado, ou seja, o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Manacorda, 2010, p. 94) do aluno da EPT. Afinal, “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais” (Pacheco, 2010, p. 15). Compreende-se que a educação para o mundo do trabalho em uma concepção omnilateral é “potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação” (Pacheco, 2010, p. 15).

Nesse espectro, é possível que seja substancial docentes de todos os componentes curriculares, atuantes em uma instituição que visa a um ensino omnilateral, reflitam sobre suas inserções neste tipo de processo educacional. Há necessidade de professores pensarem ações que possibilitem o diálogo entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, além de ser importante a relação de tais conteúdos com o mundo do trabalho, visando em uma concepção politécnica à “totalidade orgânica” (Saviani, 1989 p.21). A integração dos conhecimentos de diferentes áreas e a compreensão de sua totalidade, também, caracteriza a concepção de ensino “integrado”, modelo que visa articular os saberes do ensino básico entre si com saberes tecnológicos, além de compreender o trabalho como

princípio educativo, seu o objetivo é formar um sujeito crítico e capaz de tomar decisões, promovendo uma formação integral (Ramos, 2008).

Por outro lado, é necessário salientar que os conceitos, ensino, omnilateral, integral e ensino integrado figuram-se no campo teórico do ideal, são centrais nos 'objetivos' dos Institutos Federais. Entretanto, nem sempre se apresentam com realidade nas práticas pedagógicas e/ou concepções de ensino de profissionais da instituição, ou até mesmo nas estruturas curriculares previstas nos projetos políticos e pedagógicos dos cursos ofertados.

Dificuldades da implementação de um currículo integrado são apontadas pelo trabalho de Faria e Marinho-Júnior (2018), o qual teve como *locus* de pesquisa os *campi* Governador Valadares e São João Evangelista do IFMG, e teve como sujeitos 71 professores da rede. A referida pesquisa apresentou como resultados que há falta de conhecimento acerca do conceito de currículo integrado e das diretrizes conceituais da EPT que guiam o projeto pedagógico da instituição pela maior parte dos docentes. Além disso, o trabalho aponta como principais motivos da pouca articulação e planejamento de um currículo integrado: (1) o acúmulo de funções burocráticas pelos docentes, que por sua vez, acarreta no pouco tempo destinado à formação e articulação; (2) a deficiência na ação dos gestores em relação ao "incentivo à criação de espaços de discussão, nas ações de capacitação, na reformulação dos currículos dos cursos" que amplie "o diálogo entre as disciplinas técnicas e da base comum" (Faria, Marinho Junior, 2018 p.10).

Outros desafios são apontados por Ramos (2005) na organização de um currículo integrado. A autora apresenta a importância da interdisciplinaridade e da articulação entre conteúdos das Ciências Humanas e Sociais, da Natureza e Matemática, e das Linguagens. Entretanto, segundo a pesquisadora, a interdisciplinaridade só seria possível com a superação de uma pedagogia das competências que se apresenta como tendência na atualidade, mas que favorece a formação aliada à noção tecnicista e neoliberalista, que tende a preparar o estudante para se adequar às necessidades do mercado.

Além disso, Ramos (2005) evidencia, também, para a necessidade da superação da dicotomia entre conteúdo e competência, compreendendo que os 'conteúdos' não são conceitos abstratos desprovidos de contexto histórico, além de não serem materiais para o desenvolvimento das competências, e essas são

definidas pela aplicabilidade dos conhecimentos na execução de ações práticas, dessa forma o desenvolvimento de habilidades não deveria estar à frente do conhecimento de conteúdos. Dessa forma, percebe-se que há um longo percurso na construção de um currículo efetivamente integrado, que por sua vez, de maneira ideal, desenvolveria uma educação omnilateral.

Partindo desses pressupostos, na próxima seção são abordadas concepções de letramentos, como o modelo letramento “ideológico” (Street, 2014), que destaca a importância da caracterização do estudante como sujeito ativo no processo de desenvolvimento. Além disso, são exploradas as perspectivas relativas ao letramento literário (Cosson, 2014; Paulino, 2007; Barros, 2014), que não apenas reconhecem o potencial cognitivo e formativo do texto literário na construção de uma criticidade emancipatória, mas também evidenciam que esse processo não se limita às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, o que amplia suas possibilidades de integração com outras áreas do conhecimento.

2.2 Letramento Literário: Bases para a Formação Crítica e Emancipada

Antes de aprofundar no conceito de letramento literário adotado nessa dissertação, é fundamental conhecer as discussões que precedem o termo “letramentos”. No presente trabalho, optou-se por utilizar o termo no plural por entender que essa perspectiva não reduz a escrita a um tipo de tecnologia mecânica, mas que é uma prática situada com base na cultura, na história e na sociedade (Street, 2006). Por meio de referências às investigações etnográficas Street (2014) demonstra que práticas de letramentos podem se diferenciar, além de estarem ligadas às alteridades culturais e às diversas relações de poder, portanto, seria impróprio concluir que há um modelo padrão e exclusivo no desenvolvimento do letramento. Sendo assim, o presente trabalho parte do princípio que existem múltiplos ‘letramentos’, e que é perigosa a valorização de um em detrimento de outro, optando-se, portanto, pela grafia em l minúsculo e no plural.

Esta dissertação compatibiliza com a ideia de que letramentos são principalmente sociais e políticos. Barton e Hamilton (2000), ao discutirem sobre o conceito de letramento, informam que se trata de um conjunto de práticas sociais

intencionais, historicamente situadas que são mediadas por textos escritos, tendo em vista que há uma mescla entre a oralidade e a escrita, e não uma dicotomia clara. Além disso, os autores identificam letramentos como práticas caracterizadas por relações de poder, instituídas em diferentes níveis das atividades sociais, que possuem objetivos amplos, suscetíveis a mudanças por processos de aprendizagem informais ou formais (Barton, Hamilton 2000).

É importante salientar que letramentos abrangem um complexo de habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para o uso da língua de maneira eficaz, nas diversas interações sociais, que possibilitam a participação efetiva e engajada na cultura escrita (Soares e Batista 2005). Sendo assim, percebe-se que os letramentos estão além do domínio técnico da leitura e escrita, constituem práticas que refletem e influenciam as sociedades em que estão inseridas, assim como nas relações de poder que as permeiam evidenciando o papel transformador dos letramentos.

Cabe analisar, também, que apesar de compreender que letramentos envolvem diversas relações com textos escritos, Street (2014) amplia e debate essa noção ao adotar uma visão não dicotômica entre oralidade e letramento. O autor considera que textos escritos possuem marcas de oralidade, assim como textos orais possuem marcas de escrita mais ou menos intensas a depender do contexto de produção. Além disso, é problematizado se há realmente particularidades profundas na dimensão oral ou escrita da língua, seja nos sistemas de signos ou até mesmo em suas funções políticas, sociais e cognitivas. O pesquisador ainda alerta para o perigo de considerar uma “grande divisão”, em que se categoriza pessoas como “letradas” e “iletradas”, fator que evidencia preconceito com a (suposta) segunda categoria. Dessa forma, Street (2014) aponta que na contemporaneidade há predominância de uma mescla entre oralidade e letramento nas relações sociais, sendo que especificidades profundas de uma dimensão ou outra ainda são pouco frutíferas nas referências teóricas até o momento.

Apesar de também estarem presentes em ambiente escolar, Street (2014) demonstra que os desenvolvimentos de letramentos não são particulares a essa instituição e nem se iniciam nela. Ele aponta que houve a escolarização do letramento, também permeada de relações de poder, em que determinadas práticas são desenvolvidas de acordo com interesses políticos e culturais. Além disso, o

pesquisador relativiza a conferência do engajamento político/social prometido pelo desenvolvimento do letramento na escola, tal garantia estaria no plano idealizado.

Ademais, Street (2014) enfatiza a importância do desenvolvimento do modelo “ideológico” de letramento no contexto escolar, no qual práticas de letramento deveriam ser organizadas de forma planejada junto com os alunos, em que haja troca de reflexões críticas e não transmissão de conteúdos e técnicas apenas. Nesse sentido, o professor teria o papel de mediar e de lançar situações problemas (nos diversos campos da leitura, escrita e fala), para que os alunos reflitam sobre como resolvê-los e sejam, assim, sujeitos ativos no processo de ler, escrever, falar e produzir e criticar objetos culturais que possam colaborar para a possível resolução da problemática apontada pelo professor ou pelos próprios alunos. Desta forma, constrói-se um processo em que professores e estudantes sejam agentes e parceiros nos eventos de letramento internos à escola.

A partir da compreensão de que existem diversas práticas de letramento que se envolvem com a escrita de maneira múltipla, escolarizadas ou não, outros teóricos ramificaram do conceito geral, o que dá origem a diferentes tipos de letramentos, entre eles, o letramento literário que será alvo desta pesquisa. Dessa forma, “usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo” (Paulino, 2007), adota-se neste trabalho, a definição geral de Cosson, que o indica como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014a).

Cosson (2014a) sugere que a palavra *processo* é empregada por ser algo contínuo a sujeitos sociais, iniciando na infância, quando o indivíduo entra em contato com diferentes gêneros literários, sejam orais, como a escuta de cantiga de ninar; ou escritos, como a leitura de literatura infantil. Esse processo é inacabado e vai sendo aprimorado durante toda a vida adulta, seja por meio da leitura de um romance, seja pelo contato com um texto dramático ao assistir a uma peça de teatro ou a uma série televisiva, assim, ele não é particular ao contexto escolar. Cosson (2014a) aponta que o letramento literário é um processo de apropriação pelo fato de que

refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Entende-se, assim, que o letramento literário, como os demais letramentos, sugere não apenas ter capacidade de decodificar por meio de aparatos linguísticos que estão escritos em determinado texto; mas, sim, na aquisição de um conjunto de habilidades e práticas sociais desenvolvidas pelo sujeito em relação a textos escritos, esse aprimoramento pode ser conquistado por meio de uma educação formal ou não. Além disso, Cosson (2014) compreende que o Letramento Literário é um processo de assimilação da literatura como uma forma de expressão linguística, em que cada sujeito pode se apropriar do texto literário de forma diversa. O desenvolvimento do letramento literário é visto por Barbosa (2011 p. 148) como aprender a gostar de ler literatura e o fazer “por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” e não somente pela capacidade de interpretação do texto literário.

Nesse contexto, também não se resume o letramento literário, puramente ao conhecimento de um conjunto de obras clássicas, mas, sim, a uma forma extremamente única de construir significados. Segundo Barbosa (2014, p.186),

o uso da palavra escrita está inserido em um campo de lutas pelo poder de nível simbólico; nesse sentido, o poder das palavras pode estar a serviço de interesses de manutenção ou de revolução da ordem vigente. No caso específico da obra literária, ela se sobrepõe, por sua atemporalidade, aos interesses pontuais de determinados grupos de poder, por isso ela é tão comumente associada à transgressão e à mudança do pensamento estabelecido.

À vista disso, a singularidade da linguagem literária, em contraste com outros usos da linguagem humana, surge da intensa interação com as palavras em si e da experiência libertadora que ela proporciona (Cosson, 2014a). Entretanto, segundo Paulino *et al.* (1999), o letramento literário possui um “repertório textual”, domínio de habilidades linguísticas, abordagem de processos para a assimilação do texto e de mundo que possibilitam a manifestação do imaginário no campo simbólico, sendo necessária uma leitura literária para que se alcance os potenciais específicos do texto literário, a exemplo “a leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo”, se a leitura se desenvolver assim, não há relação entre as propostas do texto e os objetivos da leitura.

A percepção do texto literário por meio de maneira funcionalista significa compreender a arte como algo que deve servir a algum propósito moral ou ético, relacionado aos padrões de sua classe social, a obra não é apreciada por suas

qualidades estéticas "puras". Mas, sim, pelo que ela pode oferecer em termos de funcionalidade ou adequação aos valores de vida cotidiana de quem a interpreta, sem que haja grande pensamento crítico relacionado à leitura (Barros, 2014).

O desenvolvimento do letramento literário culmina com a formação do sujeito-leitor que se relaciona de forma crítica com a sua posição de leitor, problematizando-a e explicitando as condições de produção da sua leitura (Orlandi, 1993, p. 116). Segundo Barros (2014, p. 44),

espraia-se nas relações entre esse sujeito e o mundo em que ele está inserido, e quase sempre é limitado pelo difícil acesso aos bens culturais, restritos, na maioria das vezes, apenas aos detentores de um padrão econômico mais elevado. As trocas sociais, portanto, estão "controladas" por uma classe dominante que exclui culturalmente e explora economicamente as classes dominadas.

Barros (2014) evidencia, assim, as relações de poder e suas tensões socioeconômicas, além de apontar para obstáculos presentes no desenvolvimento do letramento literário e formação de um sujeito-leitor. Para a ela,

no espaço escolar essa situação torna-se ainda mais visível ao compararmos as escolas de bairros populares com aquelas de bairros de classe média, ou ainda ao compararmos escolas de caráter público às escolas de caráter privado (Barros 2014, p. 44).

Vale ainda observar que o acesso a obras literárias não garante o desenvolvimento do letramento literário e a formação do sujeito-leitor, seja por uma ascensão econômica ou integração à comunidade leitora, pois é necessária a valorização e interesse da obra literária pelo indivíduo (Barros 2014, p.45). Quando um aluno proveniente da "classe dominante" se aproxima de uma obra literária, ele já possui elementos valorativos que lhe dão a confiança de apropriar-se do texto literário. Em contraste, um aluno de "classes dominadas" carrega consigo o oposto, ou seja, a sensação de que não possui a competência necessária para compreender o texto literário "destinado aos eleitos" (Barros 2014, p.45).

Assim, compreende-se que o desenvolvimento do letramento, e, por sua vez, do letramento literário, está permeado de relações de poder que impõem desafios na formação de um sujeito-leitor, principalmente em classes "dominadas". Concepções de modelo de letramento que sugerem um modelo único de desenvolvimento, ou seja, "autônomo", parecem reforçar uma hierarquia de saberes, além de não contribuírem para o desenvolvimento do letramento literário, pois não promovem o pensamento crítico e autonomia aos estudantes.

Essa ideia abre chancela para a reflexão da valia de práticas que permitam a ótica do modelo de letramento “ideológico”, que autorizem criticidade e desierarquização de conhecimentos, o que seria mais propício à formação de um sujeito-leitor e também. Enfim, a formação de um leitor literário autônomo e crítico parece estar diretamente ligada a ideia de formação integral/omnilateral anunciada na seção anterior, pois ambas buscam a emancipação do sujeito. Na próxima seção serão discutidas a literatura, suas potencialidades e sua presença no contexto escolar, bem como o desenvolvimento do letramento literário, analisando conceitos de leitura literária e práticas de leitura literária que dialogam com a perspectiva de um modelo de letramento “ideológico” e com a formação integral do sujeito-leitor.

2.3 Literatura e sua prática educativa

Ao compreender o letramento como uma prática social historicamente situada, marcada por relações de poder e constituída na interação entre sujeitos e textos, como discutido na seção anterior, evidencia-se a relevância do letramento literário como dimensão fundamental dessa prática. Sua centralidade reside não apenas na apropriação da literatura enquanto linguagem, mas também na possibilidade de construção de sentidos críticos e emancipatórios por meio da leitura. Nesse sentido, pensar a literatura no contexto escolar exige ir além da visão instrumental e “autônoma” do letramento, reconhecendo seu potencial estético, simbólico e transformador. Assim, aprofundar-se na compreensão da literatura, de suas concepções e de suas práticas educativas, torna-se essencial para pensar estratégias formativas alinhadas a uma perspectiva de modelo de letramento “ideológico” e à formação omnilateral do sujeito-leitor.

Devido à grandeza e à pluralidade da arte literária, qualquer definição sucinta e restritiva de ‘literatura’ parece estar fadada ao fracasso e não é anunciada por importantes teóricos da área. Pignatari (2004) diz que “o signo literário é o signo verbal sensível”, percepção que compreende a literatura como o uso do signo de maneira estética particular, além disso, o conceito não restringe a literatura à escrita.

Outra concepção merecedora de destaque sobre a literatura relaciona-se à produção literária, segundo Todorov (2010) “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas

características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes”. A partir dessa consideração, compreende-se que os textos literários não estão isolados de seu contexto histórico e político, são nutridos de princípios, perspectivas, críticas, etc.; o texto literário não se apresenta com completa autonomia, e, ao contrário disso, seria possível perceber traços ideológicos neles. Apesar disso, segundo Deleuze (1997) a “literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta”, exerce a função de fabulação,

ainda que reenvie sempre para agentes singulares, a literatura é agenciamento colectivo de enunciação. A literatura é delírio, mas o delírio não é um assunto de pai-mãe: não há delírio que não passe pelos povos, pelas raças e as tribos, e que não habite a história universal (Deleuze, 1997 p.6).

Ressalta-se, assim, as funções crítica e criativa da literatura, “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (Todorov, 2010 p.23), cabe realçar que, nesta concepção, a criação artística se organiza dentro de um universo histórico de discursos, que entram em conformidade e/ou conflito. Neste aspecto, o texto literário não é fonte de subjetividade individual, mas de percepções de mundo, de discursos e valores culturais que se entrelaçam e se transformam, o que possibilita o questionamento de discursos hegemônicos, e evidencia que múltiplas realidades coexistem e dialogam.

Além da capacidade inovadora em relação aos discursos, Deleuze (1997) compreende que a literatura também é capaz de transformar a língua internamente a ela mesma, é “um delírio que a transporta, uma linha de feiticeira que se escapa do sistema dominante” a linguagem literária “opera a invenção de uma nova língua na língua, por criação de sintaxe”. Ao assumir essas considerações, compreende-se que a literatura é transformadora, e, segundo Todorov (2010, p.24), essa renovação não se opera apenas no campo da língua e de discurso, “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Esse argumento fortalece o entendimento de que a literatura é notável ferramenta humanizadora, condição que pode justificar sua vital presença em âmbito educacional, dentro das escolas, nas salas de aula.

Flusser (2010), ao refletir sobre a função da literatura, reconhece na leitura e na escrita literária um alto potencial crítico e criativo. Em sua obra, o autor também

antecipa o possível declínio da escrita, prevendo o surgimento de gerações futuras analfabetas, moldadas pela informatização e predominantemente orais. Segundo ele, essa transformação poderia levar a sociedades que apenas recebam e troquem mensagens, sem exercitar a crítica ou a criatividade — especialmente aquela estimulada pela escrita literária —, tornando-se, assim, “robôs” (Flusser, 2010, p. 90). Entretanto, esse posicionamento pode ser analisado como argumento para a existência de uma “grande divisão”, de um lado a escrita e leitura que seriam fontes primordiais de pensamento crítico e desenvolvimento cognitivo, e do outro a oralidade que, por sua vez, seria vista como prática de menor valor. Não seriam essas atribuições conferidas a um contexto social e cultural específico de letramento, como crítica Street (2014)? É possível afirmar que há vasta dicotomia entre literatura oral e escrita, sendo uma de menor valor que a outra?

É possível encontrar diversas considerações acerca da arte literária feitas por importantes teóricos como os apresentados acima, algumas podem ser até vistas como opostas e/ou paradoxais. Borges (2019) admite que, apesar de ter dedicado sua vida à literatura, só pode nos oferecer dúvidas, a literatura para o teórico é redescoberta a cada leitura, e não algo estagnado que se possa definir, seja suas funções ou suas essências. De qualquer forma, não cabe e nem é o objetivo do presente trabalho uma discussão profunda sobre a literatura em si, mas é importante destacar alterações sobre a suas perspectivas, principalmente, no âmbito teórico educacional.

Nesse sentido, Cosson (2007) declara que a literatura, como prática educativa, está presente em sociedades mesmo antes da concepção formal do ensino escolarizado. O autor recorda que as tragédias gregas e a poesia horaciana, além de valor estético, possuíam poder moralizante, social e instrutivo. Vale ressaltar, também, que os autos do humanismo português de Gil Vicente extrapolavam a função estética, catártica e/ou lúdica da literatura e procuravam também moralizar com parâmetros sociais da época.

Compreendendo, então, o grande potencial da literatura de maneira geral, além do desenvolvimento do letramento literário em uma perspectiva de emancipação e criticidade para a formação de um sujeito leitor, destacado na seção anterior, é necessário discutir abordagens educacionais que procurem promover esses ideais em ambiente escolar. Rouxel (2013) aponta três mudanças

fundamentais de paradigmas em relação à concepção de literatura na educação que parecem contribuir com as convicções assinaladas. São elas:

(1) a transição “de uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura” (Rouxel 2013, p. 1). Essa mudança de perspectiva amplia o panorama do texto literário, ao elucidar que a literatura não é restrita a textos e autores canônicos, já que não está unicamente ligada ao texto escrito.

(2) a compreensão de literatura como prática e não como *corpus*. Dessa maneira, a literatura não é vista como textos estáticos, o que interessa são suas funções, práticas e efeitos em diferentes âmbitos.

(3) de uma visão autotélica da literatura, na qual os textos são considerados como fins em si mesmos e com propósitos estéticos, até uma visão transitiva que a vê como um ato de comunicação. É necessária uma ênfase crescente no conteúdo existencial das obras, bem como nos valores éticos e estéticos que elas transmitem (Rouxel, 2013).

Além dessas mudanças, Rouxel (2013) aponta, também, mudanças de foco, em teorias de ensino de literatura mais recentes, no que se diz a respeito de leitura do texto literário, seja na (1) Compreensão de leitores reais, empíricos e plurais, perspectivas singulares em relação ao texto literário, ao invés de leitores modelos; (2) “Do texto a ler ao “texto do leitor”, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor.” (Rouxel, 2013, p.18); (3) De uma abordagem distanciada que busca descrever o texto de maneira objetiva para uma abordagem mais envolvida, que reflete o engajamento ativo do leitor com o texto (Rouxel, 2013, p.18).

Essas conversões na perspectiva da leitura do texto literário podem ser relacionadas, no campo do letramento, ao desejo de transitar de um modelo autônomo de letramento — que vê o texto como algo a ser simplesmente decodificado, com uma leitura idealizada e reducionista, desconsiderando o leitor como um ser social capaz de interpretações únicas (Street, 2014) — para um modelo de letramento ideológico, em que é valorizada a participação ativa do sujeito em práticas de letramento, não como um receptor passivo de informações textuais, mas como um indivíduo capaz de questionar, envolver-se e atribuir múltiplos significados à escrita, de acordo com os diferentes contextos em que ela se

apresenta, além de ser considerada a variação local relativa aos usos e significados que são atribuídos à escrita e à leitura (Street, 2014).

Soares (1999, p.47), em perspectiva semelhante à concepção de um modelo de letramento ideológico, aponta para a valorização do leitor e seu contexto no âmbito específico do desenvolvimento do letramento literário em ambiente escolar. A autora distingue a escolarização adequada e inadequada da literatura:

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Em relação à escolarização inadequada, Cosson (2007) identifica práticas recorrentes tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental. Sumarizadamente, são pontos críticos para o autor no ensino da literatura quando

- ocorre estranha categorização da literatura entre literatura infanto-juvenil e literatura (sem adjetivo), o que sugere uma separação arbitrária e/ou hierárquica;
- é feita a seleção literária por temática e linguagem, aliadas a valores, principalmente da instituição de ensino e dos professores. Além, da preferência de escolha por textos pequenos e “divertidos”;
- se compreende que a literatura é incapaz de oferecer conhecimentos linguísticos para a competência escrita, por se admitir, nesta arte, o uso da linguagem fora do padrão normativo;
- se priorizam dados históricos, biográficos e característicos relativos às correntes estéticas literárias, deixando de lado a integralidade do texto literário; também quando lido para a confirmação das características sumarizadas ou teorias que envolveram a época de concepção da obra;
- ocorre a recusa de autores pertencentes ao cânone literário com a justificativa da complexidade linguística e/ou temática;
- há inteira substituição da literatura por apenas canções populares, crônicas, filmes e seriados de TV;

- se exige dos discentes conhecimentos em relação a informações sobre a literatura, sejam elas características de escolas literárias e/ou meras confirmações de leituras;
- se sugere a prática da leitura pelo simples ato de ler, desprovido de atividades que direcionem, orientem ou abram espaço para exposição da percepção subjetiva dos alunos;
- há fragmentação arbitrária constante do texto literário, evitando-se ao máximo a leitura completa de determinadas obras.

Após elencar variados problemas na escolarização da literatura, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, Cosson (2007, p.23) reflete sobre o fato de que “estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Outro ponto inadequado da escolarização da literatura é apontado por Certeau (1994, p. 267) no que se diz em relação à leitura e interpretação de um texto, em diversos momentos a escola valida uma leitura autorizada, de críticos e/ou professores, sob a perspectiva de que há leitura de maior valor ou até mesmo únicas de determinado texto, desvalorizando outras leituras que não as “autorizadas”. Já Barros (2014, p. 48) acredita que o ambiente escolar é propício à subversão da valorização de uma leitura em detrimento de outras,

pois a escola, por ser esse elemento vivo e repleto de contradições, não é apenas o espaço onde o poder simbólico se propaga, mas também onde ele se dilui e se transforma em um direito de consumo para milhares de sujeitos que não o detêm. Ademais, a escola pode ser um espaço onde o poder simbólico se forma, no sentido de dizer que, depois de diluído e transformado, ele pode retornar com poder de intervenção contra a sua fonte.

Nesse contexto, Barros (2014) argumenta que, embora existam possibilidades de transformação na escola, ainda são necessárias mudanças mais profundas para que o estudante possa se formar como sujeito-leitor capaz de subversão. Ao concordar com Certeau (1994, p. 228) sobre a necessidade de “uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos”, a pesquisadora anuncia que já existem mudanças dessas relações em ambientes escolares e extraescolares, a autora também salienta a necessidade de políticas de leitura que busquem “experiências libertadoras” e procure ampliá-las, tornando-as

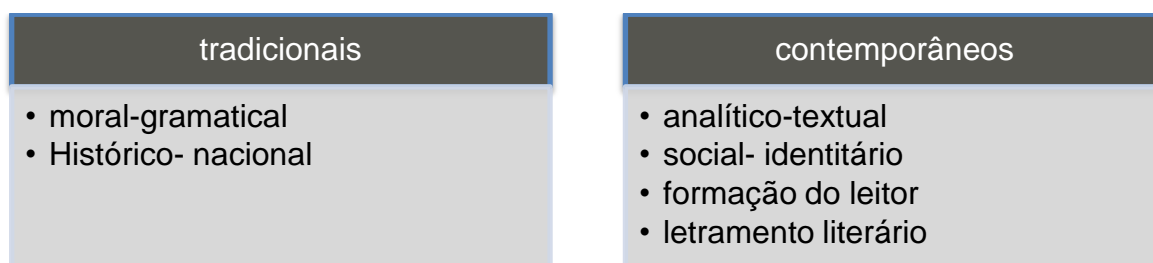
mais frequentes nos espaços de mediação da leitura, especialmente no ambiente escolar.

Na perspectiva da pesquisa sobre o ensino de literatura em ambientes escolares, Cosson (2020, p. 7) identifica e analisa paradigmas no Brasil, ao delimitar como referência o seguinte conceito:

Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma.

A partir dessa definição, o pesquisador reconhece um total de seis paradigmas que constituem o ensino da literatura, os quais são divididos pelo autor como se ilustra no Figura 2:

Figura 2– Paradigmas do Ensino de Literatura



Fonte: Cosson (2020).

Cosson (2020, p. 10) compreende que os paradigmas ressaltados não são apagados definitivamente, e que um emergente pode conter elementos do passado de maneira reconfigurada. É importante destacar ainda que, dentro de cada paradigma de ensino da literatura identificado pelo autor, treze elementos desempenham papéis essenciais de análise. São eles: (1) concepção de literatura; (2) valor da literatura; (3) objetivo do ensino da literatura; (4) conteúdo; (5) metodologia; (6) papel do professor; (7) papel do aluno; (8) papel da escola; (9) lugar disciplinar da literatura; (10) seleção de textos; (11) material de ensino; (12) atividades; e (13) avaliações.

Cosson (2007) enfatiza o paradigma do letramento literário como prática pedagógica e evidencia a existência de diversas estratégias para aprimorar esse

processo. Ele destaca que quatro características fundamentais se destacam nesse contexto:

- Contato direto do aluno com a obra literária.
- Criação de “comunidade de leitores”, em que haja leitura compartilhada, e leve em consideração interesse e nível de letramento de cada aluno.
- Diversificação e ampliação do repertório literário, levando em consideração que a literatura circula transversalmente por outros meios e suportes que não só a escrita.
- Sistematização de atividades regulares que visem o desenvolvimento do letramento literário (Cosson, 2007).

Ao analisar as peculiaridades apresentadas pelo teórico, percebe-se que o aluno não é visto como um mero espectador, ele se torna agente do processo de letramento. Ainda vale ressaltar que, segundo Souza e Cosson (2011, p. 106),

o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Tal objetivo reafirma a concepção do aluno como agente da aprendizagem e consciente do seu processo de letramento literário, ou seja, a formação de um sujeito-leitor. A partir da citação, é pertinente indagar se o desenvolvimento do letramento literário e a formação de um sujeito-leitor devem ser exclusivamente responsabilidade dos professores de língua portuguesa. Embora esses docentes tenham uma formação específica no ensino de literatura, cabe refletir se a construção de um leitor competente, capaz de interpretar e manipular os instrumentos culturais ao seu redor, pode ser enriquecida por outras disciplinas. Da mesma forma, os paradigmas do ensino de Literatura identificados por Cosson (2020) limitam-se a práticas escolares desenvolvidas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e/ou Literatura Brasileira. Portanto, são válidos os questionamentos: O uso/leitura do texto literário é restrito à disciplina de língua portuguesa/literatura? Quando ocorrem, como são desenvolvidas leituras do texto literário em outras disciplinas? Práticas de leitura de textos literários em outras disciplinas contribuem para o desenvolvimento do letramento literário”?

Dado o foco central desta pesquisa na leitura literária, torna-se necessário aprofundar os conceitos de "leitura literária" e "práticas de leitura", estabelecendo uma conexão direta com os questionamentos e as perspectivas levantadas

anteriormente. Dessa forma, a próxima seção procura estabelecer as diferenças entre esses conceitos e outros que os cercam, discuti-los e situar a investigação.

2.4 Leitura literária e práticas de leitura literária

Considerando que o foco da presente pesquisa está na leitura, apresenta-se a seguir os conceitos de “leitura literária” e “práticas de leitura”, além de noções teóricas que circundam os termos, pois eles fornecem base teórica para analisar como diferentes modos de engajamento com textos literários podem influenciar no desenvolvimento do letramento literário e na formação do sujeito-leitor que no plano teórico, é fator decisivo para a formação omnilateral/integral do estudante. Pondera-se também que, as definições dos termos “leitura literária” e “práticas de leitura” permitem que se delimite com maior clareza o objeto de estudo, bem como as especificidades das experiências de leitura que a presente pesquisa busca investigar.

A leitura literária é considerada quando o leitor se engaja com o texto de forma artística e prazerosa, valorizando a interação estética, o prazer da leitura guia sua experiência, mesmo que outros objetivos possam coexistir, a imaginação é fundamental, e a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração e criatividade, ela é inserida na vida social (Paulino, 2014). Segundo (Paiva; Paulino; Passos, 2016 p.25),

a leitura literária é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura. Ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira.

Nessa ótica, para que ocorra a ‘leitura literária’, espera-se que, ao se deparar com um texto literário, que é uma expressão artística, o leitor dialogue com a obra. A experiência deste tipo de leitura vai além do simples interesse intelectual e envolve também aspectos emocionais: imaginação, anseios, receios e admirações do leitor. No campo da literatura, acessar a dimensão estética é essencial para enriquecer essa vivência, tendo em vista as características textuais que tornam o texto ‘literário’, além disso, é necessário estabelecer um “pacto ficcional” com o texto, o que promove a abertura às diferentes inferências, sem esse pacto, e a procura de

conteúdos objetivos por meio do texto literário, as possíveis interpretações são reduzidas severamente. (Paiva; Paulino; Passos, 2016).

Segundo Paiva, Paulino e Passos (2016) é possível trabalhar conteúdos pedagógicos e temas que sejam transversais ao texto literário, entretanto, para que seja respeitada a leitura literária em sua diversidade, os temas e conteúdos deveriam ser vistos não como centrais, nem com questões de respostas pré-definidas que levam a uma interpretação única. Segundo Paulino (2014), é possível trabalhar com a perspectiva da leitura literária em ambiente escolar, entretanto, deve-se atentar para o fato de que essa instituição tende a homogeneizar comportamentos, e essa tendência é contrária à perspectiva de uma leitura literária, para a autora, é necessário que a mediação “não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto,” o que “também constitui um componente essencial do processo escolarizado de *leitura literária*” (Paulino 2014). Um dos maiores desafios para professores e supervisores em relação à escolarização da leitura literária está exatamente na impossibilidade de trabalhá-la no nível do já solucionado e/ou previsto, o que, geralmente, a deixa incompatível ao sistema de avaliação adotado nas escolas, que, por meio de exercícios avaliativos, acabam ignorando ou distorcendo o desenvolvimento da leitura literária (Paiva; Paulino; Passos, 2016).

Apesar dos desafios em trabalhar o texto literário por meio da concepção da ‘leitura literária’ em ambiente escolar, é ainda possível dizer que existe essa possibilidade desde que sejam respeitadas e estimuladas, dentre outros fatores, a liberdade, imaginação e fruição dos estudantes, considerando-os, portanto, sujeitos-leitores que podem interagir de maneira singular com o texto literário. Levando em consideração essa possibilidade, é possível supor que a leitura literária ‘pode’ ser desenvolvida em meio às ‘práticas pedagógicas’, termo que, em uma perspectiva histórico-crítica ou dialética, é visto como práticas sociais complexas, que não se limitam a métodos ou técnicas de ensino, e se desenvolvem dentro de um conjunto de relações permeado por aspectos históricos, sociais políticos e econômicos, sendo a prática pedagógica parte de uma totalidade que está em constante transformação (Caldeira e Zaidan, 2010).

Nessa concepção, a prática pedagógica seria influenciada por diversos fatores e interesses, seja a visão de mundo, formação, experiência, e realidade

sociocultural da comunidade escolar, além dos contextos sociais e históricos que permeiam a instituição escolar e seus integrantes. Também influenciam a prática, as condições materiais e culturais específicas do ambiente escolar, políticas públicas e dinâmicas socioeconômicas do tempo em que está situada (Caldeira e Zaidan, 2010). Segundo Heller (1977), a prática pedagógica é desenvolvida cotidianamente na ação docente, sendo que ela pode ser interferida, influenciada e/ou subsidiada pelos diversos fatores citados, além de serem, concomitantemente, “ações práticas mecânicas e repetitivas” importantes para o desenvolvimento do trabalho docente, também se demonstram práticas criativas, em que o docente desenvolve ações inovadoras para o enfrentamento de sua realidade cotidiana, as quais permitem que o ‘sujeito-professor’ reflita, no campo teórico, sobre o aspecto criativo de sua prática, ou seja, sobre sua práxis.

Dentro do campo teórico das diversas práticas pedagógicas, estão as ‘práticas de leitura’, que inferem sobre campos de investigações relacionadas à leitura, seja ela literária ou não. Essas práticas podem estar relacionadas aos “estudos sobre o letramento” (Batista, 2014). Campo teórico que apresenta dois conceitos importantes para situar a presente pesquisa. Eles são: ‘práticas de letramento’ e ‘eventos de letramento’, conhecidos como modelos analíticos adotados por pesquisadores que visam compreender os usos e significados da escrita e leitura em diversos grupos sociais, bem como as implicações educacionais, políticas e sociais desses usos, e de seus significados tanto para os indivíduos quanto para os grupos aos quais estão vinculados (Street; Castanheira, 2014), dessa forma, ambos são considerados como políticos, sociais e contextuais (Street, 2013).

A noção de eventos de letramento confere a possibilidade de análise, de descrição e de caracterização de quando, onde, como sujeitos escrevem ou leem, interagem ou debatem sobre ou por meio da escrita (Heath, 1983). Já a noção de “práticas de letramento”, desenvolvida a partir das considerações relativas aos eventos, amplia a investigação sobre concepções culturais, ideológicas e sociais presentes em diversificados eventos (Street 1988), funcionando assim como modelos de análise. Apesar de estarem correlacionados, a diferenciação entre práticas e eventos de letramento é uma perspectiva teórica amplamente discutida por vários estudiosos do campo. Os eventos de letramento ocorrem por meio da interação entre indivíduos e a escrita. Heath (1983) destaca que evento de

letramento é “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Heath, 1983, p.93 apud. Street 2013, p.55). Dessa forma, eventos de letramento são momentos singulares e observáveis em que indivíduos se envolvem com textos escritos, como a leitura de um livro literário, a escrita de um *e-mail*, uma palestra, etc.

Apesar de estarem correlacionados, práticas e eventos de letramento possuem suas especificidades. Sobre o conceito de práticas de letramento, Street e Castanheira (2014) nos informam que o conceito

distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

Essas práticas são consideradas parte integrante da vida cotidiana e envolvem habilidades, conhecimentos específicos, contexto social e político do indivíduo relacionado à leitura e à escrita. Assim, a distinção entre práticas e eventos de letramento permite, à pesquisa em questão, uma análise mais aprofundada das formas como escrita e leitura são desenvolvidas em contextos sociais e individuais, bem como das implicações que essas práticas e eventos têm para os sujeitos e para os grupos aos quais pertencem. Se, por um lado, a análise de eventos de letramento possibilita ao pesquisador o detalhamento de quando, onde e como as pessoas escrevem ou leem, discutem ou se comunicam sobre ou por meio da escrita, por outro, a observação de práticas de letramento possibilita ao pesquisador “ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social” (Street; Castanheira, 2014), o que possibilita a investigação minuciosa de significados agregados aos eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014).

É possível compreender que práticas e eventos de letramento não são possíveis sem recursos da linguagem. Entretanto, pesquisas na área demandam observação além dos aparatos da língua, pois os usos reais que envolvem letramentos abrangem mais do que a habilidades técnicas da língua, uma vez que uma análise crítica demandará olhar social e político (Marcuschi, 2001). Sendo assim, a junção de aspectos linguísticos, sociais e políticos englobam os estudos sobre eventos e práticas de letramento.

Já as “práticas de leitura” estão inseridas como parte das ‘práticas de letramento’. Em concepções pedagógicas recentes, a expressão “práticas de leitura” refere-se a dois aspectos principais: (i) criação de situações autênticas de leitura em sala de aula e (ii) compreensão e negociação dos significados que os estudantes atribuem à leitura, tanto em geral quanto em relação a diferentes gêneros textuais (Batista, 2014). Assim, é possível dizer que as práticas de leitura vão além da simples decodificação, e podem enfatizar a interação entre leitores, textos e contextos, e logram contribuir ou não para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes perspectivas.

À vista disso, a presente pesquisa insere-se no campo de investigação de “práticas de leituras” que explora os significados atribuídos pelos indivíduos ao letramento, como ele se conecta a processos sociais mais amplos, sua relação com estruturas de poder, dominação, com os padrões culturais que moldam o uso da leitura e da escrita (Batista, 2014). No caso deste trabalho, o interesse é relativo especificamente às práticas de leitura literária em ambiente educacional, como são desenvolvidas, qual/quais modelos de letramento as orientam, o que é lido e quais suas funções em diferentes disciplinas.

Apesar dos conceitos “práticas de leitura” e “leitura literária” serem diferentes, é importante ressaltar que, para alguns trabalhos teóricos citados nesta dissertação, como os de Paiva, Paulino, Passos, (2016), Paulino (2014) Barros (2014), Cosson e Sousa (2011) Cosson (2007, 2014a e 2020) existe a possibilidade de práticas de leitura, em ambiente escolar, objetivarem ou conduzirem à leitura literária e por sua vez estimular o engajamento com o texto de forma artística e prazerosa, valorizando a interação estética, pensamento crítico e imaginação do estudante. Cosson (2014) apresenta diversas práticas de leituras que ‘podem’ ser aplicadas em sala de aula com o objetivo do desenvolvimento da leitura literária, antes de anunciá-las, o autor aponta que há diversos modos da leitura literária, e é importante esse reconhecimento para que desencontros de expectativas entre professor e aluno sejam evitados, e também pelo motivo da “necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola” (Cosson, 2014, p. 97).

Cosson (2014) compreende, portanto, que há diversas maneiras de desenvolver o letramento literário, além disso demonstra que existem várias ‘práticas de leituras literárias’ que podem conduzir a leitura literária no ambiente escolar

(Cosson, 2014). A seguir apresenta-se na Figura 3 as práticas categorizadas pelo autor:

Figura 3 – Práticas de leitura literária



Fonte: Cosson (2014).

Ao discorrer sobre as práticas de leituras literárias expostas na Figura 1, o autor clarifica estratégias de desenvolvimento, possíveis dificuldades e problemas no desenvolvimento das atividades; por exemplo, na prática de Leitura Silenciosa Sustentável (LSS), alerta-se para possíveis perfis de leitores que podem tornar a prática insustentável ou pouco proveitosa, entretanto, também são expostas estratégias para potencializar a LSS como o engajamento da instituição, aquisição de livros específicos, registros de leituras, etc. O pesquisador também problematiza a prática de contação de histórias, quando essa é desenvolvida com objetivo principal de moralizar ou ensinar algum conteúdo específico, o que, para ele e para outros teóricos, seria uma escolarização inadequada da literatura (Cosson, 2014). É interessante considerar também, que o autor amplia o conceito de leitura e escrita ao identificar práticas de leitura literária que envolvem, principalmente, a oralidade como

a contação de histórias, o que corrobora para uma noção não dicotômica entre oralidade e letramento salientada por Street (2014).

Ainda em relação a Cosson (2014), é reservado espaço especial e mais detalhado à prática do “Círculo de Leitura”, que é abordada nesta dissertação com mais detalhamento no capítulo destinado ao Produto Educacional. Apesar do pesquisador apresentar orientações sobre o desenvolvimento de práticas de leituras literárias, deve-se atentar que, apesar de parecerem simples, eles podem apresentar adversidades e barreiras complexas. A seleção de obras literárias, a título de exemplo, que poderia ser feita “facilmente” em diálogo com os estudantes e/ou indicação do professor, é território de grande disputa social que pode colocar o docente em situações delicadas. Por exemplo, no ano de 2024, ocorreu a tentativa de proibição e o recolhimento do livro *O Avesso da Pele* em escolas do Rio Grande do Sul, apesar da obra integrar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e ter sido previamente selecionada por escolas da região. Jeferson Tenório, autor do livro, em entrevista à revista Carta Capital, afirma que a censura da obra é “um discurso que foi cooptado por um conservadorismo que vem recrudescendo no Brasil, um discurso puritano, conservador, que não aceita qualquer tipo de temática que fuja a esses princípios” (Basílio, 2024).

Outro caso, que evidencia a complexidade da seleção e leitura de obras literárias e suas disputas políticas e sociais, ocorreu, também neste ano, em Chapecó, quando uma professora sofreu processo administrativo e disciplinar ao adotar a obra “Não alimente a escritora”, de Telma Scherer, para uma atividade de ensino de literatura desenvolvida com alunos da 1ª série do Ensino Médio, vale salientar que a obra foi escolhida pelos próprios alunos (Flaviana, 2024). As duas situações apresentadas, além de demonstrarem possíveis barreiras e divergências na seleção de obras literárias, evidenciam a existência de disputa de poder no desenvolvimento de letramentos e até mesmo em práticas de leitura literária. Os exemplos demonstram, também, que, apesar de existirem materiais e orientações sobre desenvolvimentos de práticas de leitura, suas execuções nem sempre ocorrem como o esperado, e podem enfrentar desafios que ameaçam o docente e/ou fogem do seu poder de atuação.

2.5 Mediação do texto literário

São importantes, também, as reflexões em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura literária no ambiente escolar que podem nos levar a uma pergunta central, para que haja formação do leitor literário e para que as funções da literatura possam ser desenvolvidas: Deve-se mediar práticas de leitura literária ou ensinar literatura? Cosson (2015) reflete sobre essa questão, o autor conclui que se deve abandonar uma perspectiva dicotômica entre mediação e ensino, sendo necessário que o professor medie práticas de leituras literárias reais em que o estudante possua liberdade e autonomia em relação ao texto literário, mas também, faz-se necessário que o ensino contribua para a compreensão das especificidades do texto literário, assim como para objetivos específicos de práticas de leituras literárias, dessa forma teríamos

um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo (Cosson, 2015 p. 169/170).

Entretanto, a atuação de um professor que media e “anima” os estudantes a lerem, pode apresentar obstáculos e desafios, e alguns vão além do domínio docente. São apontadas por Camacho e Yela Gómez (2008) 7 “regras” para resultados positivos ao estímulo de práticas de leitura literária em ambiente educacional: (1) ter o desejo de incentivar a leitura; (2) despertar o interesse pelo hábito de ler; (3) disponibilizar livros para as crianças; (4) garantir que os livros sejam acessíveis, permitindo que os leitores os encontrem com facilidade; (5) contar com uma biblioteca bem organizada, gerida por uma equipe qualificada, com tempo, clareza de ideias e muita disposição; (6) trabalhar de forma colaborativa, seguindo um plano estratégico; (7) ter pais leitores e motivados a incentivar seus filhos a lerem. A importância do mediador está na responsabilidade por criar condições para que a demanda interna da leitura se aflore no estudante (Ceccantini, 2009, p. 218). Tendo em vista as conjunturas ideais para o desenvolvimento do letramento literário, observa-se que a maioria delas está além do alcance do docente, o que torna o caminho para práticas exitosas de leitura literária repleto de obstáculos e desafios para os professores que desejam êxito.

Apesar da importância da mediação/incentivo da leitura literária na escola é relevante ressaltar o valor do 'ensino' de literatura. Cosson (2015, p. 169) reitera o valor do ensino para evitar a simplificação da mediação de práticas literárias no ambiente educacional,

A mediação da leitura literária [...] não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do "amor" aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica.

Com o objetivo de ratificar sua ponderação, Cosson (2015) traz citações de Rechou: *"una buena 'educación literaria' es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector"*², sendo que para isso *"es imprescindible que los mediadores puedan analizar las obras literarias desde los paradigmas teóricos más adecuados en cada situación para realizar la práctica correspondiente"*³ (2012, apud Cosson, 2015 p.169). Dessa forma, parece adequado ao desenvolvimento de práticas de leitura literárias, tanto o ensino com suportes teóricos e técnicos, quanto a mediação, mas cabe ressaltar que nem todas as condições ideais para o desenvolvimento dessas práticas podem ser asseguradas pelo professor.

Admite-se que algumas das teorias aqui apresentadas figuram como modelos ideais e podem não refletir plenamente a realidade cotidiana escolar; ainda assim, compreende-se sua importância para o desenvolvimento da prática educacional. Muitas dessas concepções foram desenvolvidas com base na observação empírica e visam promover uma integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Os potenciais da arte literária, uma escolarização adequada da literatura, assim como o desenvolvimento do letramento literário se apresentam como latentes aliados à uma formação integral do estudante mesmo permeados por desafios a serem superados. Por fim, destaca-se que, nos próximos capítulos, ao apresentar e analisar os dados da pesquisa empírica, as discussões levantadas até este ponto serão revisitadas.

² Tradução: uma boa 'educação literária' é a melhor ajuda para a formação do leitor e para o fortalecimento do hábito de leitura.

³ Tradução: é imprescindível que os mediadores sejam capazes de analisar as obras literárias a partir dos paradigmas teóricos mais adequados em cada situação, a fim de realizar a prática adequada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são abordados temas centrais relativos à metodologia. Inicialmente, é apresentada a “Abordagem da pesquisa”, em seguida descreve-se o “Local da Pesquisa”, posteriormente, indica-se “Os Participantes” da pesquisa. Além dessas informações, os “Critérios Éticos” a serem seguidos estão estabelecidos, o que pretende assegurar a dignidade e os direitos dos participantes, assim como a integridade do estudo. São, também, descritos “Os instrumentos de pesquisa” a serem utilizados, demonstrando sua validade e confiabilidade. Depois, são determinados “Os Recursos” necessários para a realização da pesquisa. Por fim, as etapas da pesquisa são definidas, desde o planejamento e coleta de dados até a análise e interpretação dos resultados obtidos.

3.1 Abordagem da Pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo da Educação e Linguagem, com foco nos estudos relacionados ao letramento literário e desenvolvimento de práticas de leitura literária em ambiente escolar. Tendo em vista seu objetivo geral: “compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité”, optou-se por utilizar o instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada e análise documental, visando valorizar o contato direto entre pesquisador e participantes para a coleta de dados. Nesse contexto, a abordagem que mais se alinha ao objetivo é a pesquisa de caráter qualitativo, forma de investigação de fenômenos relacionados aos seres humanos, suas interações e as ações realizadas em seus contextos naturais (Bogdan; Biklen, 1994).

Além disso, vale ressaltar que esta pesquisa é classificada como qualitativa, pois procurou se aproximar dos oito aspectos, elencados por Creswell (2017). Esses oito pontos estão sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1 - Características da abordagem qualitativa elaborada por meio de referência a Creswell (2017)

1- Cenário Real	Pesquisa desenvolvida no local onde ocorrem as práticas investigadas.
2 - Coleta de dados com envolvimento	Dados coletados de maneira direta com os participantes; preocupação em transmitir confiabilidade e credibilidade no processo de interação com os participantes; o local de pesquisa alterado ao mínimo possível durante a investigação.
3 - Caráter emergente	No decorrer da pesquisa e coleta de dados é possível que haja alterações na maneira e tópicos de investigação, seja por oportunidades valorosas que se abrem durante o processo e/ou impedimentos para determinadas progressões.
4- Pesquisa interpretativa	As descrições, caracterizações, categorização e análise dos dados são, inevitavelmente, interpretativas e possuem caráter pessoal, social e histórico no que se diz a observação dos elementos de investigação.
5- Observação holística	As observações são feitas de maneira ampla, levando em consideração a imensa complexidade dos fenômenos sociais observados. A pesquisa se afasta de uma microanálise.
6- Evidenciação pessoal do pesquisador	Durante o processo de pesquisa não há um apagamento da individualidade, história e contexto pessoal do investigador. Ao contrário, entende-se que para a abordagem qualitativa é valoroso e necessário compreender os valores e interesses do pesquisador.
7- Racionalidade abrangente, interativa e simultânea.	Raciocínio principalmente indutivo, mas também inclui elementos dedutivos. O processo de pensamento é interativo, envolvendo a coleta e análise contínua de dados, reformulação do problema e retroalimentação. Além da presente simultaneidade de atividades de coleta, análise e comunicação dos dados.
8- Pluralidade de estratégias	Utiliza-se diferentes tipos de procedimentos e estratégias de pesquisa no desenvolvimento da investigação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Creswell (2017).

A presente pesquisa apresenta as características de uma abordagem qualitativa conforme descritas por Creswell (2017) e sintetizadas no Quadro 1. Em primeiro lugar, foi realizada no cenário real das práticas investigadas, com parte da coleta de dados ocorrendo diretamente no campus, e outras por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes disciplinas, o que evidencia o envolvimento direto do pesquisador com o campo e com os participantes. O caráter emergente esteve presente, pois a investigação ajustou seus focos e estratégias a partir das interações e descobertas ao longo do processo. A análise interpretativa também é um elemento central, uma vez que os dados coletados — entrevistas,

documentos como Projetos Pedagógicos de Curso e Ementas — foram tratados a partir da proposta de Wolcott (1994): descrição, análise e interpretação, com categorização baseada nas falas dos sujeitos, questionamentos e objetivos da pesquisa.

Houve ainda a observação sob diferentes perspectivas, pois buscou-se compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité. A subjetividade do pesquisador não foi omitida, mas reconhecida como parte constituinte da investigação, ao considerar sua trajetória, posicionamento e reflexões. A racionalidade foi abrangente e interativa, com análise e coleta de dados ocorrendo de forma simultânea e interdependente, permitindo a reformulação de hipóteses e interpretações. Por fim, utilizou-se uma pluralidade de estratégias metodológicas — entrevistas, análise documental, construção de perfil docente e desenvolvimento de Produto Educacional — que reforçam a natureza qualitativa e interpretativa da investigação.

Considerando as características da abordagem qualitativa fica evidente que o pesquisador desempenha um papel central e subjetivo no processo de coleta e análise de dados. Assim, por meio do contato direto com participantes da pesquisa tornou-se possível identificar elementos específicos relacionados à coleta de dados, que procuram especular e salientar aspectos do tipo “como”, “com que objetivo”, “onde”, “quem” etc. Dessa forma, ao investigar as perspectivas de docentes em relação ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias que se inserem em uma instituição específica. A seleção da instituição e *campus* para o desenvolvimento da pesquisa se deu pela facilidade de acesso e contato entre pesquisador e orientadora.

3.2 *Lócus* da Pesquisa

O local escolhido para o desenvolvimento foi o *campus* Ibirité do Instituto Federal de Minas Gerais, o qual teve sua solenidade de inauguração realizada no dia 23 de novembro de 2018 (IFMG, 2018). Esse *campus* é fruto da fase II de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, sua construção foi iniciada em 2014 e concluída em 2018. No mesmo ano, a Portaria nº 500, do Ministério da

Educação (MEC), de 25 de maio outorgou o funcionamento do 18º *campus* IFMG (Brasil, 2018).

A concepção e a criação de cursos do *campus* Ibirité teve como referência demandas científicas, socioeconômicas e tecnológicas das regiões, o que foi fundamental para a caracterização do Eixo Tecnológico de atuação: Controle e Processos Industriais (Lopes, 2023). O Quadro 2 apresenta os cursos de ensino médio integrado ofertados pelo *campus* e nos quais os participantes da presente pesquisa lecionam.

Quadro 2 - Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Curso Técnico Integrado	Turno	Vagas	Carga horária	Carga Horária (Formação Geral)
Automação Industrial	Integral diurno	80	3.200h	1.920h
Mecatrônica	Integral diurno	40	3.200h	1.920h
Sistema de Energia Renovável	Integral diurno	40	3.200h	1.920h

Fonte: IFMG, [s.d].

As formações, que são oferecidas desde 2019, conferem ao estudante a formação técnica e o certificado de conclusão do Ensino Médio. Os três cursos apresentam a mesma carga horária e disciplinas entre si no que se refere à formação geral que compõe as matérias da formação básica do ensino médio, em que os participantes da presente pesquisa desenvolvem suas atividades. Observa-se, também, que a maior parte da Carga Horária dos cursos corresponde a disciplinas da formação geral na qual os participantes da presente pesquisa atuam.

As formações são voltadas para áreas de tecnologias modernas e contam com a estrutura de vinte e dois laboratórios, usina fotovoltaica e fibra óptica (IFMG, 2018). Sendo assim, o *campus* possui o objetivo de contribuir com a qualificação profissional, com o desenvolvimento econômico e geração de novos negócios, além de formar estudantes no ensino básico. Evidencia-se, também, por ser um ambiente sustentável e atender demandas gerais da região por meio da oferta de cursos tecnológicos (Lopes, 2024).

O *campus* conta com uma biblioteca de aproximadamente 350m², com onze computadores destinados à pesquisa acadêmica, e oito com acesso à internet para

utilização do acervo virtual (Lopes, 2024). Dentre o acervo virtual, a comunidade escolar tem acesso à Biblioteca Virtual composta por milhares de títulos que abrangem diferentes áreas do conhecimento. Vale ressaltar que a biblioteca tem como objetivo geral “atender integralmente ao projeto pedagógico dos respectivos cursos, disponibilizando aos alunos os títulos descritos nas ementas das disciplinas” (Lopes, 2023). E apresenta como objetivos específicos:

- I - compilar, disseminar e preservar os documentos;
 - II - facilitar ao usuário o acesso ao acervo bibliográfico, através da consulta, empréstimo domiciliar e empréstimo entre bibliotecas;
 - III - promover a acessibilidade da informação;
 - IV - desenvolver políticas de aquisição e controle de acervo, disciplinando o fluxo de documentos dentro das normas vigentes;
 - V - administrar o cadastro de usuários e o tempo de validade das inscrições.
- (Lopes,2024).

Como se pode observar, não são apresentados objetivos que explicitem diretamente o desenvolvimento de práticas de leituras literárias ou do letramento literário. Entretanto, são garantidas, pelo objetivo geral, as obras indicadas nas ementas das disciplinas, que serão analisadas, brevemente, na presente dissertação. . A descrição da biblioteca, portanto, justifica-se por seu papel potencial de apoio às práticas de leitura literária desenvolvidas pelos docentes entrevistados, já que representa um espaço institucional relevante na mediação entre os estudantes e os textos literários previstos nos currículos.

O *campus* também oferece editais e projetos de extensão e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) (cursos de formação continuada com carga horária inferior a 160h ou superiores a 20h). Entretanto, não foram localizados no sistema digital projetos e cursos aprovados que propõem práticas de leituras literárias.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram quatro docentes da formação geral do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - campus Ibirité. Os professores lecionam em diferentes disciplinas, o que se alinha ao objetivo geral da investigação. Compreende-se que as práticas de leitura literária podem ser desenvolvidas em diversos contextos e componentes curriculares, para além das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Os docentes foram selecionados como participantes desta pesquisa devido a seu envolvimento direto no processo de ensino e aprendizagem. Como dito anteriormente, foi realizada a coleta de dados qualitativos por meio do instrumento de pesquisa: entrevista. A partir desse instrumento, serão compreendidas as percepções práticas e teóricas em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura literária.

A seguir, apresenta-se no Quadro 3 informações relativas à formação, experiência na educação e atuação profissional e tecnológica dos participantes. Os dados foram extraídos do Currículo Lattes, no dia 12 de dezembro de 2024. Para preservar a identidade e a privacidade dos participantes da pesquisa, optou-se pelo uso de pseudônimos, com o intento de assegurar o anonimato⁴.

Quadro 3 - participantes da pesquisa

Professor	Situação	Disciplina Ministrada	Titulação		
			Graduação	Mestrado	Doutorado
Sousa	Servidor / Dedicção Exclusiva	História	História: Licenciatura	História	História
Reis	Servidor / Dedicção Exclusiva	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Letras: Licenciatura: Espanhol/ Português Direito	Letras: (Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americana.)	-----
Barreto	Servidor / Dedicção Exclusiva	Filosofia / Sociologia	Filosofia Bacharelado / Licenciatura	Filosofia	Filosofia
Queiroz	Servidor / Dedicção Exclusiva	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Letras: Licenciatura: Português / Francês	Letras: Estudos Linguísticos	Letras: Estudos Linguísticos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

⁴ Os sobrenomes selecionados para os pseudônimos são de importantes escritores (as) brasileiros (as). (Cruz e **Sousa**; Maria Firmina dos **Reis**; Lima **Barreto**; e Raquel de **Queiroz**.)

Foram excluídos como participantes da pesquisa os discentes. A decisão foi justificada pelo aumento do risco de pesquisa, pois são adolescentes ainda em formação básica. Outro fator que esclarece a exclusão dos estudantes é a brevidade do tempo da pesquisa de mestrado, ou seja, uma abordagem satisfatória de dois grupos complexos de participantes de pesquisa demandaria um trabalho de maior extensão. Deixa-se assim, a inserção de discentes do Ensino Médio Integrado e suas relações com práticas de leituras literárias para uma futura extensão desta pesquisa.

3.4 Descrição da coleta de dados

Para alcançar os objetivos específicos e geral da presente investigação, recorreu-se à coleta de dados documentais como: (1) coleção do livro didático de língua portuguesa selecionado oficialmente pela instituição, disponibilizada por professor da área em dezembro de 2024 em visita ao *lócus* da pesquisa; (2) O projeto Pedagógico de Curso e ementas das disciplinas, esses foram acessados por meio do site oficial do IFMG *campus* Ibirité no ano de 2024.

O meio de pesquisa documental foi necessário para a análise de documentos assinalados com o intuito de alcançar os objetivos específicos da investigação, pois os livros didáticos coletados apresentam parte das práticas de leituras literárias desenvolvidas com alunos do EMI; e o projeto pedagógico de curso e ementas das disciplinas apontam perspectivas teóricas relativas ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias e suas funções, assim como indicações de obras a serem lidas em diferentes disciplinas.

Além da coleta de dados documentais, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com professores do EMI para alcançar os objetivos da presente investigação, como evidenciado anteriormente. Dessa forma, após a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, entrou-se em contato por meio de e-mail com quatorze docentes da formação geral da referida instituição. Na mensagem, foi realizado o convite para a participação da pesquisa, nele explicitou-se os objetivos e tópicos que seriam abordados na entrevista. Além disso, demonstrou-se abertura de realização de acordo com a disponibilidade dos docentes, e anexou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Dos quatorze docentes contactados, quatro se disponibilizaram a participar da pesquisa. Esse número reduzido de adesões pode ser problematizado: é possível que alguns docentes tenham considerado que sua atuação não contribuiria diretamente para a investigação, já que não trabalham especificamente com a literatura.

Ademais, o acúmulo de responsabilidades docentes, somado às demandas administrativas e técnicas que lhes são atribuídas, como evidenciado na própria pesquisa, pode ter influenciado a decisão de não participarem. Em seguida, foram agendadas e realizadas as entrevistas de maneira remota por meio da plataforma virtual Microsoft Teams. Os encontros foram gravados, com consentimento dos participantes, para que posteriormente fossem transcritos e analisados. Cada entrevista durou cerca de 1 hora e se desenvolveu a partir de um roteiro com perguntas elaboradas pelo pesquisador e pela orientadora, sendo que outras questões foram inseridas ao longo das entrevistas sempre que considerado pertinente pelo pesquisador.

Vale ressaltar que foram feitos dois roteiros de entrevistas, um direcionado a professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e outro aos professores de outras disciplinas da formação geral. Foi necessária a construção de distintos roteiros, pois compreende-se que o desenvolvimento de práticas de leituras literárias e conteúdos literários fazem parte dos objetivos e ementa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, dessa forma, algumas questões relevantes para o desenvolvimento da pesquisa não se aplicariam de maneira idêntica para professores de outras disciplinas.

Em relação ao desenvolvimento das entrevistas, atenta-se que todos os participantes foram extremamente solícitos e atenciosos em relação aos questionamentos e interlocução. O empenho e abertura durante o processo foi fundamental para uma coleta de dados que permite ricas especulações, descrições, análises e interpretações.

3.5 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista, que ocorre por meio de formulações de perguntas a um entrevistado com o intuito de coletar dados

essenciais para a investigação. Especificamente, foi utilizada a 'entrevista semiestruturada'. Segundo Manzini (1990/1991), esse instrumento de pesquisa evidencia o assunto central da investigação, assim como seus objetivos, por meio de um roteiro de perguntas principais, elaboradas pelo pesquisador, e que podem ser complementadas no decorrer da entrevista quando se julgar oportuno. Dessa forma, o roteiro elaborado antes da aplicação da entrevista auxiliou na coleta de dados essenciais para o objetivo da investigação, assim como à organização da interação entre pesquisador e participante.

Como dito anteriormente, as entrevistas foram gravadas, por meio de vídeo conferência, na plataforma *Microsoft Teams*. Compreende-se que o registro das entrevistas é importante para que possa haver reproduções posteriores com o intuito de aprimorar a coleta de dados. Sendo assim, ao final das entrevistas, podem ser feitas reconstituições, o que possibilita uma análise objetiva. Também foram feitas anotações durante o processo de entrevista. Creswell (2007) aponta para a importância desse tipo de registro que assegura a coleta de informações, em caso de falhas técnicas no decorrer da gravação.

3.6 Metodologia para Análise de Dados

A análise dos dados teve como suporte teórico as concepções de Wolcott (1994), no intuito de 'descrever', 'analisar' e 'interpretar'. Segundo o autor, essas três categorias, sugeridas por ele, para uma investigação qualitativa não são excludentes. Ao contrário disso, não é claro quando a descrição se encerra e a análise inicia, ou até mesmo quando uma análise se torna uma interpretação (Wolcott, 1994).

Sendo assim, é necessário compreender particularidades de cada etapa. A descrição é necessária para apresentar respostas ou opiniões de participantes da pesquisa de maneira mais verossímil e detalhada possível (Wolcott, 1994). No caso da presente pesquisa, foram descritas partes das entrevistas com professores da formação geral do Ensino Médio Integrado, além de relatar onde foram realizadas, como se procederam, em que momento temporal ocorreram e quais seus objetivos.

Além dessas descrições, a presente pesquisa apresenta a leitura de Planos de Ensino de Disciplina, livros didáticos utilizados, recursos da biblioteca e outros

dados relevantes à investigação. Constata-se que, apesar da importância da retratação fiel de alguns dados, tendo em vista que informações se expressam por meio deles próprios, têm-se consciência de que a própria seleção/exclusão de informações se aliam ao caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, assim como compreende Wolcott (1994).

Em seguida, inicia-se o processo de análise. Essa etapa vai além de uma mera descrição, e tem como foco a observação de termos e conceitos utilizados pelo participante que são mais objetivos, estruturados, formais, científicos, etc. (Wolcott, 1994). Desse modo, foram compreendidos e relacionados termos, teorias e conceitos utilizados pelos entrevistados e documentos analisados com o objetivo de análise dos dados.

Logo, a interpretação vai além da descrição e análise dos dados colhidos, nessa etapa, procura-se compreender significados mais sutis; entretanto, a interpretação deve ser fundada pelos dados colhidos, afastando-se de um mero pensamento pessoal (Wolcott, 1994). Dessa maneira, foram interpretados documentos e as entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, tendo em vista o objetivo da pesquisa e a relação dela com as opiniões, respostas, observações dos entrevistados e demais dados. Para maior esclarecimento das etapas de análise de dados qualitativos, apresenta-se o Quadro 4 formulado por Franco (2015):

Quadro 4 - Etapas para análise de dados da pesquisa segundo Wolcott (1994)

Descrição	Análise	Interpretação
A descrição centra-se nas seguintes questões: O que está acontecendo aqui? Quando? Onde? Como?	Realizar arrastões sistemáticos através da descrição em relação a uso de conceitos para análise dos dados.	Esforço de ir além das fronteiras de um caso particular, à procura de uma aplicação ou significado mais amplo dos dados. Wolcott (1994, p. 256) destaca que a interpretação são as respostas para o questionamento inerente a qualquer um que conduz a uma pesquisa qualitativa e que queira descobrir o seu propósito ou em outras palavras: “e daí?”

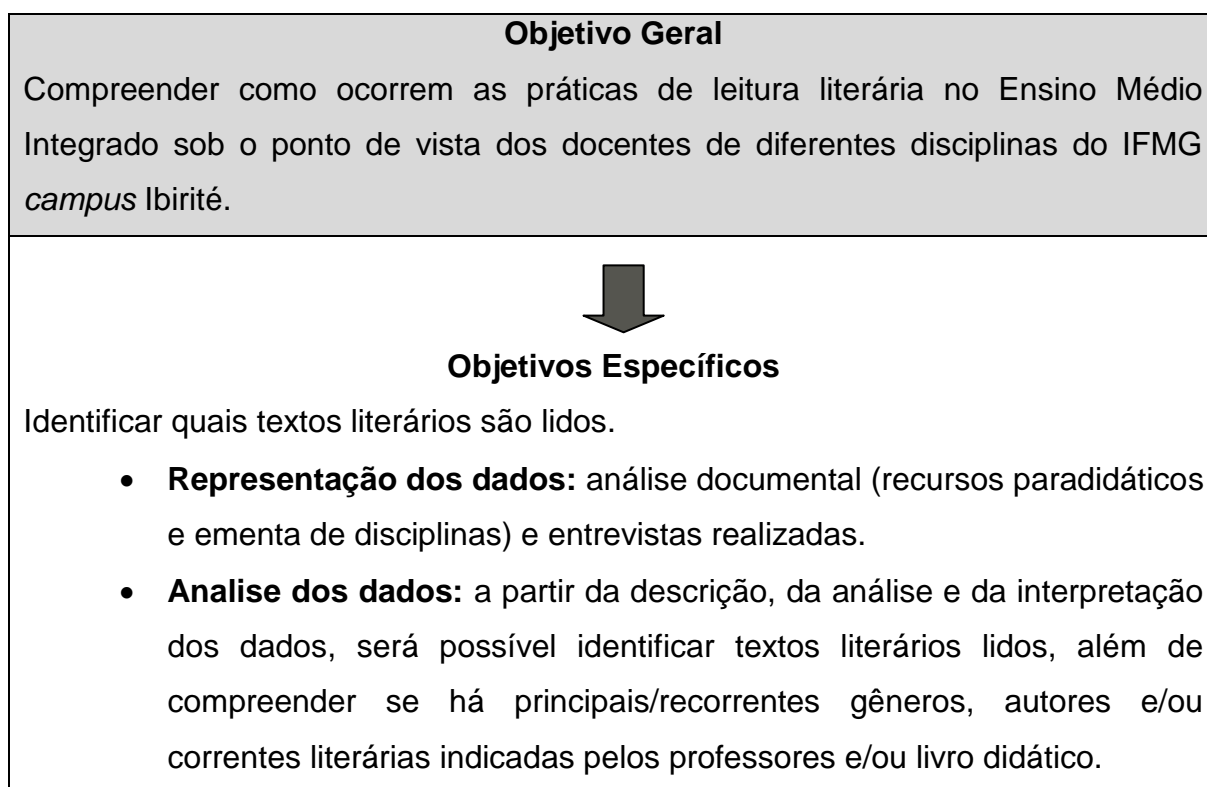
Fonte: elaborado por Franco (2015, p. 60) sobre as etapas da pesquisa de Wolcott (1994).

A metodologia selecionada se justifica para que a análise dos dados se afaste

da opinião pessoal. Apesar disso, sabe-se que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa é marcado por seleções, observações e escolhas subjetivas, o que não, necessariamente, afeta a qualidade do estudo (Wolcott, 1994).



Além das fases sugeridas por Wolcott (1994), recorreu-se à abordagem de Green, Dixon e Zaharlic (2002, citados por Franco, 2015), ao conduzir uma representação e análise de dados. O Quadro 5, apresentado a seguir, ilustra esse processo, buscando estabelecer conexões entre o objetivo geral e os objetivos específicos.

Quadro 5 – Representação e análise dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

(Continuação) Quadro 5 – Representação e análise dos dados

Objetivo Geral
<p>Compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité.</p>

<p>Apontar as funções das práticas de leituras literárias sob a perspectiva de professores de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação dos dados: análise documental (atividades que desenvolvam práticas de leituras literárias em recurso paradidático utilizado por professores) e entrevistas realizadas • Análise dos dados: por meio da análise de entrevistas e atividades propostas por material paradidático, foi possível identificar quais as funções da leitura literária pelo(a) docente e por materiais paradidáticos utilizados.

<p>Elaborar um <i>e-book</i> que proponha a formação de Círculos de Leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação dos dados: elaboração de material paradidático que promova a metodologia do círculo de leitura para o desenvolvimento de práticas de leituras literárias em diferentes disciplinas, principalmente do Ensino Médio Integrado por meio de dados coletados na pesquisa. • Análise dos dados: avaliação do Produto Educacional e por meio de dados coletados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com o intuito de representar e analisar os dados coletados, optou-se pela organização em duas etapas. A primeira constituiu a análise documental, na qual foram examinados o Projeto Pedagógico de Curso e Ementas das Disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História e Estudos Filosóficos e Sociológicos.

A segunda etapa se aprofunda na compreensão dos relatos coletados por meio das entrevistas com os docentes do IFMG *campus* Ibirité. Os dados coletados foram categorizados em quatro blocos temáticos distintos. Além disso, foram analisados em dois grupos separadamente nomeados como: (1) Professores da Formação Geral⁵ e (2) Professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Para essa organização, adotou-se pela abordagem descritiva proposta por Wolcott (1994), permitindo a análise e o agrupamento das transcrições com base nas perguntas e respostas registradas, conforme apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 - Categorização dos dados coletados nas entrevistas

Bloco	Título	Perguntas Relacionadas		Conteúdo
		Prof. Formação Geral	Prof. Língua Portuguesa e Literatura	
1	Perfil dos participantes	1, 2, 3, 4, 5 e 6	1, 2, 3, 4, 5 e 6	Formação acadêmica, experiência profissional e relação pessoal com a leitura de textos literários.
2	Mapeamento dos Textos Literários Utilizados em Sala de Aula	7 e 15	8 e 12	Identificação de textos literários lidos/indicados.
3	Seleção de textos literários	11, 12 e 14	10, 11, 13 e 16	Estratégias para a seleção de textos literários.
4	Funções e usos dos textos literários nas práticas desenvolvidas	8, 9, 10, 13, 16, 17 e 18	7, 9, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26	Emprego de textos literários nas práticas pedagógicas, análise de abordagens e funções.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

⁵ Embora os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira também componham a Formação Geral, optou-se por nomear o grupo (1) dessa forma porque ele é formado por docentes de diferentes áreas que integram este eixo formativo.

A categorização dos dados foi realizada de acordo com os objetivos da presente pesquisa, garantindo que as questões levantadas estejam em diálogo com as perguntas propostas. As análises relativas aos blocos estão presentes na seção “5. Análise/Discussão dos dados”. A próxima subseção trata do modelo de transcrição utilizado na presente investigação.

3.7 O processo de transcrição

Posteriormente ao processo de entrevistas, foram iniciadas as transcrições, para que se pudesse retomar dados, salientar informações e refinar as análises. Segundo Marcushi (2003), não há forma de transcrição superior à outra, mas o fundamental reside na clareza dos objetivos do pesquisador, que, por sua vez, deve propor marcações criteriosas e apropriadas, e cuja transcrição seja apresentada de forma nítida e legível, além de evitar excesso de símbolos complexos. Sendo assim, salienta-se a importância da observação, escuta e transcrição criteriosas, de acordo com os objetivos da pesquisa, para que não se deixe de evidenciar informações importantes para a finalidade do estudo.

As falas serão transcritas por meio de unidade de mensagem. Gumperz (1982) define uma unidade de significado linguístico delimitada pelos contornos da emissão, os quais são identificados por meio de sinais contextualizadores, tais como tonicidade, entonação, pausas e gestos. Dessa forma, cada interrupção ou alteração na entonação sinaliza o início de uma nova unidade de mensagem, o que indica uma nova linha e será representada por uma barra (/). Os demais sinais, que serão utilizados para o processo de transcrição, estão presentes no Quadro 7:

Quadro 7 - Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Interrogação	?	/ quais são os protocolos de leitura para aquele texto? /
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	(inaudível)
Unidade de mensagem	/	/ mas eu li muito do Asimov /

Fonte: Adaptado de Franco (2015).

(Continuação) Quadro 7 - Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Omissão do trecho	[...]	/ eu leio de tudo / [...] eu gosto muito do Fernando Pessoa /
Prolongamento no final de uma unidade de mensagem	...	/ acho que toda semana... / No terceiro ano /

Fonte: Adaptado de Franco (2015).

Como observado no Quadro 7, o sistema de transcrição utilizado será o ortográfico, assim como sugerido por Marcuschi (2003), ou seja, seguiu-se uma escrita-padrão, entretanto, considerou-se a produção oral do participante. A seguir, a última subseção deste capítulo, aponta-se para os critérios éticos adotados para o desenvolvimento da investigação.

3.8 Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

Devido ao fato de que a pesquisa terá como instrumento ‘entrevista semiestruturada’, será realizado o processo de submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a saber,

colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Brasil, 2022).

Sendo assim, com a aprovação do CEP, a pesquisa pretende garantir a integridade dos participantes da pesquisa e contribuir cientificamente, levando em consideração os padrões éticos. O processo de submissão ocorreu por meio da Plataforma Brasil, “sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP. O pesquisador realizou o cadastro na Plataforma Brasil para efetuar a submissão do projeto ao CEP” (Brasil, 2022).

Por fim, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que a Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 II.23 de 2012 o define como: “documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita” (Brasil,

2012) que apresenta "todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar;" (Brasil, 2012). É importante também destacar que o IFMG concordou com o desenvolvimento da presente investigação, o que se pode comprovar por meio do Termo de Anuência.

4 ANÁLISE / DISCUSSÕES DOS DADOS

Este capítulo propõe-se realizar a análise de dados documentais, coletados por meio de entrevistas, com o objetivo central de compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité. Além do objetivo geral, buscou-se identificar quais textos literários são lidos; e apontar as funções das práticas de leituras literárias sob a perspectiva de professores de diferentes disciplinas do IFMG campus Ibirité. A metodologia de análise seguirá as categorias de (1) descrição, (2) análise e (3) interpretação sugeridas por Wolcott (1994).

A organização deste capítulo se apresenta inicialmente por análises documentais do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Plano de Ensino de Disciplina. Essas análises possuem como propósito contextualizar e alcançar objetivos da presente pesquisa, elas são importantes para a identificação de referências literárias indicadas e/ou presentes nos documentos, além das propostas metodológicas que orientem práticas de leitura literária no IFMG *campus* Ibirité presentes nas bibliografias indicadas, o que auxilia na compreensão dos objetivos e funções das práticas desenvolvidas no *lócus* de pesquisa.

Após as análises documentais, apresentam-se as discussões relativas aos dados coletados por meio das entrevistas com professores da formação básica do *lócus* de pesquisa. Como desenhado no capítulo metodológico, as análises estão separadas em quatro blocos. O primeiro “Perfil dos Participantes”; o segundo “Mapeamento dos Textos Literários Utilizados em Sala de Aulas”, que discute e apresenta os textos literários lidos selecionados para a leitura; o terceiro, “Seleção de textos literários”, no qual são discutidas estratégias de escolha dos textos a serem lidos; e o quarto “Funções e usos dos textos literários nas práticas desenvolvidas”, destinado a análise das funções e usos do texto literário no IFMG *campus* Ibirité na perspectiva de docentes de diferentes disciplinas.

4.1 Projeto Pedagógico de Curso e Ementas de Disciplinas

O Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Ibirité, oferece os cursos de Automação Industrial, Mecatrônica e Sistemas de Energia Renovável. Essas formações são propostas de forma integrada ao Ensino Médio e, também, de maneira concomitante, na qual o estudante cursa apenas o ensino técnico no IFMG. Os PPCs de todas as formações referidas podem ser encontrados no site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG (2023) e possuem versões atualizadas em 2023. Esses documentos têm a função de orientar, descrever e caracterizar os cursos oferecidos pela instituição.

Os três PPCs referentes aos cursos ofertados pelo IFMG *campus* Ibirité têm estrutura e informações bastante similares. Ambos os documentos são divididos em 11 tópicos descritos no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Estrutura Projetos Pedagógicos de Cursos

Estrutura PPCs	
Dados do Curso	São apresentadas informações básicas sobre o curso, como modalidade de ensino, tempo de integralização, carga horária total obrigatória, vagas ofertadas, turno de funcionamento, etc.
Introdução	Tópico em que é explicitada a função do documento, além de introduzir a maneira como ele foi construído, ou seja, de forma coletiva, democrática e conforme a legislação educacional vigente e políticas institucionais
Contextualização da Instituição e do <i>Campus</i> :	Encontra-se a contextualização temporal, política, social e local do Instituto Federal de Minas Gerais de ordinário. Esta seção aborda não apenas os contextos gerais, mas também os específicos relacionados à cidade de Ibirité e ao campus do IFMG ali presente.
Contexto Educacional e Políticas Institucionais no âmbito do curso	Neste tópico, a justificativa para a localização do curso em determinada região é fundamentada na disponibilidade de oportunidades de trabalho e na relevância dos eixos tecnológicos abordados, os quais são tidos como cruciais para o contexto regional. Além disso, são salientadas políticas institucionais que visam aprimorar o curso em eixos como inclusão, metodologias inovadoras, desenvolvimento educacional, qualidade de vida, etc.

Fonte: IFMG, 2024.

(Continuação) Quadro 8 - Estrutura Projetos Pedagógicos de Cursos

Estrutura PPCs	
Objetivos	Tópico em que se apresentam objetivos gerais específicos dos cursos.
Perfil do egresso e área de atuação	Seção em que se delineiam as competências essenciais esperadas de um profissional graduado nos cursos técnicos específicos, abrangendo também características éticas, humanísticas, ambientais, críticas, técnicas e tecnológicas que deverão ser desenvolvidas durante a formação de modo geral.
Requisitos e formas de ingresso	Tópico em que se determina o requisito de ingresso, ou seja, que o aluno ao se matricular já tenha concluído o ensino fundamental, além de orientar que o acesso aos cursos se dá por meio de aprovação em processo seletivo ou por transferência, conforme o Regulamento de Ensino e critérios estabelecidos em editais.
Estrutura do Curso	Seção que compreende toda a organização curricular como matrizes, ementários, orientações metodológicas, etc. Além de informações sobre serviços de apoio ao discente como o programa de assistência estudantil, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e monitorias. Também são apresentados os critérios e procedimentos de avaliações, infraestrutura, os gestores do curso, servidores do <i>campus</i> e exigências para a obtenção do diploma em determinados cursos.
Avaliação do curso	Tópico em que são delineadas ações e parâmetros para a melhoria e avaliação dos cursos bem como de seu PPC.
Considerações finais	Tópico em que se ressalta a importância dos cursos ofertados e do próprio PCC, além de apontar a importância de sua reformulação coletiva e constante com o objetivo de aprimorar ações pedagógicas.
Referências	Seção em que são apresentadas as referências utilizadas para a consolidação dos PCCs.

Fonte: IFMG, 2024.

O Quadro 8 sintetiza a organização estrutural e as principais informações e conteúdos abordados nas seções dos Projetos Pedagógicos de Curso analisados. De acordo com o objetivo da presente pesquisa, foi realizada a análise de PPCs apenas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Um aspecto importante a ser salientado é que os PPCs dos três cursos ofertados de EMI são idênticos na maior parte do conteúdo do documento, possuem variações, apenas, quanto ao tópico referente à formação estritamente técnica. Portanto, a proposta geral de ensino de ambas as formações está “em conformidade com a legislação educacional vigente, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional do IFMG” (IFMG, 2023, 2024, 2024a).

Deste modo, todas as formações de EMI ofertadas pelo IFMG, *campus* Ibirité, indicam em seu PCC que buscam “formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo a politecnicidade, a formação integral, omnilateral e a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular” (IFMG, 2023, 2024, 2024a). O que confirma um ensino que busca “uma formação para níveis mais elevados, não só no âmbito profissional, como também científico e humano” (Silva; Machado, 2020 p.233), na qual as práticas de leitura literária estão como parte.

Embora a maior parte textual dos três PPCs revelem uma preocupação com a formação integral dos estudantes, e apresentem textos e citações idênticas sobre a proposta de ensino omnilateral, é relevante direcionar atenção à comparação dos três objetivos gerais, presentes nos documentos dos cursos de EMI, os quais são destacados e expostos no Quadro 9 que ressalta aproximações e diferenças:

Quadro 9 – Objetivos gerais dos cursos integrados ao ensino médio de Ibirité.

Objetivos Gerais		
Sistemas de energia renovável	Mecatrônica	Automação Industrial
Formar profissionais capacitados a executar o projeto, a instalação e a manutenção de sistemas de energia renovável domiciliares e comerciais alinhados ao desenvolvimento ético e ambientalmente sustentável permitindo-lhes condições para o ingresso no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos.	Formar profissionais Técnicos necessários nos diversos processos de produção e de automação, permitindo-lhes atuar na integração coordenada e simultânea de projetos, fabricação e manutenção de produtos e processos que se relacionam com as áreas da mecânica, eletrônica, controle em Mecatrônica, agregando-lhes no decorrer do curso os conhecimentos da tecnologia e da ciência e automação e computação criando condições para o ingresso no mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos.	Propiciar ao aluno a formação no Curso Técnico em Automação Industrial ampliando sua capacidade de ação e reflexão crítica sobre o mundo em que vive por meio da formação profissional em uma perspectiva cidadã criando condições para o ingresso no mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos.

Fonte: (IFMG, 2023, p.17; 2024, p. 17; 2024, p. 17).

Dentre as semelhanças observadas nos objetivos gerais dos três cursos, estão a formação técnica, em cada área respectivamente, além da criação de condições para a continuidade dos estudos dos alunos do EMI.

Por outro lado, observam-se diferenças, como a ênfase dada ao conhecimento técnico alinhado ao desenvolvimento ético e sustentável presente apenas no objetivo geral do EMI em Sistemas de energia renovável. Entretanto, ao ler o objetivo geral desse curso, nota-se que ele expressa centralidade na formação técnica que será desenvolvida ao longo do curso, além de finalizar por meio da importância da preparação do estudante para ingresso ao 'mercado de trabalho'. Já o texto do objetivo geral do curso integrado de Mecatrônica, apesar de ainda conter cerne à formação técnica oferecida, apresenta uma pequena alteração no final, o 'mercado de trabalho' é substituído por 'mundo do trabalho'. É importante destacar que, nesta dissertação, compreende-se que

a concepção de formação para o mundo do trabalho possui uma dimensão social, para além do tecnicismo com foco mais definido na formação de trabalhadores-cidadãos. A concepção para o mercado de trabalho apresenta objetivos mercadológicos baseados em processos produtivos vigentes, com ênfase em desenvolvimento de certas competências, foco no tecnicismo e ideais de eficiência e eficácia mais marcantes (Sousa; Reis, 2019).

Sendo assim, ressalta-se que uma formação para o mundo do trabalho seria o termo mais adequado para processos educativos que objetivam a formação omnilateral. Sendo assim, os objetivos gerais 1 e 2 não compreendem uma proposta de ensino integral. Por outro lado, o texto do objetivo geral do curso integrado de Automação Industrial propõe que a formação técnica crítica estaria integrada à formação cidadã para o 'mundo do trabalho', aproximando-se assim de uma proposta de ensino que vise à omnilateralidade.

Tendo em vista que esta pesquisa se concentra na investigação relativa às práticas de leitura literária desenvolvidas na formação geral do Ensino Médio Integrado, observou-se uma estabilidade significativa nos PPCs dos três programas de EMI oferecidos no que diz respeito à formação básica, sendo que as disciplinas que a compõem a matriz curricular e as ementas delas permaneceram inalteradas. Assim, a título de ilustração de dados, optou-se arbitrariamente por selecionar o PPC do curso de Técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio.

A matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Automação Industrial⁶ demonstra que a formação ocorre de maneira seriada por meio de três módulos, distribuídos em três anos. Por sua vez, compõem o mínimo de duzentos dias letivos por ano de acordo com o inciso I, do artigo 24, da Lei de nº 9.934 (Brasil, 1996).

As disciplinas obrigatórias dos três módulos, nas quais os participantes da presente investigação integram como parte, totalizam uma carga horária de 2.880h e podem ser divididas na formação geral, que é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa I, II e III; Língua Estrangeira - inglês I e II; Matemática Aplicada I, II e III; História I e II; Geografia I e II; Física aplicada I, II e III; Química aplicada I, II e III; Biologia Aplicada I, II e III; Estudos filosóficos e sociológicos I, II e III; e Arte I, II e III. Essas disciplinas estão presentes com a mesma carga horária e distribuição em todos os cursos do EMI ofertados pelo *campus* Ibirité. As demais disciplinas compõem a formação técnica do estudante, e podem variar de acordo com o curso em questão. A duração das aulas é de 50 minutos.

Além das disciplinas obrigatórias, os componentes curriculares obrigatórios fazem parte da carga horária total dos cursos. Esses componentes são divididos em: Atividade Complementar – conteúdo: arte cultura e sociedade; Atividade Complementar – conteúdo: robótica educacional; Prática profissional integrada I, II e III. Esses componentes são os mesmos para todos os cursos de EMI, e totalizam uma carga horária de 320h.

A Prática Profissional Integrada (PPI) ocorre nos três módulos, “e busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral e a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular” (IFMG 2021). Além disso, têm como propósito o incentivo da interdisciplinaridade, da integração entre ensino, pesquisa e extensão, por meio do estímulo à inovação tecnológica (IFMG 2021).

A PPI “prevê o desenvolvimento de projetos, por grupos de alunos orientados por professores, que resultem em protótipos ou projetos aplicados na resolução de problemas reais ou em melhoria de processos” (IFMG 2021). Essas práticas diferem do estágio que, embora seja incentivado pela instituição, não é um requisito obrigatório para a conclusão dos cursos de EMI. Somando-se a carga horária dos componentes curriculares e das disciplinas obrigatórias obtém-se total de 3.200h,

⁶ IFMG (2024).

referente à carga horária total dos cursos de EMI ofertados pelo IFMG *campus* Ibirité.

Além da matriz curricular, é possível localizar, na seção “8 Estrutura do Curso” do PPC dos cursos de EMI, as ementas, tanto das disciplinas obrigatórias, quanto das optativas. O Quadro 10 sumariza os conteúdos apresentados nesses documentos:

Quadro 10 – Estrutura/Conteúdo das ementas

Conteúdo das Ementas EMI	
O módulo da disciplina	Varia entre 1º, 2º, 3º ou em optativa;
Nome da disciplina	Apresenta o título da disciplina.
Abordagem metodológica	Varia entre teórico e teórico-prática, sendo que as disciplinas da segunda categoria promovem a prática, mas com reflexão teórica. Dessa forma não se apresentam disciplinas com abordagem estritamente prática;
Carga horária (CH): prática, teórica e total	As disciplinas de abordagem metodológica teórico-prática possuem divisão da CH total entre a CH prática e teórica. As demais possuem apenas CH prática ou teórica.
Natureza	O campo possui variação entre obrigatória e optativa.
Ementa	Campo destinado à indicação dos conteúdos a serem abordados pela disciplina;
Objetivos	Engloba os objetivos gerais e específicos que se pretendem alcançar por meio da disciplina;
Bibliografia básica	Campo destinado à indicação dos materiais recomendados pela disciplina como leitura essencial para compreensão do conteúdo principal e alcance dos objetivos;
Bibliografia complementar	Encontra-se indicação de materiais adicionais recomendados para aprofundamento do conhecimento ou para explorar tópicos específicos de interesse dentro da disciplina.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de IFMG (2023).

Conforme os objetivos da presente pesquisa, foram focalizadas as ementas das disciplinas da formação geral citadas anteriormente, essas possuem variações entre si, mas são idênticas no corpo dos PPCs dos três cursos de Ensino Médio Integrado. Ao percorrer as ementas das disciplinas que compõem a formação geral, encontrou-se indicações de obras literárias e teorias relativas ao desenvolvimento de práticas de leitura literárias apenas nas ementas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Outras disciplinas não apresentam em suas bibliografias, objetivos ou

ementas referências explícitas relativas a textos literários e/ou desenvolvimento de práticas de leituras literárias.

Entretanto, antes de analisar as ementas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, as quais apresentam dados que direcionam para o cumprimento de objetivos específicos da presente pesquisa, optou-se por analisar as ementas das outras duas disciplinas nas quais dois dos participantes da presente pesquisa lecionam e desenvolvem práticas de leituras literárias em ocasiões diversas. São elas, História I e II; e Estudos Filosóficos e Sociológicos I, II e III. As duas primeiras apresentam as seguintes ementas e objetivos expostos nas Figuras 4 e 5:

Figura 4 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina História I

1º Ano (T-I-AUT)			
Código:		Nome da disciplina: <i>História I</i>	
Carga horária total: 60 horas		Abordagem metodológica: Teórica	Natureza: Obrigatória
CH teórica: 60 horas	CH prática: 0 hora		
Ementa: Introdução ao estudo da História: conceitos, procedimentos e atitudes fundamentais. Idade Média: Europa, o Islã, as Cruzadas e o renascimento comercial e urbano. Crises do século XIV: fatores ambientais e políticos. A formação dos Estados modernos e o Mercantilismo. As Grandes Navegações. O Renascimento: cultura, ciência e técnica no mundo moderno. Conflitos religiosos: reforma e contrarreforma. O Absolutismo. O continente africano no período moderno. História e cultura dos povos indígenas brasileiros: meio ambiente e cultura. A conquista europeia na América. A colonização portuguesa nos séculos XVI e XVII: administração e economia. O escravismo na América: da escravidão indígena ao tráfico negreiro intercontinental.			
Objetivo(s): A disciplina de História tem como objetivo o estudo e a análise crítica de diferentes sociedades ao longo do tempo. Além de uma discussão sobre os conceitos fundamentais da História, a disciplina de História I tem como objetivos: apresentar os principais aspectos que caracterizaram a Idade Média problematizando-os a partir de suas continuidades e rupturas em relação ao presente; estimular a reflexão crítica por meio da qual o discente possa reconhecer suas experiências enquanto frutos históricos e estabelecer conexões e comparações com vivências e conhecimentos de outros sujeitos, em tempos, culturas e lugares distintos; discutir a questão ambiental a partir da relação do homem com os recursos naturais ao longo do tempo, com destaque para o incremento da capacidade transformadora da humanidade com o advento do capitalismo; analisar o desenvolvimento técnico e científico ao longo da Idade Moderna, relacionando-o com a cultura e a vida política no mundo ocidental; reconhecer o ser humano como agente das transformações nas sociedades em que vive.			

Fonte: IFMG, 2023, p. 29.

Figura 5 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina História II

2º Ano (T-I-AUT)			
Código:		Nome da disciplina: <i>História II</i>	
Carga horária total: 60 horas		Abordagem metodológica: Teórica	Natureza: Obrigatória
CH teórica: 60 horas	CH prática: 0 hora		
Ementa: O Iluminismo: técnica, filosofia e razão. Revoluções Americana, Francesa e Industrial: a formação do capitalismo industrial e da noção de cidadania moderna. Imperialismo e neocolonialismo: impactos técnicos, humanos e ambientais. Império do Brasil: a formação do Estado Nacional brasileiro e sua inserção no contexto do imperialismo global. Mundos do trabalho no Brasil do século XIX: da escravidão ao trabalho livre. Republicanismo no Brasil. Potências imperialistas em ascensão: Alemanha, Itália, Japão e EUA. A República oligárquica brasileira.			
Objetivo(s): A disciplina de História tem como objetivo o estudo e a análise crítica de diferentes sociedades ao longo do tempo. Além de uma discussão sobre os conceitos fundamentais da História, a disciplina de História II tem como objetivos: apresentar os principais aspectos que caracterizaram diferentes sociedades no período moderno e contemporâneo, problematizando-as a partir de suas continuidades e rupturas em relação ao presente; analisar o processo de construção da cidadania no Brasil independente; discutir aspectos da sociedade contemporânea fundamentais para o exercício pleno da cidadania; compreender as revoluções dos séculos XVIII e XIX como desdobramento da crítica do mundo burguês, abordando a estruturação do mundo contemporâneo, sobretudo nos termos da liberalização econômica e da reivindicação de direitos civis e sociais; analisar o processo de expansão do capitalismo a partir da Revolução Industrial e seu desenvolvimento no sentido da dominação imperialista europeia no século XIX, bem como de sua capacidade transformadora; compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade; reconhecer o perigo das ideologias totalitárias como promotoras de práticas antidemocráticas e desumanas; analisar o impacto do desenvolvimento tecnológico nas relações sociais, políticas e econômicas, sobretudo a mecanização e a super exploração da natureza; estabelecer uma reflexão histórica numa perspectiva que une política, ciência e técnica como base para se compreender o mundo atual.			

Fonte: IFMG, 2023, p. 54.

Observa-se que ambas as disciplinas possuem natureza obrigatória, pois fazem parte da formação geral, além disso, possuem a mesma carga horária (60h cada). As ementas apresentam períodos e eventos históricos que serão analisados e percorridos durante as disciplinas. Os objetivos demonstram reflexões, análises, críticas, reconhecimentos, problematizações, conexões, etc. que se pretendem desenvolver com os estudantes por meio dos períodos e eventos históricos apresentados.

Como, também, pode-se analisar, não são apresentadas referências explícitas ao desenvolvimento de práticas de leitura literária na ementa e objetivos das disciplinas História I e II. Entretanto, sabe-se que textos literários clássicos ou

não estão presentes em todos os períodos assinalados pelas ementas, a literatura em si apresenta uma multiplicidade de mundos que perpassa a história da humanidade, a prática de leitura literária pode promover o diálogo entre diferentes momentos históricos (Cosson, 2007). Além da leitura literária ser potencial ferramenta em estabelecer críticas, reflexões, apontamentos, descrições históricas, etc., apontadas como objetivos da disciplina.

Embora se anuncie que o docente desenvolve práticas de leitura literária em História I e II, ainda, é necessário discutir os meios, funções e objetivos dessas práticas e como elas se relacionam com os conteúdos ministrados. Essa análise será realizada em seção posterior, com base nos dados coletados na entrevista. As ementas das disciplinas Estudos Filosóficos e Sociológicos I, II e III apresentam-se nas Figuras 6, 7 e 8, a seguir:

Figura 6 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos I

1º Ano (T-I-AUT)			
Código:		Nome da disciplina: <i>Estudos filosóficos e sociológicos I</i>	
Carga horária total: 30 horas		Abordagem metodológica: Teórica	Natureza: Obrigatória
CH teórica: 30 horas	CH prática: 0 hora		
Ementa: Sociologia e sua relação com o cotidiano: sociedades, comunidades, grupos e indivíduos. Tipos de conhecimento e sociologia como ciência. Mudanças sociais e cidadania e direitos humanos. Mundo do trabalho, formas de desigualdade e os impactos das transformações nas formas de produção para a vida humana.			
Objetivo(s): Apresentar a Sociologia como uma forma de conhecimento que estuda de maneira estruturada a sociedade e as relações entre indivíduo e sociedade. Fornecer fundamentos teóricos que qualifiquem as análises sociológicas. Refletir criticamente sobre as estruturas sociais e condições de mobilidade social. Introduzir o conceito de cidadania articulado com a concepção de direitos humanos. Refletir sobre os impactos das mudanças no mundo do trabalho para a sociedade e sua relação como indivíduo.			

Fonte: IFMG, 2023, p. 35.

Figura 7 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos II

2º Ano (T-I-AUT)			
Código:		Nome da disciplina: <i>Estudos filosóficos e sociológicos II</i>	
Carga horária total: 30 horas		Abordagem metodológica: Teórica	Natureza: Obrigatória
CH teórica: 30 horas	CH prática: 0 hora		
Ementa: Cultura e sociedade: cultura, ideologia e a contracultura. Relações de consumo e a indústria cultural. Política e sociedade: relações de poder, formas de organização do Estado, movimentos sociais. Democracia, formas de participação e exercício pleno da cidadania.			
Objetivo(s): Aprofundar as reflexões sociológicas, possibilitando contato com as diversas escolas do pensamento sociológico. Compreender a cultura como uma produção humana. Conscientizar e repensar o consumo como uma forma de atuação política. Apresentar a política como um elemento de estudo da sociologia. Possibilitar atividades de investigação e compreensão pautadas na contextualização sócio-cultural. Educar para a diversidade.			

Fonte: IFMG, 2023, p. 62.

Figura 8 - Cabeçalho, ementa e objetivos da disciplina Estudos Filosóficos e Sociológicos III

3º Ano (T-I-AUT)			
Código:		Nome da disciplina: <i>Estudos filosóficos e sociológicos III</i>	
Carga horária total: 60 horas		Abordagem metodológica: Teórica	Natureza: Obrigatória
CH teórica: 60 horas	CH prática: 0 hora		
Ementa: Introdução à Filosofia. Epistemologia, filosofia da ciência e questões sociais. Ética e Moral. Questões metafísicas.			
Objetivo(s): Introduzir os estudantes ao ambiente de reflexão filosófica através de problemas clássicos da filosofia, dando enfoque a questões epistemológicas, éticas e metafísicas. Possibilitar o contato com autores e textos clássicos de filosofia. Apresentar modelos de reflexão e investigação filosófica. Desenvolver uma reflexão autônoma e crítica a partir da contraposição das realidades vivenciadas e os modelos filosóficos apresentados.			

Fonte: IFMG, 2023, p. 62.

Vê-se que as disciplinas de Estudos Filosóficos e Sociológicos possuem caráter obrigatório, pois também integram a formação geral dos estudantes. Cada uma delas apresenta uma carga horária de 30h e possuem abordagens complementares dentro do campo da Filosofia e da Sociologia. As ementas incluem

conteúdos como introdução à Filosofia, Epistemologia, Filosofia da Ciência, Ética e Moral, além de questões sociais relacionadas à cultura, ideologia, contracultura e indústria cultural, etc. Além de contemplar temas ligados à política e sociedade, como relações de poder, organização do Estado, movimentos sociais e democracia.

Os objetivos dessas disciplinas estão voltados para o aprofundamento das reflexões sociológicas e filosóficas, promovendo o contato com diversas correntes de pensamento. Além disso, buscam compreender a cultura como uma produção humana, incentivar a consciência crítica sobre o consumo como forma de atuação política e apresentar a política como um campo de estudo da Sociologia. Dentre outras finalidades, incluem o desenvolvimento de atividades de investigação contextualizadas, bem como a educação para a diversidade, etc.

Como também ocorre no ementário das disciplinas História I e II, não são apresentadas referências diretas a textos literários ou objetivos que tenham como base o desenvolvimento de práticas de leitura literária. Entretanto, a presença de textos literários e o desenvolvimento de práticas de leitura literária podem estar intrinsecamente relacionados aos conteúdos abordados nessas disciplinas, como a contracultura que é marcada pela arte literária em diferentes países.

Ademais, a literatura, ao retratar questões filosóficas, sociológicas e históricas, permite estabelecer diálogos e reflexões críticas sobre cultura, política, moral e sociedade. As perspectivas relativas ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias do participante ministrante das disciplinas também serão analisadas com base nos dados coletados em entrevista em seções posteriores.

Tendo em vista que as ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, II e III apresentam dados mais substanciais para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, essas serão analisadas com maior profundidade. A seguir, é apresentada na Figura 9 a primeira parte da ementa da disciplina do Módulo 1, referente à 1ª série:

Figura 9 - Cabeçalho Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 1

1º Ano (T-I-AUT)			
Código:		Nome da disciplina: <i>Língua portuguesa e literatura brasileira I</i>	
Carga horária total: 90 horas		Abordagem metodológica: Teórica	Natureza: Obrigatória
CH teórica: 90 horas	CH prática: 0 hora		

Fonte: IFMG, 2023, p. 24.

As ementas da disciplina de Língua Portuguesa possuem formato padrão e mesma carga horária independente do módulo/série e curso integrado. Além disso, todas apresentam natureza ‘obrigatória’, o que confirma a necessidade da aprovação nas três disciplinas para se alcançar a conclusão do curso. Outro ponto idêntico entre as ementas é a abordagem metodológica, as três se apresentam como ‘teóricas’.

No campo “Objetivo(s)” estão presentes os objetivos gerais e específicos da disciplina de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” de cada módulo/série. Observa-se no Quadro 11: o ‘objetivo geral’ que é idêntico para as três etapas:

Quadro 11 - Objetivo geral disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Aprimorar as habilidades comunicativas e críticas dos estudantes, tendo como enfoque a leitura e a escrita de textos verbais e multimodais, literários e não literários, por uma abordagem que considera a natureza sócio histórica e interativa da linguagem.

Fonte: IFMG, 2023, p. 24.

Atendo-se aos objetivos da presente pesquisa, observa-se que a prática de leitura literária é um dos focos para que se aprimorem habilidades comunicativas e críticas dos estudantes. Dessa maneira, pode-se interpretar que o contato direto com a literatura é uma das premissas para alcançar objetivo geral da disciplina. Além disso, abordagem de ensino “considera a natureza histórica e interativa da linguagem”, ou seja, compreende-se que a “A linguagem é produto de ação humana, construída ao longo da história dos povos a partir de suas necessidades, trocas e interações” (Castro e Catarino, 2021), sendo assim um mecanismo vivo, fonte de culturas diversas e de caráter comunicativo.

Assim como o objetivo geral, os objetivos específicos se mantêm inalterados nas ementas dos três módulos da disciplina Língua Portuguesa e Literatura

Brasileira. Mesmo que não abordem diretamente a prática da leitura literária, é possível interpretar alguns desses objetivos sob essa perspectiva. Por exemplo, em: “Compreender e utilizar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, implica, também, no reconhecimento de que os textos literários escritos em português transcendem sua mera função linguística, são ricos em sentidos diversos e contribuem para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento da identidade do estudante.

De qualquer forma, entre os objetivos específicos há um que lida diretamente com a literatura: “Compreender, pelo estudo de textos literários, as diferentes formas de construção do imaginário coletivo e as diversas representações socioculturais”, esse objetivo aponta para uma abordagem de ensino de literatura

que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. [...]. Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte. (Cosson, 2007, p. 35)

Sendo assim, ir ao alcance desse objetivo específico significa compreender: o estudo de textos literários como um caminho para desenvolver um leitor capaz de se engajar, de forma crítica e contextualizada, com sua cultura, tanto temporal quanto espacialmente (Cosson, 2007). Encontra-se também, no documento em análise, o campo “Ementa”, no qual estão descritos de maneira sucinta os conteúdos abordados em cada módulo da disciplina de língua portuguesa. Apresenta-se a seguir o Quadro 12 com destaque para os conteúdos relativos estritamente ao ensino de literatura por módulo/série:

Quadro 12 - Conteúdo de literatura por módulos

Módulo 1 1ª Série	Literatura e sociedade. Literatura afro-brasileira. Gêneros literários: épico, lírico e dramático. A literatura no Brasil: o período colonial (Quinhentismo, Barroco, Arcadismo). Literatura marginal.
Módulo 2 2ª Série	Literatura brasileira (século XIX): Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. Literatura afro-brasileira.
Módulo 3 3ª Série	Pré-Modernismo. Vanguardas europeias. Modernismo no Brasil: Semana de Arte Moderna, Primeira, Segunda e Terceira geração Modernista. Literatura afro-brasileira e africana.

Fonte: adaptado de IFMG, 2023, p. 25, 49 e 74.

Observa-se que a maior parte do conteúdo descrito é referente a períodos literários e seguem uma ordem cronológica da história da Literatura Brasileira. Ao comparar esses conteúdos com os abordados na coleção "Português: contexto, interlocução e sentido", adotada pela instituição como material didático para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura I, II e III, percebe-se certa congruência. Por exemplo, o estudo dos períodos literários como o Quinhentismo, Barroco e Arcadismo é abordado no volume I da coleção, enquanto o Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo são discutidos no volume II. Pode-se pressupor que, para a seleção e separação dos conteúdos, houve a preocupação do alinhamento com o material didático.

De qualquer maneira, nota-se, na organização do conteúdo, uma aproximação a um ensino de literatura pautado no paradigma histórico-nacional, em que o estudo literário passa a se voltar para as obras literárias, os autores e estilos de época canônicos (Cosson, 2021), afastando-se do letramento literário. Segundo Cosson (2021, p. 42), o paradigma histórico-nacional é “resultado da interligação do nacionalismo com a história literária e a escola”, além de surgir porque o Brasil necessitava de escritores que abordassem a identidade nacional de forma detalhada e realista, com o objetivo de equiparar a literatura nacional à literatura internacional.

Outro ponto importante a se verificar na organização dos conteúdos é que: “Literatura Medieval, Humanismo e Classicismo” apesar de estarem presentes no volume I da coleção, não estão relacionados na ementa do módulo I. Sabe-se que esses períodos literários não possuem referenciais da literatura brasileira, os autores de determinadas escolas literárias são estritamente europeus. Além disso, está incluso na ementa da primeira série o conteúdo “Literatura marginal”, que não possui um capítulo específico no livro didático, a expressão em destaque segundo Nascimento (2006, p.1)

serviu para classificar as obras literárias produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial; que não pertencem ou que se opõem aos cânones estabelecidos; que são de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados; ou ainda, que tematizam o que é peculiar aos sujeitos e espaços tidos como “marginais”.

Além de, atualmente, “caracterizar a produção dos autores que vivenciam situações de marginalidade (social, editorial e jurídica) e estão trazendo para o campo literário os termos, os temas e o linguajar igualmente “marginais” (Nascimento, 2006 p.1). Levando em consideração essas características relativas à

“Literatura Marginal”, pode-se presumir que a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, indicada na bibliografia básica (analisada à frente) do módulo I, faz parte dessa classificação e, possivelmente, foi exemplar de estudo para determinado conteúdo.

Outro conteúdo apresentado nas ementas e que não possui capítulos específicos nos livros didáticos da coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” é o da “Literatura afro-brasileira”⁷. A produção literária de afrodescendentes pode ser caracterizada por transcender sua expressão como representantes de cultura e arte, destacando-se também pela crítica ao etnocentrismo que os marginaliza do universo literário e da própria sociedade civilizada. Embora inserida na literatura nacional pela utilização da língua comum, permanece à margem do ideal romântico de fomentar o nacionalismo. A interação dinâmica dos cinco grandes fatores - temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público - define e delinea essa escrita (Duarte, 2008). Possui como exemplar representante na bibliografia básica (analisada à frente) da ementa do módulo 3 o romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, narrativa que explora os desafios cotidianos enfrentados por mulheres afrodescendentes, sob uma perspectiva nitidamente feminina e negra.

Encontra-se, nas bibliografias básicas das ementas, a indicação de determinadas obras literárias organizadas no Quadro 13:

Quadro 13 - Módulo / Série x Obras literárias / Autores / Ano de primeira publicação

	Obras	Autor(a)	Ano da 1ª publicação
Módulo 1 1ª Série	Quarto de Despejo: Diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus.	1960
Módulo 2 2ª Série	Obra completa	Machado de Assis.	1861 - 1908
	O Cortiço	Aluísio de Azevedo.	1890
	Úrsula	Maria Firmina dos Reis.	1859

⁷ Ressalta-se também que a presença do conteúdo literatura afro-brasileira nos três módulos aponta para o cumprimento da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), a qual torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira especialmente na área de literatura.

(Continuação) Quadro 13 - Módulo / Série x Obras literárias / Autores / Ano de primeira publicação

Módulo 3 3ª Série	O Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto.	1911
	Ponciá Vicêncio	Conceição Evaristo.	2003
	O Quinze	Rachel de Queiróz.	1930

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IFMG (2023).

Como é possível notar, na 1ª série ou módulo 1, há presença de apenas uma obra literária indicada na bibliografia básica. Vale ressaltar que é a segunda mais contemporânea dentre as indicadas no conjunto das bibliografias. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* é importante obra da literatura negra brasileira, possui uma narradora que “[...] situa-se ora como mera testemunha que registra um documento da favela, ora como personagem e modelo dos dramas que se desenvolvem diariamente a seus olhos” (Perpétua, 2011 p. 82). Trata-se de uma narrativa que pode ser designada como literatura de denúncia, pois “Carolina não se contenta apenas em narrar as agruras dos miseráveis e assume, de forma ostensiva e ousada, a função de porta-voz dos favelados diante de personalidades públicas” (Perpétua, 2011 p. 81), ou segundo a própria autora em determinada obra: “Eu escrevo porque preciso mostrar aos políticos as péssimas qualidades de vocês” (Jesus, 2014 p. 164).

No módulo 2, são indicadas três referências, sendo que a primeira contém a obra completa de Machado de Assis. Segundo Bosi (2017, p. 184), “o ponto mais alto e mais equilibrado da prosa realista brasileira acha-se na ficção de Machado de Assis”, sabe-se que, apesar de não ter se dedicado apenas ao desenvolvimento da prosa e do estilo realista, o autor possui sua maior relevância canônica nessas categorias literárias. Machado foi um dos fundadores e presidente por mais de dez anos da Academia Brasileira de Letras, escritor que é considerado parte do cânone brasileiro.

A segunda obra indicada na ementa do módulo 2 é *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, romance clássico do naturalismo brasileiro, conhecido pela zoomorfização de personagens, e em que

uma análise mais percuciente atribuiria ao sistema desumano de trabalho, que deforma os que vendem e ulcera os que compram, à consciência do

naturalista aparece como um fado de origem fisiológica, portanto inapelável. Como dá caráter absoluto ao que é efeito da iniquidade social, o naturalista acaba fatalmente estendendo a amargura da sua reflexão à própria fonte de todas as suas leis: a natureza humana afigura-se-lhe uma selva *selvaggia* onde os fortes comem os fracos. Essa, a mola do Cortiço (Bosi, 2017 p. 202-203).

O *Cortiço* é, portanto, uma narrativa que explora as relações de trabalho, além de relações sociais de maneira geral e com alto teor fatalista. De acordo com crítico literário Aluísio de Azevedo “seria o autor responsável pela translação para o Brasil da escola francesa, capitaneada por Émile Zola, que tinha por definição a estratégia de transformar a atividade literária em uma atividade experimental com o objetivo” (Almeida, 2011 p. 5) analítico das relações sociais em determinado meio e tempo.

A terceira referência literária apresentada para o módulo 2 é *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, publicada em 1859. A obra é “o primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra” (Muzart, 2013), além de ser “um dos primeiros livros publicados por uma mulher no Brasil” (Muzart, 2013). Dessa forma, exhibe sua importância histórica, política, racial e social. O romance “apresenta uma visão positiva do negro, sem os preconceitos raciais e os estereótipos comuns em seu tempo. Além disso, *Úrsula* denuncia o cerceamento e as agressões de que a mulher brasileira era vítima” (Oliveira, 2007 p. 12-13). Apesar de sua relevância histórica, social e literária a obra foi desmemoriada; Muzart (2000) confere o esquecimento da obra ao fato de “ter sido editada na periferia, longe da Corte, e por ser de uma mulher e negra”.

No módulo 3 (3ª série), também são apresentadas três bibliografias básicas literárias. A primeira é *O Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, publicada em 1911. Obra considerada pré-modernista,

cujo tempo narrativo evoca os primeiros anos da República, apresenta um Brasil em tempos nada tranquilos, quando a ideia de que o novo regime representava melhores condições de vida estava longe de ser unânime. Lima põe a descoberto as estruturas sociais e políticas da nação, na Primeira República, e também de um Rio de Janeiro provinciano, por volta de 1890. Mesclam-se, no romance, imagens urbanas, com valores adquiridos na cidade, por ele mesmo e por outros personagens, bem como situações e análises “reais”, relativas a questões de saúde e higiene públicas e governamentais da República, tão jovem da época (Santos, 2006).

Lima Barreto, carioca, negro, “ao expressar-se com talento, como voz literária de uma minoria, [...] sua literatura conquista, por fim, um espaço canônico dentro do

cânone anterior da Literatura Brasileira.” (Fusaro, 2019 p.9). Jornalista e escritor brasileiro altamente elogiado e homenageado em diversos eventos de literatura.

A segunda referência presente no módulo 3 é *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, que possui sua primeira publicação em 2003. Autora brasileira, também negra, nasceu em 1946 em uma comunidade situada em Belo Horizonte, e é a única artista ainda viva dentre as bibliografias presentes nas ementas dos cursos de EMI. No livro em destaque, a escritora narra em uma “linguagem concisa e densa de sentido, a vida de uma mulher oriunda do mundo rural, desde a infância até a "maturidade", desterritorializada na favela em que vegeta junto ao companheiro” (Duarte, 2006). Ainda segundo Duarte (2006), a narrativa da autora está enraizada na corrente afrodescendente, que entrelaça narrativas não oficiais, lembranças individuais e coletivas, juntamente com uma criatividade literária única, movimento que teve início com a publicação de *Úrsula* em 1859.

Por último, o romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, fecha a bibliografia literária básica indicada na ementa do módulo 3. A escritora cearense, nascida em 17 de novembro de 1910, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, e também, a primeira vencedora do Prêmio Camões de literatura. Segundo Abreu (2011, p.119), Rachel de Queiroz é capaz de

imprimir o caráter regional a seus textos, relacionando sua escrita à terra nordestina e buscando lá, no sertão, a inspiração para construir cenários, enredos e personagens que povoam o imaginário popular de seu povo e, com isso, resgatando a cultura nordestina em todos os gêneros textuais com os quais trabalhou e, em todos, discutindo a questão de gênero com um olhar que inovou a escrita feminina.

Segundo Câmara e Câmara (2015), em *O Quinze*, a autora cearense retrata de maneira poderosa o sofrimento dos retirantes da seca, que enfrentam situações desesperadoras, como a decisão de soltar o gado para que morra, e perdem a noção ética cristã de preservar os bens dos outros. “Não há ética na fome.”

Sendo assim, são apresentadas um total de sete referências literárias nas bibliografias básicas presentes nas ementas dos três módulos do Ensino Médio Integrado. Cinco das obras indicadas possuem sua primeira publicação entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, recorte temporal no qual, segundo o crítico e historiador da Literatura Brasileira Alfredo Bosi (2017), foram desenvolvidos os períodos artísticos-literários do romantismo, realismo, simbolismo, pré-modernismo e modernismo. Já as outras duas *Quarto de Despejo*:

Diário de uma favelada e o romance *Ponciá Vicêncio* que possuem suas primeiras publicações entre o final do século XX e início do século XXI, período no qual, segundo Bosi (2017), está presente a literatura contemporânea brasileira e suas tendências.

Vale ressaltar, ainda em relação à bibliografia literária presente nas ementas, que, dentre os sete escritores indicados, a maioria, ou seja, quatro, são mulheres. Entretanto, sabe-se que o contexto educacional do Brasil no século XIX, sofreu forte influência burguesa europeia, especialmente francesa, o que foi crucial para moldar nossa literatura, e esse influxo contribuiu para a formação dos cânones dentro de um sistema patriarcal (Gomes, 2008). De fato, ao analisar a historiografia da Literatura Brasileira por meio de leituras como Bosi (2017), encontram-se homens em sua maioria em posição de relevância literária. Até o século XIX, a exclusão das mulheres foi pronunciada, com a maioria analfabeta e com acesso limitado a textos da época (Gomes, 2008).

Dessa maneira, destaca-se a grande importância da seleção de obras redigidas por mulheres, pois, segundo Duarte (2002), explorar a escrita feminina é adentrar espaços outrora marginais, dentro de uma estrutura opressora e canônica que transmite a ideologia estética predominante, resistente a mudanças e a interpretações diversas. A profundidade presente na escrita feminina revela anseios, medos, reflexos sociais e o "outro", partindo de uma individualidade específica refletida nas relações patriarcais, em busca de se desvencilhar constantemente desse padrão ideológico normativo (Duarte, 2002). Ao lidar com a escrita feminina, entramos em contato com outro viés historiográfico e social da nossa realidade, ao contrário de meios de disseminação ideológicos utilizados por uma classe dominante (Schmidt, 1999).

Vale ainda salientar que três das quatro escritoras referenciadas são negras, e que dos três homens indicados na bibliografia básica literária dois são negros⁸. Felisberto (2017) afirma que

a insurgência de homens e mulheres negras frente a todas as adversidades que foram impostas, também se dá no campo literário, e rasurando os

⁸ Leve-se em consideração que houve um embranquecimento de Machado de Assis por décadas. Atualmente, pesquisadores literários como Eduardo de Assis Duarte compreendem a negritude da escrita e vida de Machado O livro *Machado de Assis Afrodescendente*, de Duarte (2007), é referência para quem quer compreender a obra de Machado de Assis a partir do lugar de negro que ele foi e do qual produziu sua obra.

padrões estéticos, linguísticos e semânticos autorizados, pela elite letrada, que um conjunto de escritoras e escritores negros vem, desde o século XVIII criando espaços, construindo frestas, na tentativa de deixar sua experiência autoral registrada, em uma sociedade arrumada e estruturada na letra presa no papel, hierarquizando todas as outras manifestações culturais que possuem o binômio oralidade/memória como meio de difusão

Dessa maneira, revela-se a importância da presença da literatura negra como leitura no ensino médio. A luta por reconhecimento e representatividade é essencial para desafiar e diversificar o cânone literário, tornando-o mais inclusivo e reflexivo das diversas experiências humanas de maneira geral. Segundo Cosson (2007), a escrita literária é composta por um grande sistema, que por sua vez é composto por outros tantos sistemas, sendo que um deles corresponde ao cânone, que se relaciona dinamicamente com os demais, e o ensino de literatura nas instituições educacionais devem proporcionar a leitura de vários sistemas para que se possa captar a articulação da Literatura com a pluralidade da cultura e língua. A pluralidade de discursos literários pode ser importante, também, para uma educação omnilateral que busca “superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, [...]” e está “em defesa da democracia” (Ciavatta, 2014).

Dentro do sistema da Literatura negra, destaca-se a Literatura negra feminina que aparece com relevância nas ementas em análise. A conquista de espaços democráticos, além da busca por uma sociedade antissexista e antidiscriminatória, segundo Felisberto (2017)

está diretamente relacionado ao fazer literário de mulheres negras, que desde o século XVIII vêm de maneira insurgente construindo mecanismos de eliminar as(os) mediadoras(es) de suas vozes, que insistem em contínuas formas de representações equivocadas, que não foram construídas pelas próprias escritoras negras, mas que se cristalizaram no imaginário nacional como uma verdade totalizadora e inquestionável, que é lugar dado à subserviência, a uma trajetória de vida pouco interessante.

Dessa forma, a autoria feminina negra transpõe a objetificação da mulher para o âmbito do protagonismo, seja na criação de personagens ao se afirmar como produtora de literatura. Determinada mudança de paradigma é capaz de combater a discriminação interseccional enfrentada por mulheres negras, além de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e diversa (Felisberto, 2017). Em suma,

as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de auto representação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira (Evaristo, 2005, p. 54).

Em relação à emancipação proveniente de práticas literárias, Cosson (2007 p.17) afirma que "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.". Sendo assim, a indicação da Literatura feminina negra para alunos da educação básica, parece fundamental para o alcance de um ensino mais democrático, inclusivo, e antidiscriminatório que prevê "a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos para que assim possa desconstruir padrões e democratizar o espaço da leitura e escrita" (Ciavatta, 2014 p.188)

Já o campo 'Bibliografia complementar' possuem diferenças pontuais entre as três ementas como se pode observar por meio das Figuras 10, 11 e 12:

Figura 10 - Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 1

Bibliografia complementar:

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Curricular Comum - Educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018, p. 57-192, 461-526. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

Fonte: IFMG, 2023, p. 26.

Figura 11 - Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 2

Bibliografia complementar:

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Curricular Comum - Educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018, p. 57-192, 461-526. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Fonte: IFMG, 2023, p. 45.

Figura 12 - Bibliografia complementar - Ementa disciplina Língua Portuguesa módulo 3

Bibliografia complementar:
 ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
 ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
 BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Curricular Comum - Educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018, p. 57-192, 461-526. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.
 COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Fonte: IFMG, 2023, p. 65.

Ao compará-los, identifica-se que as referências Antunes (2009) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estão presentes nas três ementas (Brasil, 2018a). “Língua texto e ensino: outra escola possível” (Antunes, 2009) é um livro com a compilação de textos apresentados em congressos e seminários que apresentam análises e propostas relativas ao ensino da língua na educação formal, principalmente no Brasil. Na obra, a autora faz críticas ao ensino tradicional, defende um ensino com foco no desenvolvimento do letramento e afirma que o docente é essencial para o desenvolvimento e prática da leitura, e que o texto, seja ele literário ou não, pode ser fonte de conhecimentos gramaticais. Esses pontos abordados pela autora, apesar de não centrados no ensino de Literatura, encontra convergências com a teoria do letramento literário abordada por Cosson (2007, 2014, 2014a, 2020 e 2021), que também realiza as constatações similares, mas com o foco no texto e letramento literário.

A BNCC (Brasil, 2018a) também está presente nas três ementas; esse documento normativo, apesar de ser raso na apresentação de uma proposta de ensino de Literatura no ensino médio, compreende que

a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs62, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018a, p. 499).

Além desse aspecto, o documento confere à leitura literária o poder da expansão de consciência, visão crítica de mundo e de sensibilidade (Brasil, 2018).

Tanto a importância da centralidade do texto literário quanto o valor substancial da leitura literária confluem com a teoria do letramento literário. Inclusivamente, a perspectiva do poder de desenvolvimento humano conferido às práticas literárias, parece valiosa para o alcance de um ensino omnilateral.

Outro ponto relevante para o objetivo da presente pesquisa é trazido pelo documento nacional, que indica para o ensino médio “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (Brasil, 2018a, p. 500). Ressalta-se a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena e afro-brasileira, em especial na área de literatura, definida pela Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008a). Dessa forma, compreende-se que deve ser lido na etapa do ensino médio, segundo a BNCC, obras do cânone literário brasileiro e suas influências ocidentais, assim como literatura contemporânea, indígena, africana e latino-americana.

Vale ressaltar que o documento nacional reserva apenas quatro páginas com orientações e habilidades específicas relativas ao estudo do campo “artístico-literário” no ensino médio⁹. Também, é possível perceber que, nem no texto completo da BNCC, nem nas orientações destinadas ao campo artístico-literário, encontra-se o termo ‘letramento literário’. Apesar disso, alguns trechos e habilidades e concepções de ensino de literatura se aproximam ao desenvolvimento do letramento literário, como a seguinte habilidade:

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural (Brasil, 2018, p. 525).

A habilidade citada aborda a possibilidade de desenvolver com o texto literário o “processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua” (Cosson, 2014a). Entretanto, segundo a teoria do letramento literário, esse processo não tem apenas como objetivo a inserção e intervenção autônoma e crítica no meio cultural como propõe a habilidade em destaque, mas também no desenvolvimento e transformação pessoal, social.

⁹ Campo artístico-literário - Ensino Médio BNCC (Brasil, 2018a, p. 523-526).

Ainda na bibliografia complementar, encontra-se Cosson (2006) na ementa do módulo 1 e Cosson (2014) na do módulo 2 e 3 da disciplina de Língua Portuguesa. Sabe-se que, por meio dessas obras, o autor defende e desenvolve a teoria do letramento literário como método e perspectiva de desenvolvimento de práticas de leitura literária na educação básica. O autor entende que o motivo (para quê?) da prática na educação básica se justifica porque

é no exercício da leitura [...] dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2007, p.18).

Além disso, a leitura literária possui função humanizadora e “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2007 p.19). Ambas as justificativas para o desenvolvimento de práticas de leituras literárias no ensino básico defendem o poder emancipador e de formação crítica da literatura. A disciplina é apontada como importante aliada contra a realidade da alienação humana; “uma vez que todo homem alienado por outro está alienado da sua própria natureza [...]” (Manacorda, 2010 p.87). Além do seu poder emancipatório e humanizador, Cosson (2007, p.18) compreende que “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”, portando uma fonte de conhecimentos, dessa forma desempenha também a função cognitiva.

Sendo assim, por meio de seu poder humanizador, emancipatório e educativo, práticas de leitura literária podem contribuir para “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (Manacorda, 2010 p. 87). Entretanto, para que se desenvolva o letramento literário e que assim determinadas funções da Literatura possam ser alcançadas no ensino básico, Cosson (2007 e 2014) defende uma escolarização adequada da literatura.

Em Cosson (2007), o autor tece críticas a modelos tradicionais de escolarização da Literatura no ensino médio, em que o ensino pode se limitar a uma historiografia da Literatura Brasileira; e/ou a leitura de fragmentos literários; e/ou a substituição da leitura de textos literários por apreciação de séries e filmes; e/ou negação de textos canônicos por terem linguagem complexa ou temática antiga, etc. Por outro lado, o autor sugere diretrizes para um ensino de literatura mais eficaz, conforme proposto por Cosson (2007), que enfatiza, por exemplo, a importância da

seleção de obras variadas, levando em consideração sua complexidade linguística, prestígio literário e/ou período de produção.

Entretanto, Cosson (2007) sugere que a seleção seja sempre de obras "atuais", isto é, "aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação". Além de considerações sobre a seleção de obras, Cosson (2007) apresenta de maneira mais minuciosa a sequência básica e expandida como suporte no desenvolvimento de práticas de leituras literárias em ambiente escolar. O autor também sugere, brevemente, oficinas que podem auxiliar no desenvolvimento do letramento literário, dando sempre relevância ao papel do professor nesse processo.

Outra bibliografia de Cosson presente em ementas do EMI é "Círculo de Leitura e Letramento Literário" (Cosson, 2014). Nesse livro, assim como em Cosson (2007), é defendido que práticas de leituras literárias na escola devem objetivar o desenvolvimento do letramento literário, além disso, o autor revela, novamente, o potencial emancipador e de conhecimento que essas práticas podem alcançar. Mas, se em uma obra o autor evidencia as sequências básicas e expandidas como método de ensino, em Cosson (2014) o 'círculo de leitura' é a metodologia abordada com maior vigor para progressão do letramento literário tanto dentro, como fora do ambiente escolar.

O círculo de leitura é compreendido pelo autor como "uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra" (Cosson, 2014, p. 140) em que o aluno tem papel ativo na discussão e seleção de obras, e que o professor seria um facilitador do processo. Cosson (2014) apresenta três diferentes tipos de círculos: "estruturados" "semiestruturados" e "abertos ou não estruturados", sendo que por seu maior nível de rigidez, os primeiros são apontados como mais apropriados para o ambiente escolar, mas que, em cada um dos tipos, há ganhos e perdas. Dessa maneira, as duas bibliografias de Rildo Cosson, presentes nas ementas dos cursos, abordam a importância da leitura literária, a seleção de obras, e métodos de desenvolvimento de práticas literárias no ambiente escolar que visam à progressão do letramento literário em alunos do ensino básico.

As demais obras presentes na bibliografia complementar das ementas dos cursos de EMI não apresentam diretrizes para o desenvolvimento de práticas de

leituras literárias. Dessa maneira, suas análises não contribuem substancialmente para o alcance dos objetivos da presente pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que a obra “Tecnologias para aprender” (Coscarelli, 2016) pondera, por meio de textos de diferentes autores, sobre a importância do desenvolvimento do letramento digital na educação básica, que, por sua vez, pode facilitar o acesso a práticas de leituras literárias de maneira geral.

Em suma, observou-se por meio da análise do PPCs que os cursos de EMI do *campus* Ibirité objetivam o ensino omnilateral, sendo que “as considerações presentes neste projeto de curso pretendem orientar e aportar uma formação integral” (IFMG, 2023, p.104) de seus estudantes. Além disso, observou-se que apontamentos explícitos relativos ao desenvolvimento de práticas de leitura literárias e obras de literatura são apresentadas apenas no ementário das disciplinas de Língua Portuguesa. Mas foi possível inferir, por meio da análise dos objetivos e ementas, que as disciplinas de História e Estudos Filosóficos e Sociológicos podem ter como suporte o desenvolvimento de práticas de leituras literárias com intuito de abarcar conteúdos ou alcançar objetivos. O próximo tópico refere-se a análise de dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, procura-se no primeiro bloco traçar o perfil dos participantes atentando-se para sua relação com textos literários.

4.2 Bloco 1: Perfil dos Participantes

Este bloco de análises tem como objetivo traçar o perfil dos participantes desta investigação. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais, inicialmente, buscou-se compreender a trajetória profissional e acadêmica dos entrevistados, além de sua relação pessoal com textos literários. A análise dos perfis dos participantes se justifica, pois, acredita-se que suas trajetórias e relações pessoais com textos literários podem interferir no desenvolvimento de práticas de leituras literárias no seu ambiente de trabalho. A apresentação dos perfis segue a ordem em que as entrevistas foram realizadas, conforme a disponibilidade de cada participante.

- **Sousa**

A entrevista com Sousa ocorreu no dia 13 de setembro de 2024, o participante demonstrou interesse pela investigação, foi solícito e amigável durante o encontro virtual, sua dedicação ficou evidente na maneira como abordou as questões levantadas, discutindo-as com profundidade e empenho.

Sousa leciona História há 21 anos, dos quais 16 anos no IFMG. Ao ser questionado, o docente considera sua profissão interessante e importante, além de demonstrar satisfação em ser professor. Possui mestrado e doutorado em História da Leitura, o que, segundo ele, modifica o uso e contextualização do texto literário em sua disciplina como se constata na transcrição a seguir:

eu tenho que contextualizar também [...] / meu mestrado e meu doutorado foi sobre história da leitura / então / quando eu trabalho história com algum texto / alguma referência / olha / quais são os protocolos de leitura para aquele texto? / então / às vezes / você joga uma poesia do século XVI, XVII, que não era para ser lida de uma forma / não era para ser lida calado / sozinho / era o cara pegar o papel e sair na rua. / eram as coisas assim (Sousa).

Além de utilizar textos literários em sua disciplina, Sousa tem costume de ler literatura em sua vida particular, quando questionado sobre o assunto o participante respondeu

Sim / assim / eu leio né / atualmente né / assim / Eu tenho gostado / aí é aquela coisa né / assim / eu gosto do Gabriel Garcia Marques / aí é uma literatura mais assim / tipo / ah eu quero / deixa eu ler uma coisa divertida interessante né / assim / Eu gosto de Realismo Fantástico / assim / eu estou entendendo uma leitura literária sem ser como uma obrigação para produzir um material didático / então / eu gosto [...] o texto literário / é assim / tem que ter / eu gosto / pego livros / assim / às vezes pego um aleatório né / assim / na mão né (Sousa).

Observa-se que, na resposta, Sousa compreende a diferença entre ler literatura por prazer, e ler com o intuito didático. Da mesma forma, a função do texto literário em sua vida pessoal se distingue da compreendida em meio educacional. Em determinado momento da entrevista Sousa considerou que

a literatura / no meu caso / por exemplo / com o Gabriel Garcia Marques / ela é um escape-mira / ela não dá conta da minha realidade / mas por quê? / porque eu meio que vou para outra realidade / vou lá / entro lá / Cem Anos de Solidão / acabei ali um tempo aí / acho um barato / então / a Crônica de uma Morte Anunciada / aquilo ali foi me tomando / tomava o meu tempo e tudo / mas era um momento de prazer / satisfação / e isso eu estou viajando aqui agora / sabe quando você fica mais assim nossa que legal / quando eu terminei o livro / aquilo para mim foi bom / me deu uma satisfação / satisfação no sentido intelectual mesmo / um prazer (Sousa).

Sousa, ao compreender que o texto literário tem o poder de conectá-lo a novas realidades, evidencia a “função social” da literatura, que possibilita ao leitor

vivenciar diferentes experiências, e que pode assentir a reflexão sobre a própria vida e enxergar sua realidade sob novas perspectivas (Paiva; Paulino; Passos, 2016). Ademais, o participante percebe a literatura como fonte de prazer, fator que se assemelha com a concepção do desenvolvimento da Leitura Literária apontada por Paulino (2014), que assinala a importância do engajamento estético e admiração ao texto literário.

Outro ponto abordado na entrevista foi a influência e a presença dos textos literários durante a formação básica de Sousa. Ao discorrer sobre o assunto, ele rememorou práticas de leituras literárias, e, além de julgá-las importantes didaticamente, enfatizou sua relevância na escolha de ser professor,

sim / assim / eu lembro né / assim / minha memória mais próxima agora é do ensino médio né / de texto literário mesmo / gostava muito de barroco / então / Gregório de Matos / eu tive contato no ensino médio né / Alvarez de Azevedo / e isso ficou muito na minha memória [...] / não era uma leitura fácil né / eu confesso né / mas que naquela época / vinte e tantos anos atrás / era um tipo de prática de ensino e que pra mim fazia sentido sabe [...] / lembro ainda do ensino fundamental né / que aí a gente lia coisas mais simples e tudo / mas tinha ainda os textos né / então tinha até um livro didático né / assim era comunicação e ação / eu lembro que sempre / cada capítulo era um texto literário / um trecho de texto. / então / assim / isso me marcou, acho que parte da minha escolha por ser professor tem muito a ver com isso também né (Sousa).

Sousa destacou o valor da leitura de textos clássicos em sua formação básica, além de ressaltar como essas experiências marcaram sua trajetória acadêmica e profissional. Dessa forma, fica evidente que o contato com a literatura desde a educação fundamental contribuiu para a construção de sua identidade como leitor e educador.

- **Reis**

A segunda entrevista foi realizada com Reis em 19 de setembro de 2024. Durante o encontro virtual, o participante demonstrou cordialidade e disponibilidade para responder às perguntas. Entretanto, em comparação com os demais entrevistados, suas respostas foram mais sucintas, o que resultou em uma entrevista de menor duração em relação às outras desenvolvidas na investigação. Apesar disso, as contribuições foram significativas para a pesquisa.

Reis é bacharel e licenciado em Letras Português/Espanhol, além de possuir mestrado em Língua Espanhola com ênfase em Literatura Espanhola e Hispano-

americana. Atua como professor há 15 anos, sendo que leciona Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na rede do Instituto Federal desde 2021, e especificamente, no IFMG *campus* Ibirité, há três meses até o momento do desenvolvimento da entrevista.

Ao rememorar sua trajetória escolar, Reis apontou que a obra *Sagarana* de Guimarães Rosa foi marcante à época que cursou o ensino básico, principalmente a leitura do conto “O Burrinho Pedrês”. Quando questionado sobre o motivo dessa afirmação, ele atribuiu à afinidade com a leitura e ao envolvimento proporcionado pela narrativa.

Em relação à influência dos textos literários em sua vida, Reis recordou a faculdade de letras e seu ensino médio, segundo ele,

eu acho que os textos que me marcaram, cujas análises tanto na Faculdade de Letras quanto no Ensino Médio me despertaram coisas / visões de mundo novas / trouxeram novas impressões (Reis).

Apesar da breve assertiva, é possível identificar a atribuição da “função social” à literatura em sua resposta, já que a literatura lhe trouxe “Visões de mundo novas”/ “Novas impressões”. Observa-se também que, neste momento, o participante destaca que essa função não foi alcançada por simples leitura de obras, mas por “análises” realizadas em ambiente acadêmico e escolar.

A menção à “análise” desenvolvida em ambiente educacional reforça a importância do ensino de literatura, que, como destaca Cosson (2015), não deve ser reduzido a uma simples animação entre leitores, mas envolver uma formação específica. O professor, nesse contexto, atua simultaneamente como mediador e educador, desenvolvendo a competência literária dos alunos e permitindo que questionem e reinventem suas formas de compreender o mundo (Cosson, 2015).

Reis considera-se um leitor ativo, e, ao ser questionado sobre as motivações de ler literatura, salientou dois aspectos: o primeiro, pelo simples gosto pela literatura; segundo, para o desenvolvimento de suas atividades como professor. Em suas palavras,

o fato de eu gostar de literatura / eu gosto muito de literatura brasileira e literatura hispano-americana / então o que me motiva é meu gosto por leitura e meu gosto por essas literaturas / e também para fazer minhas aulas / porque quando eu vou passar os textos para os meus alunos / eu releio os textos que... / enfim, se eu faço trabalho / por exemplo / realismo brasileiro / vou trabalhar alguma obra do Machado de Assis / eu vou trabalhar Dom Casmurro / Memórias Póstumas de Brás Cubas com a turma / eu releio o texto inteiro / embora já tenha lido em outras oportunidades da vida / eu

releio para trabalhar com a turma novamente / lembrar da história / lembrar dos fatos (Reis).

Reis enfatiza a experiência estética como o principal motivo para a leitura literária, enxergando-a como uma fonte de prazer. Sua perspectiva, assim como de Sousa, aproxima-se da concepção de Leitura Literária proposta por Paulino (2014), que destaca a relevância do envolvimento estético e da apreciação do texto como elementos essenciais à fruição. Ademais, por lecionar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Reis considera importante e motivante a leitura e releitura de textos que farão parte de sua disciplina, porque tem intuito de recordar narrativas e substanciar análises e discussões com os discentes, fator que pode ressaltar, novamente, o valor do “ensino de literatura” mencionado por Cosson (2015).

- **Barreto**

Barreto foi entrevistado no dia 24 de setembro de 2024. Durante o encontro virtual, o participante mostrou-se engajado na investigação, revelando uma postura atenciosa, receptiva e reflexiva. Seu comprometimento ficou evidente na forma como explorou os temas abordados, analisando-os com profundidade.

Quanto a formação acadêmica, Barreto iniciou o curso Filosofia, entretanto, antes de finalizá-lo, migrou para a Ciência da Computação, neste curso permaneceu durante três anos, porém, antes de concluí-lo, retornou aos estudos filosóficos, e formou-se como bacharel em filosofia. Posteriormente, fez uma pós-graduação que lhe concedeu a licenciatura, em seguida, formou-se como mestre e doutor em filosofia. Além disso, especializou-se no ensino de Sociologia para o ensino médio e, atualmente, participa de um programa de *Master of Business Administration* (MBA) em Gestão Escolar. Durante a narrativa sobre a trajetória acadêmica, o participante afirmou a importância da formação continuada para o profissional de educação, expressando que esta área “demanda” a progressão nos estudos.

Barreto teve sua primeira experiência como professor em 2005 no ensino básico, quando ainda estava na graduação em Filosofia. Entretanto, atua de maneira ininterrupta desde 2017 quando entrou como substituto no Instituto Federal, em seguida, lecionou em uma escola particular por alguns meses, depois retornou ao

IFMG em 2018, desta vez por meio de concurso público como efetivo. Assim, Barreto leciona no campus Ibirité desde sua aprovação até o presente momento.

Durante a entrevista, ficou evidente que o participante possui intenso contato com textos literários em sua vida pessoal desde sua infância até o momento. Ao discorrer sobre sua formação como leitor Barreto acentuou,

eu sempre li muito / a ponto de ir em biblioteca assim né / na minha cidade lá / Piracicaba / tinha umas carteirinhas / assim / que você anotava / eu acabava a carteirinha / trazia carteirinha / assim / porque eu sempre fui um leitor / de ir comprar livro no sebo / trocar livro né / então / na minha casa, eu sempre tive muito acesso à leitura / desde pequeno / começando lá com... / Série Vagalume né / e antes da Série Vagalume / tinha uns livrinhos / assim / pequeninhos / assim / que eu lia muito né / então nesse ponto / a minha família sempre foi privilegiada né (Barreto).

Vale ressaltar dois pontos importantes na fala do participante: o primeiro é que Barreto destaca a importância de espaços públicos em que se possa ter acesso à literatura, como a biblioteca e o sebo; o segundo é o fato de enfatizar a lembrança relativa aos textos literários disponíveis na sua própria casa desde sua infância, o que, para ele, é visto como um privilégio. Barreto, dessa forma, revela que existe desigualdade no que diz respeito ao acesso à literatura. Ademais, na fala de Barreto, depreende-se a relevância de aspectos fundamentais para um resultado positivo no estímulo à prática de leitura literária, como o acesso a obras literárias e o incentivo familiar, conforme apontado por Camacho e Yela Gómez (2008).

Ainda em relação a sua formação leitora durante a infância, Barreto lembrou experiência significativa em ambiente escolar. Ao ser questionado sobre práticas de leituras literárias desenvolvidas por professores, o participante respondeu,

e em termos assim da trajetória escolar / eu posso dizer que no terceiro ano do ensino fundamental lá né / eu tive uma professora que foi fantástica / assim / que trabalhava muito leitura de textos tal [...] / eu acho que a gente até ia na biblioteca pegar livros / então / acho que toda semana... / no terceiro ano / isso mesmo / toda semana / a gente ia na biblioteca da escola / pegava um livro / você podia ficar uma semana e devolvia né / então / embora eu já fosse leitor antes do terceiro ano / da terceira série né / eu leio desde sempre / mas essa terceira série do ensino fundamental / eu acho que marcou muito / assim / a minha professora Lídia né / lembro até o nome dela / marcou muito / assim / a minha vida como leitor né / e depois disso também / nunca parei de ler né (Barreto).

Nesta resposta, destaca-se a importância, tanto do acesso ao texto literário no ambiente escolar, quanto da prática desenvolvida pela professora Lídia. Embora a experiência tenha ocorrido há muitos anos, segundo o entrevistado, essa vivência foi fundamental para sua formação leitora e para a consolidação de seu desejo contínuo de contato com a literatura. Observa-se, também, que o participante

considera marcantes: a sistematização da prática desenvolvida “toda semana”; a administrativa seleção dos livros, que parece ter ocorrido de maneira livre e, por fim, o tempo com a obra literária “uma semana” para que houvesse a leitura.

Além de afirmar que tem costume de ler livros literários atualmente, Barreto revelou que faz parte de um clube de leitura (reativado no ano do desenvolvimento da entrevista) entre amigos e cônjuge. O grupo funciona como um Círculo de Leitura “não estruturado” (Cosson 2014), no qual os integrantes selecionam, em conjunto, obras literárias a serem lidas e encontram-se periodicamente para discussão sobre impressões pessoais relativas à leitura desenvolvida, não havendo uma hierarquia fixa ou etapas profundamente estruturadas. Segundo o participante, o objetivo é estimular a leitura literária além de confraternizar com os amigos. De certa maneira, o relato demonstra que o Círculo de Leitura é uma prática que pode ir além da esfera educacional, como também aponta Cosson (2014).

Ao questionar sobre a função do texto literário na esfera pessoal do participante, Barreto respondeu,

para mim é entretenimento / eu acho que a gente se enriquece e tudo mais / mas a leitura / para mim / e ainda mais hoje / na época do celular / é uma ótima desculpa para largar o celular [...] / para mim é muito divertido / assim / é mais isso / porque a parte crítica eu vou ler filosofia / então / às vezes / eu leio mesmo assim / sem pensar muito / para mim ela tem muita essa função (Barreto).

Percebe-se que Barreto identifica que a leitura de texto literário tem função social, quando se refere ao “enriquecimento” que este tipo de leitura pode propiciar, assim como aponta Paiva; Paulino; Passos, (2016). É identificada, também, a função crítica evidenciada por trabalhos citados nesta dissertação como Todorov (2010), Flusser (2010) e Lopes (2021). Entretanto, para Barreto, o principal fator que o motiva à leitura literária está na fruição e ludicidade, função que é apontada por Paulino (2014) como agente essencial ao desenvolvimento da Leitura Literária.

Ao refletir sobre suas preferências literárias e os autores que marcaram sua trajetória como leitor, Barreto demonstrou um gosto amplo e diversificado pela literatura,

então / por exemplo / eu já li tudo / quase tudo / do Saramago / gosto muito de autores em geral / assim / a gente começou a ler o Valter Hugo Mãe / e comecei a ler o Moçambicano / o Mia Couto / então / assim / eu / de maneira geral / eu leio de tudo / [...] eu gosto muito do Fernando Pessoa / por exemplo / mas assim / ler coisas soltas / [...] eu gosto de romance mesmo / obras maiores / gosto de ficção científica / embora faz muito tempo que eu não leio / mas eu li muito do Asimov / [...] mas basicamente assim / eu leio de tudo (Barreto).

Sua leitura abrange desde clássicos até produções contemporâneas, o participante diz transitar por diferentes gêneros, estilos e autores. Por fim, sobre sua relação com o texto literário, Barreto sintetiza seu hábito de leitura ao afirmar que, de modo geral, “lê de tudo”.

- **Queiroz**

A última entrevista realizada nesta pesquisa ocorreu dia 27 de setembro de 2024 com Queiroz. Formado em Licenciatura Português/Francês, mestre e doutor em Estudos Linguísticos, Queiroz iniciou sua trajetória como professor em 2008 e passou a integrar o corpo docente do IFMG em 2015. Demonstrou total empenho no desenvolvimento da entrevista, além de ter apresentado interesse na investigação. Além de ser entrevistado virtualmente, recebeu o pesquisador no *campus* Ibirité para que se pudesse compreender melhor o *lócus* da pesquisa.

Ao recordar sua experiência mais marcante com a literatura em sua trajetória escolar, Queiroz destacou,

eu lembro da minha primeira experiência com literatura na escola na antiga quinta série / que hoje chama de sexto ano né / e que a professora leu um livro todo com a gente na sala que chamava O Rio Traz O Rio Leva. / aí foi interessante porque eu lembro disso tem 30 anos quase / e eu lembro dela / aquilo era gostoso / era uma aula gostosa / a gente ficava lá lendo juntos sabe / eu nem sei autor desse livro / mas eu lembro que chamava O Rio Traz O Rio Leva (Queiroz).

Ao analisar a resposta de Queiroz, é interessante observar que o principal fator que lhe fez guardar na memória a prática de leitura literária desenvolvida por sua professora da 5ª série foi o prazer da leitura “aquilo era gostoso, era uma aula gostosa”. Apesar de relembrar o nome do livro “O Rio Traz, o Rio Leva”, o fato de lerem em conjunto e a fruição parecem ser mais marcantes do que informações sobre títulos de livros e nomes de autores.

Ainda em relação à prática desenvolvida pela professora de Queiroz, o participante diz que as aulas destinadas a leituras em conjunto são reproduzidas em seu cotidiano como professor. Entretanto, existem adaptações em relação à extensão da obra e à complexidade da linguagem. O participante disse que suas experiências como estudante de ensino básico influenciam no ensino e mediação da literatura em sua atuação profissional. As adaptações referidas serão abordadas mais profundamente em seção posterior nesta dissertação.

Queiroz se diz leitor literário ativo em seu contexto pessoal. Entretanto, salienta que seu contexto profissional e seu cotidiano acadêmico dificultam o contato com a literatura. Em suas palavras,

eu leio bem menos do que eu gostaria / que acaba que a carreira / a gente lê muito / mas tem que ler muito funcionalmente sabe / a dinâmica mesmo da carreira / a gente tem que ler.../ ah / eu participo de uma banca e eu leio uma tese / aí eu participo lá do comitê de ética e eu leio um projeto / eu tô sempre lendo alguma coisa / mas raras são às vezes / só nas férias assim/ [...] é meio que... / eu ando meio que, confesso que lendo coisas porque eu tenho que ler sabe / tem um tempão que eu tô querendo ler aquela tetralogia napolitana daquela autora Elena Ferrante (Queiroz).

Da mesma forma como o participante Reis, Queiroz diz que uma das principais motivações para ler literatura é com o objetivo de desenvolvimento didático. O participante também tem o costume de reler obras literárias que serão apresentadas para os seus alunos: “por exemplo / eu leio um texto literário / agora eu tô relendo Memórias Póstumas de Brás Cubas / porque eu vou ter que dar uma aula sobre ele. / Entendeu”.

Outro aspecto importante mencionado em relação ao perfil do participante foi revelado durante a questão sobre o desenvolvimento de leituras indicadas pelos estudantes. Neste momento Queiroz disse,

eu acho que eu... / a minha resistência / eu acho que eu me sinto... / eu não me sinto tão preparada / eu acho que se eu fosse uma leitora mais... / porque eu estou falando da minha experiência mas / assim eu tenho amigos do IF mesmo que são mais voltados para literatura / mas é que eles leem muito mais né / eles se dedicam muito mais a isso e tal / e aí eu acho que eles têm mais essa... / não sei se eles fazem isso / mas assim / eu tenho a sensação de que eles têm um pouco mais de desenvoltura em conduzir um processo iniciado lá pelos alunos sabe (Queiroz).

Em sua resposta, Queiroz apresenta dois pontos importantes. O primeiro é a concepção de que um leitor literário assíduo pode ter mais segurança no desenvolvimento de determinadas práticas de leituras literárias; reflexão também realizada por Cosson (2007), Camacho e Yela Gómez (2008) em que um leitor literário experiente e com repertório pode ter melhor desempenho no desenvolvimento do letramento literário com seus estudantes.

Além desse ponto, recorda-se que Queiroz possui mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos, sendo essa sua maior área de interesse. Em sua argumentação, como segundo ponto, fica evidente a percepção de que professores com interesse nos Estudos Literários tendem a ter maior facilidade na condução de determinadas práticas de leitura literária. Essa visão dialoga com a reflexão de Cosson (2015), que ressalta a importância do ‘ensino’ de literatura, sendo valorosa a

experiência, formação inicial e continuada para o desenvolvimento de práticas de leituras literárias em ambiente escolar.

4.3 Bloco 2: Mapeamento dos Textos Literários Utilizados em Sala de Aula

Este segundo bloco de análise dos dados obtidos em entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa objetiva mapear textos literários utilizados nas práticas de leituras literárias desenvolvidas pelos professores entrevistados. Foram agrupadas quatro questões discutidas com os participantes em relação a esse tópico, duas para os professores de História e Estudos Filosóficos e Sociológicos e duas para os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Apesar de ter sido elaborada quatro questões com o intuito de mapear textos literários lidos por alunos do Ensino Médio Integrado nas disciplinas dos participantes, respostas a outras questões da entrevista semiestruturada também apontaram para o cumprimento desse objetivo. As análises foram separadas em dois grupos, o primeiro de dados obtidos com os professores da formação geral e o segundo com professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Grupo 1: Professores da formação geral

O participante Barreto, professor da disciplina Estudos filosóficos e sociológicos, apesar de ser leitor ativo e conferir grande valor à literatura, seja na vida particular ou na educação, ao ser questionado em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura literária em sua disciplina, inicialmente, indicou que não fazia uso de textos literários. Quando questionado sobre o uso, o participante respondeu,

não / não utilizo. / e eu te falo / quando eu recebi o teu *e-mail* aqui / eu até parei para pensar por que eu nunca utilizei / a resposta que eu tenho para te dar é... / você nem me perguntou, mas eu já estou te dando / é porque eu nunca pensei nisso / a verdade é essa / [...] e eu sei que é totalmente possível / mas de fato / eu nunca utilizei literatura na minha aula (Barreto).

Ao especular mais sobre o não uso de textos literários em sua disciplina, Barreto justificou que a carga de trabalhos administrativos impede/dificulta o planejamento de aulas. O acúmulo de funções, segundo o participante, prejudica o

planejamento de atividades que não seguem um padrão mais estabelecido, segundo Barreto,

outra característica do Instituto Federal / do campus Ibirité especificamente / ele é o campus mais novo do Instituto Federal / Então / a gente tem uma deficiência muito grande de técnicos administrativos / tem concurso e tudo mais / então / além de professor / a gente acaba desempenhando funções administrativas / e a verdade é assim, uma boa desculpa para tudo é não dar tempo / então, eu confesso que parte de não utilizar é que você está naquele fluxo / então / você nem pensa em uma aula diferente/ você vai só na aula padrão (Barreto).

Ainda quando questionado sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em que fossem desenvolvidas práticas de leituras literárias com o intuito de integração do currículo, Barreto respondeu que nunca desenvolveu. As respostas de Barreto dialogam com os resultados da pesquisa desenvolvida por Faria e Marinho Júnior (2018) no campus Governador Valadares e *campus* São João Evangelista do IFMG mencionada no referencial da presente investigação. A referência indica como motivo para pouca articulação curricular e planejamento o acúmulo de funções burocráticas pelos docentes, que por sua vez, acarreta no pouco tempo destinado à formação e articulação (Faria e Marinho Júnior, 2018) dificultando o desenvolvimento de um ensino integrado.

Dentre os participantes da pesquisa, o único que afirmou ter desenvolvido projeto interdisciplinar em que houvesse práticas de leitura literária foi Sousa. Na ocasião, o professor de História junto com uma professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que não foi participante da presente pesquisa. Segundo Sousa,

então / na medida do possível / eu gosto de fazer alguma abordagem interdisciplinar / a última abordagem que eu fiz foi com, como é que é mesmo? / com o Quarto de Despejo da Carolina Maria de Jesus né / na aula que a gente / que eu fiz junto com a professora de língua portuguesa / que a gente fez uma dobradinha na história do período JK / Jânio Quadros / e literatura né (Sousa).

Observa-se que os professores desenvolveram a prática leitura literária de maneira interdisciplinar por meio da obra “Quarto de despejo - Diário de uma Favelada”. O livro foi anunciado na bibliografia básica da 1ª série da ementa da disciplina de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I”, analisada no capítulo anterior desta dissertação.

Apesar de negar o desenvolvimento de práticas de leituras literárias, foi questionado se Barreto já utilizou letras de música em práticas de leitura. Então, o participante respondeu de maneira afirmativa “Música, já / Já utilizei / Principalmente

em aulas de sociologia / Já utilizei, sim” (Barreto). Ao exemplificar os textos selecionados, Barreto diz ter desenvolvido a leitura de “A Carne”, canção de Elza Soares (Yuka *et al.*, 2002), além disso, outras letras foram trazidas e lidas pelos alunos em sua disciplina. Segundo o participante, tanto canções contemporâneas como clássicas são lidas em atividades pedagógicas, o que evidencia a leitura de textos não canônicos em práticas de leitura literária no *locus* de pesquisa. A leitura e escuta de canções, desenvolvida por Barreto, dialoga com a concepção de Cosson (2007), que destaca a importância de diversificar e expandir o repertório literário para o desenvolvimento do letramento literário, considerando que a literatura se manifesta de forma transversal em diferentes meios e suportes.

Por outro lado, Sousa, participante da pesquisa e professor de História, anunciou desde o início da entrevista que desenvolve práticas de leituras literárias em sua disciplina. Quando questionado sobre o uso de textos literários, respondeu: “Sim, depende do conteúdo, mas eu utilizo” (Sousa). Dessa maneira, o participante evidencia que, em sua percepção, determinados conteúdos de História são mais oportunos a relações com textos literários. Quanto ao mapeamento dos textos utilizados, pode-se coletar os seguintes dados presentes nas falas de Sousa:

quando eu dou aula de história né / assim / do Barroco ao movimento cultural / eu sempre trago algum trecho do Gregório ou do Antônio Vieira / eu gosto / gosto de trabalhar [...] / o Martins Pena pra falar de império né [...] / Pai Contra Mãe ali do Machado de Assis né / então / se eu vou trabalhar com o Renascimento, por exemplo / eu pego lá um Boccaccio / o Decameron / coloco lá um trechinho do Shakespeare / às vezes / até reprisado / se a gente colocar até num clichê / mas para o aluno / não é / precisa daquele clássico / quando eu vou dar aula sobre Brasil império, Brasil república mesmo / a gente, em 2022, teve os 100 anos do modernismo / aqueles textos / o Manifesto Pau Brasil / aquela coisa toda / o Oswald de Andrade / o Mário (Sousa).

Observa-se nas falas do participante uma grande gama de textos literários utilizados no desenvolvimento de práticas de leitura literária em sua disciplina. São lidos autores de diferentes épocas e nacionalidades. É perceptível, também, a valorização do texto clássico para o desenvolvimento das práticas, possivelmente por serem obras/autores marcantes em detrimento de contexto histórico.

Dessa forma, constata-se que os professores da formação geral que foram entrevistados, utilizam textos literários nas disciplinas que lecionam. O participante Barreto usa letras de músicas clássicas e contemporâneas, principalmente, nas aulas de Sociologia. Sousa, professor de História, emprega uma diversidade maior

de gêneros literários, sejam eles narrativos, líricos ou dramáticos, a presença de textos clássicos em situação de aula é mais presente, nas aulas deste professor.

Grupo 2: Professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Em relação aos professores de Língua Portuguesa, constatou-se que o desenvolvimento de práticas de leitura literária por meio de textos clássicos se manifesta nas atividades promovidas, ou seja, algumas obras selecionadas para leituras são apresentadas conforme as seguintes demandas:

se trabalho / por exemplo / realismo brasileiro / vou trabalhar alguma obra do Machado de Assis / eu vou trabalhar Dom Casmurro/ Memórias Póstumas de Brás Cubas / [...] cantigas de amor e amigo no Trovadorismo / Gregório de Matos no Barroco / Gil Vicente no humanismo... (Reis)

então / assim / por exemplo / eu levo trechos do Camões / [...] aí no segundo e terceiro que a gente começa lá no realismo [...] Machado de Assis / tem que ler os contos / alguns contos / eu tô lendo... / esse ano eu tô trabalhando Memórias Póstumas / eu gosto mais de trabalhar / por exemplo / Dom Casmurro [...] / costume pedir também Cortiço para trabalhar naturalismo [...] eu já pedi para ler Iracema / Lucíola [...] Graciliano, por exemplo / alguns contos da Clarice Lispector [...] o Guimarães Rosa... (Queiroz)

Os dados em análise apontam para a presença de autores e textos canônicos da literatura brasileira e portuguesa no desenvolvimento de práticas de leituras literárias nas disciplinas de Língua Portuguesa em diferentes módulos; o trabalho com autores pertencentes ao cânone é valorizado por Cosson (2007) no desenvolvimento do letramento literário em ambiente educacional, segundo o autor, o alcance da maturidade leitora exige o diálogo com o cânone, pois, ele preserva parte da identidade cultural e contribui para a formação do leitor, seja para rejeitá-lo, reformulá-lo ou ampliá-lo.

Apesar do regular presença de autores e obras canônicas, os participantes relataram ter desenvolvido práticas de leitura literária por meio de obras contemporâneas ou que não integram o cânone clássico. Os textos especificados apresentam-se nas seguintes falas de Queiroz,

teve um ano que eu trabalhei literatura marginal / aí eu trouxe um trecho do livro do Ferréz, aí... / eu levei *Slam*, por exemplo / Aí teve um... / aí ano passado eu pedi para eles lerem [...] lerem também / Torto Arado [...] / em outro ano / eu pedi para eles lerem um livro que, na minha época, quando eu estava no Ensino Médio, eu li, o primeiro ano do Ensino Médio, que foi um livro que chama Depois Daquela Viagem (Queiroz).

Os dados apresentados apontam para a leitura de literatura marginal¹⁰ no EMI. No caso do exemplo dado pelo participante, o autor Ferréz, segundo Souza (2010), faz parte de uma “nova literatura marginal”, distinção conceitual utilizada para diferir da geração consagrada da “literatura marginal” das décadas de 1960/70. O autor contemporâneo é reconhecido por sua abordagem literária que transforma em ficção a realidade das periferias urbanas brasileiras.

Outro exemplo de literatura marginal evidenciado pelo participante foi o *Slam*, trata-se de competições de poesia falada surgidas nos anos 1980 nos Estados Unidos da América e que se consolidaram como uma expressão poética democrática e performática, elas ganharam força como contraponto à visão elitista da poesia, e ampliaram seu alcance para além dos círculos acadêmicos e da poesia como forma única de escrita; no Brasil, seu crescimento se assemelha ao dos saraus periféricos dos anos 2000, que resgataram e redefiniram a chamada poesia marginal (D’Alva, 2019).

Nas falas do participante, destacam-se também as obras “Torto Arado” e “Depois daquela viagem”, ambas de autores brasileiros. “Torto Arado”, romance de Itamar Vieira Junior publicado em 2019 (Vieira Júnior, 2019), conquistou o Prêmio Jabuti de Romance Literário, tornando-se uma das obras mais relevantes da literatura contemporânea nacional. Já “Depois daquela viagem”, de Valéria Polizzi (Polizzi, 2019), lançado em 2013, aborda de forma autobiográfica questões sensíveis sobre a infecção do vírus HIV e seu grande impacto social. Embora sejam textos amplamente reconhecidos, essas obras ainda não figuram como canônicas dentro da historiografia literária brasileira, o que evidencia a diversidade de leituras que são trabalhadas pelo participante em sua disciplina.

Observa-se, contudo, que as expressões “teve um ano”, “ano passado” e “em outro ano” (Queiroz) indicam que as obras, autores e gêneros não canônicos mencionados pelo participante não parecem ser incorporados de maneira sistemática ao longo dos anos. Em contraste, no caso dos autores e obras canônicas, expressões como “vou trabalhar” (Reis), “tem que ler”, “gosto mais de trabalhar” e “costumo pedir” (Queiroz) sugerem uma recorrência e uma percepção

¹⁰Segundo Soares (2008) a noção de marginalidade na literatura = pode ser compreendida sob duas perspectivas principais: a dos escritores que se identificam como excluídos de determinados espaços, como o mercado editorial, o cânone ou a própria sociedade, e a das obras que, por diferentes razões, não se ajustam aos modelos estéticos e temáticos predominantes em um dado contexto histórico.

de indispensabilidade dessas leituras nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da formação do EMI.

Dessa forma, é possível identificar uma pluralidade de textos literários arrazoados com os estudantes. Identificam-se textos canônicos e contemporâneos, mas percebe-se uma maior quantidade do primeiro grupo, a justificativa para essa maior expressividade, na perspectiva de Queiroz e Reis, se dá pelo programa pré-estabelecido de conteúdos. Segundo Cosson (2007), a escola deve investir na pluralidade de obras, para o autor, os cânones fazem parte de um sistema dentre diversos sistemas literários, seja em relação ao tempo de publicação ou a linguagem/características como obras afro-brasileira, e a diversidade de indicação auxilia que o estudante compreenda como o discurso literário expressa a diversidade da língua e da cultura.

Observa-se, também, diversidade em relação aos gêneros literários. São desenvolvidas práticas de leituras literárias com gênero dramático, narrativo e lírico como apontado pelos participantes da pesquisa. Destaca-se, ainda, a incorporação do *Slam*, cuja presença no desenvolvimento dessas práticas dialoga com a perspectiva teórica de Street (2014) sobre a relação não dicotômica entre oralidade e letramento. Embora seja uma manifestação essencialmente oral, o *Slam* carrega profundas marcas da modalidade escrita da literatura, sua presença em práticas de leitura literária sugere que a escuta e análise podem desempenhar papel significativo no desenvolvimento do letramento literário, apontando que, também neste campo, uma visão dicotômica entre oralidade e escrita é questionável. No próximo bloco serão descritas e analisadas estratégias para seleção dos textos literários.

4.4 Bloco 3: Seleção de textos literários

Este bloco configura a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os professores participantes desta pesquisa e objetiva compreender as estratégias de seleção de textos literários utilizados em práticas de leitura literária realizadas em sala de aula. Foram agrupadas sete questões principais relativas a esse bloco, sendo que três foram desenvolvidas com os professores da formação

geral (Grupo 1), e quatro com os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Grupo 2).

Grupo 1: Professores da formação geral

Como apresentado anteriormente, o participante Barreto, inicialmente, negou a realização de práticas de leitura literária nas disciplinas que leciona. Entretanto, ao longo da entrevista, disse que utilizava letras de música no desenvolvimento de atividades educativas. Em relação ao método de escolha das canções, o professor indicou duas estratégias,

uma primeira maneira / eu trazendo/ [...] mas eu já trabalhei também pedindo para eles trazerem para a aula / então / eu coloco um tema e eles procuram dentro do repertório deles e trazendo isso para a sala de aula / eu já trabalhei dessa maneira também [...] por exemplo / eu trouxe a questão da música para trabalhar a questão do racismo / então / eu trouxe aquela música “a carne mais barata do mercado” é a carne do negro, do preto (Barreto).

É possível realizar três constatações por meio das falas do participante. Uma das estratégias de seleção da canção é feita pela indicação do docente, como foi o caso da letra da canção “A Carne” de Elza Soares (Yuka *et al.*, 2002). Outro critério apontado foi a solicitação da seleção de músicas pelo próprio discente “dentro do repertório dele” (Barreto), ou seja, sem uma pré-seleção ou indicação do professor. E por último, é interessante observar que as escolhas giram em torno de uma temática, sejam elas pelo professor como no caso do racismo e a música exemplificada, ou no caso dos alunos que buscam letras a partir de alguma temática específica trazida pelo docente.

Diferentemente, Sousa, professor de História, não faz sua seleção por meio de temáticas, mas, sim, dos conteúdos prescritos de suas disciplinas. Em relação a estratégias de seleção de textos literários o participante disse,

o negócio é o seguinte / eu tenho um cronograma de conteúdos / um plano de aula / e eu vou seguindo / eu sou bem cronológico / há um tempo atrás eu era mais temático / mas agora eu estou seguindo mais a cronologia / o aluno tem sentido que ele precisa disso / aquela noção da linha do tempo / então / por exemplo / eu peguei um trecho / dei aula aqui agora de Grécia Antiga / e aí / o que eu peguei [...] por exemplo / tem o Édipo Rei / eu já trabalhei um pouquinho (Sousa).

Como se nota nas falas do participante, sua principal estratégia consiste na seleção de textos literários que correspondam ao período histórico abordado em sua disciplina. Assim, ao trabalhar conteúdos sobre a Grécia Antiga, Sousa escolheu

“Édipo Rei” (Sófocles, 2018), drama clássico escrito por Sófocles por volta de 427 a.C. Da mesma forma, conforme analisado anteriormente, Sousa optou por textos de Gregório de Matos e do Padre Antônio Vieira ao tratar do Barroco. Dessa maneira, a escolha das obras literárias segue uma organização histórica e cronológica alinhada aos conteúdos lecionados, além disso, constata-se que o professor prioriza clássicos. Entretanto, os textos literários não são selecionados aleatoriamente dentro do espaço temporal abordado, segundo o participante,

então / tem aquele lance do conteúdo e da cronologia / aí eu vou pensando / o que eu posso trazer? / eu vejo no conteúdo / e aí eu vou procurando as minhas referências / algum texto que enriqueça / e ali eu vou pensando / algum que dá uma liga para uma discussão / não / vai dar um trem legal / uma coisa bacana para discutir comigo / colocar ali (Sousa).

Sousa destaca que o primeiro critério para a seleção de textos literários é sua relação com o conteúdo e a cronologia abordada. Em seguida, dentro de suas referências, principalmente clássicas, avalia quais obras podem enriquecer o processo educativo e favorecer a discussão entre professor e alunos. Por fim, escolhe os textos que atendem a essas duas premissas, considerando sua relevância para a abordagem pedagógica em sua perspectiva.

A abordagem de textos clássicos produzidos em épocas remotas, mas que geram engajamento e reflexões contemporâneas está alinhada à concepção de Cosson (2007), que discute a seleção de obras clássicas e distingue entre obras contemporâneas — escritas e publicadas no presente — e obras atuais — aquelas que, independentemente da época de sua criação, mantêm significado para o leitor atual. Em meio a textos canônicos, Sousa parece adotar essa perspectiva, ao selecionar obras que dialogam com conteúdos históricos, mas que também se mantêm atuais por despertarem discussões pertinentes e contribuírem para a formação crítica do estudante, favorecendo, assim, um engajamento mais profundo e reflexivo com a literatura.

Além de abordar obras específicas selecionadas, seu tempo de produção e o motivo de escolha dessas obras, Sousa demonstrou, também, que tem predileção por gêneros literários específicos. Segundo o participante,

eu gosto de poesia / você tem uma praticidade / você tem uma plasticidade também / o tipo de leitura na coletividade eu acho interessante / então / eu gosto da aula / gente / aquilo ali é muito bacana / então, eu acho legal / legal a poesia / eu gosto de conto / mas como eu te disse / para elaborar material não tem jeito / tem que fazer um recorte / então, ou eu pego um recorte que dá para colocar para não perder sentido também / porque, às vezes / você coloca um trequinho e aí você

descontextualiza esse trecho [...] então assim, eu gosto por conta da praticidade da poesia / agora, texto teatral / tem um trequinho / uma cena inteira que eu trabalhei uma vez. / então, foi legal. [...] teatro sobre o período imperial, regência / então / estava falando um contexto / um trecho / uma cena inteira (Sousa).

Nas falas, Sousa aponta preferência por desenvolver práticas de leitura literária fazendo uso de poemas, além de trechos de textos dramáticos e trechos de contos. Segundo o participante, a seleção de poemas se dá pela praticidade de leitura coletiva com os alunos, ou seja, o desenvolvimento e discussão pode ocorrer rapidamente por ser uma leitura ágil. Já ao selecionar contos e textos dramáticos, Sousa defende que o trecho escolhido deve ser significativo e dinâmico para favorecer a prática de leitura. Para ele, um conto completo ou uma obra integral — seja de poemas, romance ou outro gênero — pode apresentar complexidades que dificultam sua abordagem em sala de aula,

eu distribuo pros alunos trechos específicos de obras / no meu caso / eu não trabalho com nenhum livro inteiro / ultimamente / trabalhar com um livro inteiro / com um aluno do ensino integrado / é meio complicado [...] talvez seja o tempo dos alunos pra obras maiores / o lance do tempo / nosso caso / aluno de curso integrado / o aluno bacana / aquele que estuda / lógico / a gente tá falando desse aluno ideal / ele tem as atividades pra fazer / então / a gente tem que pensar (Sousa).

Sousa enfatiza que a carga horária dos estudos e as demandas de atividades de um aluno do EMI afeta na seleção dos textos literários a serem lidos. Recorda-se, por exemplo, que um estudante do EMI Integrado de Automação Industrial do Campus Ibirité estuda 45 disciplinas durante o curso, 15 por ano letivo em turno integral diurno. Além disso, é exigido para formação o cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios: “Atividade complementar – conteúdo: arte, cultura e sociedade”; “Atividade complementar – conteúdo: robótica educacional”; e Prática profissional integrada I, II e III, os quais totalizam 320h distribuídas nos três anos de formação (IFMG, 2023).

Entretanto, o participante aponta que a seleção de um livro e o desenvolvimento de sua leitura por inteiro foi possível quando foi proposta uma atividade interdisciplinar por ele em conjunto com uma professora de Língua Portuguesa, em que foi selecionado “Quarto de Despejo - Diário de uma favelada” (Jesus, 2014). Segundo Sousa,

difícil trabalhar com obra inteira no integrado / se não tiver um trabalho interdisciplinar / a gente fez / um tempo atrás / um Quarto de Despejo / e aí, sim, usando o livro todo / mas aí, é uma parceria com uma professora de língua portuguesa (Sousa).

Dessa forma, na perspectiva de Sousa, é possível inferir que a estratégia de seleção de um texto para o desenvolvimento de práticas de leitura literária pode ser impactada quando se torna ou não possível a realização de trabalho interdisciplinar. Ou seja, para Sousa, trabalhos interdisciplinares favorecem a leitura de um livro completo e oportunizam tempo maior e de qualidade no desenvolvimento das atividades propostas.

Em suma, vê-se que a maior parte dos textos selecionados tendo em vista os dos participantes do Grupo 1 são escritos em versos. A agilidade de leitura e a possibilidade de fazê-la em parceria com os alunos são apresentadas como importantes para a estratégia de seleção. Ademais, trechos de contos e textos dramáticos são selecionados por Sousa, também sendo possível interpretar que o tempo de leitura dos fragmentos é importante para a escolha, tendo em consideração, também, o fator da extensa carga horária de estudantes de EMI.

É possível depreender também que, enquanto Barreto analisa a temática, Sousa prioriza a relação com o conteúdo prescrito para a seleção de textos literários. Outra diferença significativa em relação à estratégia de seleção de textos literários é que Sousa não apresentou, mesmo quando questionado, práticas em que o estudante selecionasse/indicasse textos a serem lidos, sendo que a escolha passa pelo seu repertório unicamente. Por outro lado, Barreto abre espaço para que os estudantes levem e apresentem textos de seus repertórios, mas com temática definida pelo professor.

As estratégias de triagem de textos literários, que consideram ou não as sugestões dos estudantes, podem ser associadas aos modelos "autônomo" e "ideológico" de letramento descritos por Street (2014). A prática de escolher textos exclusivamente com base nos conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo e no repertório do docente, aproxima-se ao modelo "autônomo" de letramento, que pode reforçar uma hierarquia de saberes, além de anular a participação ativa dos estudantes na seleção dos textos literários a serem estudados.

Por outro lado, ao solicitar aos alunos indicações de textos que fazem parte do repertório pessoal deles, o professor adota uma perspectiva que se aproxima ao modelo "ideológico" de letramento. Esse modelo reconhece que as práticas de leitura e escrita são social e culturalmente determinadas, valorizando a diversidade de perspectivas que procuram promover a participação ativa dos estudantes no

processo educativo (Street, 2014). Assim, considerar as experiências e contextos dos alunos na escolha dos textos literários, pode levar ao enriquecimento do processo de letramento, tornando-o mais significativo e conectado às realidades dos estudantes.

Grupo 2: Professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Como visto no bloco de análises anterior, ambos participantes professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira desenvolvem práticas de leituras literárias por meio de textos que fazem parte de um cânone da literatura em língua portuguesa. Reis, quando arguido sobre sua principal estratégia para a seleção de textos literários, respondeu da seguinte forma,

a gente tem um programa / e dentro desse programa do curso / a gente vai seguindo as escolas literárias / eu sou professora atualmente do segundo ano / mas eu já lecionei para todos os anos no ensino mais integrado / eu passo uma seleção dos textos que eu acho que são mais representativos do gênero / então / por exemplo / do gênero da escola / desculpa / então / por exemplo / talvez eu vá me repetir aqui nos exemplos / mas é porque eu acabei de ensinar isso agora / então / a gente está ensinando realismo / então / vamos pegar ali o nosso autor realista mais importante / Machado de Assis (Reis).

Reis destaca que o método predominante na seleção de textos literários consiste na escolha de autores e obras significativas dentro das escolas literárias indicadas pelo currículo prescrito. É enfatizado pelo participante que o programa de curso abrange as tradicionais escolas literárias – como Trovadorismo, Humanismo, Classicismo e Barroco etc.– estabelecendo-as como pilares na abordagem dos estudos literários. E a estratégia de seleção parte, principalmente, da escolha de Reis por textos que representam marcos dessas correntes artístico-literárias. Ressalta-se que esse método é utilizado pelo participante nos três anos do EMI. Entretanto, quando questionado se o participante leva em consideração apenas as correntes literárias para a seleção, ele sinaliza que

eu não diria que isso é / como que eu vou dizer / eu sigo / mas não é também uma coisa cristalizada / se no meio do caminho ali os alunos trazem coisas / as demandas das outras aulas / por exemplo / esse curso de português se divide em literatura, análise linguística e produção textual também / então se a gente vê que alguma coisa na parte de produção textual / de análise linguística / talvez leve para outro caminho em relação à literatura que eu possa trazer para eles / eu posso mudar essa cronologia né? (Reis).

É interessante analisar que, na perspectiva do participante, o conteúdo prescrito específico de literatura em sua disciplina parece ser mais rígido na indicação de obras literárias. Por outro lado, as aulas destinadas à análise linguística e/ou produção textual podem ser capazes de ampliar o repertório de seleção de obras literárias e romper com a indicação relacionada às correntes estéticas. De qualquer forma, esse rompimento parece ocasional.

Da mesma forma, ao refletir sobre as estratégias de seleção de textos literários, Queiroz também leva, principalmente, em consideração o programa de curso que é fundamentado na cronologia das escolas literárias. Além disso, o participante revela que sua preferência pessoal por determinadas obras dentro dessas correntes artístico-literárias também influencia suas escolhas. Segundo Queiroz,

a escolha passa um pouco pela... /pelo meu gosto pessoal sabe? /aí no segundo e terceiro que a gente começa lá no realismo e tal / aí são textos que eu já gosto mais e aí eu já vou direcionando mais também [...] embora seja uma obra prima, o Memórias Póstumas é menos aprazível do que os contos / Machado / ou o romance né / Dom Casmurro / eu acho que é mais legal assim [...] o romantismo eu já tenho um pouco mais dificuldade / porque eu acho que são textos mais complexos de ler / no sentido de que eles estão mais distantes / assim / do gosto que a gente tem / ou do gosto que eu tenho / mas eu percebo que eles também refletem isso um pouco né? / então / assim / aí eu vou fazendo uns testes / assim / eu já pedi para ler Iracema / acho muito difícil / Lucíola eu acho mais fácil / acho mais gostoso de ler / aí eu vou alternando / mas com o realismo / para mim / já é mais tranquilo (Queiroz).

Nas reflexões do participante, nota-se, portanto, que além da maior parte das escolhas estarem pautadas no programa pré-estabelecido, há também a estratégia de selecionar obras mais aprazíveis para o próprio professor. De certa forma, o método é justificado pelo participante na facilidade que ele próprio teria de discutir/ler/analisar determinados textos com os discentes. Por exemplo, do trecho “eu já gosto mais e aí eu já vou direcionando mais” (Queiroz), pode-se interpretar que por gostar mais de determinados textos do realismo, o professor tem facilidade no desenvolvimento de práticas de leitura literária que envolvam obras dessa escola literária.

Como visto até então, os participantes professores de língua portuguesa apresentaram como principal estratégia de seleção de textos literários, obras e autores que fazem parte das escolas literárias que estão presentes no programa de curso. No âmbito da seleção, identifica-se uma aproximação de um ensino de

literatura, principalmente, atrelado ao paradigma histórico-nacional identificado por Cosson (2021), em que há predominância da leitura e estudo de autores, obras e escolas literárias ligadas aos estilos de época canônico, o que se alinha com a análise das ementas das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, II e III em tópico anterior desta dissertação.

Apesar da seleção ser pautada principalmente nos conteúdos pré-estabelecidos fundamentados na cronologia das escolas literárias, os participantes apontam exceções em determinadas ocasiões. Queiroz apresenta diferença na estratégia de seleção, especialmente na 1ª série do EMI. Segundo o participante,

por exemplo / o primeiro ano é um pouco mais livre / assim / no sentido de que você trabalha mais fundamentos de literatura / e uma literatura muito antiga / Então / assim / por exemplo / eu levo trechos do Camões / mas eu não peço eles pra ler os Lusíadas inteiros / entendeu / Então / como tem mais espaço fora da cronologia / eu costumo / por exemplo / sempre trabalhar Carolina Maria de Jesus / por exemplo / pra dar essa iniciação à literatura afro-brasileira né / é... / eu levo textos mais... / mais livres mesmo / aí eu trouxe um trecho do livro do Ferréz, aí... / eu levei *Slum* (Queiroz).

É interessante observar que, na seleção para o desenvolvimento de práticas de leitura literária na 1ª série, há uma mescla entre textos clássicos, contemporâneos e não canônicos. Segundo o participante, isso se dá por uma abertura do próprio conteúdo estabelecido. Ou seja, como nessa etapa são trabalhados os fundamentos da literatura, há possibilidade de selecionar uma diversidade maior de textos. Infere-se que, para estudar as particularidades do gênero lírico, por exemplo, é possível desenvolver a leitura de *Slum* ou de um texto clássico. Segundo Queiroz, há mais espaço fora de um conteúdo pautado na cronologia e esse fato lhe dá mais liberdade na seleção de textos.

Outra estratégia de seleção de textos também foi identificada por Queiroz em uma experiência desenvolvida com estudantes da 1ª Série do EMI. Segundo o participante, houve uma específica ocasião em que os estudantes puderam selecionar obras para o desenvolvimento de uma prática de leitura literária,

ano passado eu pedi pra eles escolherem um livro e fazer em duplas [...] eu pedi para eles se reunirem em duplas / escolherem uma obra / então / assim, provavelmente um teria que influenciar o outro para escolher / [...] e aí eu percebi que eles consomem muita literatura norte-americana / eles são bem coisas com mais apelo midiático mesmo sabe? / o que eu não acho ruim / não / eles estão pegando uns livrões aí para ler sabe? / mas é interessante né? / porque é um livro que talvez a literatura brasileira fique um pouco... / sem lugar ali né? (Queiroz)

Queiroz relatou uma experiência que, posteriormente, descreveu como um "teste", na qual adotou uma abordagem diferenciada para a seleção de textos literários. Nessa ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de escolher, em duplas, uma obra para leitura, indicando uma estratégia alternativa no processo de seleção de textos. É interessante ressaltar que, no processo da atividade, a escolha de textos pelos estudantes fez com que Queiroz observasse uma predileção entre seus alunos por *best sellers* norte-americanos com "apelo midiático", fator que, na perspectiva de Queiroz, não é um problema. Além disso, o participante notou que a literatura brasileira não parecia ser comum entre os jovens por "ficar sem lugar ali", e, de certa forma, apresentar pouca interlocução, talvez por ter menos "apelo midiático" que as obras selecionadas pelos estudantes.

Reis também discorre sobre seleção de obras pelos estudantes em suas práticas, quando questionado se há ocasiões em que há essa estratégia, o participante respondeu,

sim / o problema é que / assim, pensando no programa, que talvez eu fique muito atrelada ao programa / então, eles querem indicar muitos textos modernos e contemporâneos / e aí / você está lá no primeiro ano ensinando barroco e humanismo / aí você tem que tentar fazer uma ponte entre as sugestões que eles trazem / que são contemporâneas com esses textos / dá para fazer / mas aí você tem que um pouco direcionar o olhar deles / [...] você está / sei lá / ensinando cantiga de amor / cantiga de amigo / que textos modernos desses que vocês estão querendo me sugerir / combinam / conversam / travam algum tipo de diálogo com as cantigas trovadorescas?
(Reis)

Apesar de responder afirmativamente à questão, Reis observa que há uma dificuldade em alinhar indicações de obras pelos estudantes ao conteúdo pré-estabelecido, principalmente na 1ª série, pode-se inferir que não é uma prática comum em suas atividades. Segundo o participante, ele se sente muito atado ao programa e isso dificulta a abertura na escolha de textos literários por parte dos estudantes, pois procura articular as indicações com o conteúdo prescrito. Dessa forma, a escolha de obras pelos estudantes necessita de um direcionamento na perspectiva de Reis, deixando a estratégia de seleção menos livre que a narrada por Queiroz.

Entretanto, é perceptível que, quando os participantes abrem espaço para a indicação de obras pelos estudantes, compreende-se que há repertório literário entre eles, e que o desenvolvimento do letramento literário não passa unicamente pelas atividades desenvolvidas na escola. A perspectiva de abertura para a indicação de

obras pelos estudantes se alinha à ideia do paradigma do letramento literário anunciada por Cosson (2020), pois esse tipo de prática é capaz de questionar as concepções educacionais que veem a escola como o único espaço de desenvolvimento e o aluno como tábula rasa e relação à literatura, alinhando-se a outras formas de entender os processos educativos e os sujeitos envolvidos. Prática que também dialoga com a perspectiva do desenvolvimento de um modelo de letramento “ideológico” desenvolvida por Street (2014).

Durante as entrevistas, identificou-se uma estratégia adicional na seleção de textos literários: o diálogo entre obras canônicas, pertencentes às escolas literárias previstas no currículo, e textos contemporâneos. Reis mencionou adotar essa abordagem, incorporando sugestões dos alunos ao considerar suas orientações. Por outro lado, Queiroz apresentou uma perspectiva distinta, conforme demonstrado a seguir:

Adiante das possibilidades / eu pego o que eu gosto mais / eu gosto do Graciliano, por exemplo [...] / o Guimarães Rosa são contos / aí ano passado eu pedi para eles lerem / e lerem também / Torto Arado / uma interlocução / assim / dentro da proposta / de se trabalhar na cronológica (Queiroz).

No método indicado pelo participante, há a escolha de textos de diferentes épocas que fazem interlocuções, mas, no caso, a seleção é realizada pelo professor. No exemplo dado, Queiroz indicou contos de Guimarães Rosa e o romance Torto Arado com o intuito de proporcionar diálogo entre tais narrativas, talvez pelas temáticas abordadas pelos autores que possuem similaridades em alguns aspectos. A prática parece favorecer uma escolha não aleatória dos textos literários, não se descarta o cânone, nem se desconsidera o novo por fazer parte da contemporaneidade, mas diversifica-se a seleção, o que é apontado como positivo para o desenvolvimento do letramento literário por Cosson (2007).

Em suma, nota-se que os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira consideram, principalmente, o programa estabelecido nas ementas para a seleção de textos literários, de maneira geral, as escolhas partem da aliança entre os conteúdos e filtros pessoais dos docentes, seja por afinidade com determinadas obras ou o reconhecimento destas no cânone literário — por sua consagração histórica, relevância estética ou ampla notoriedade. Entretanto, em alguns momentos, há possibilidade de que a seleção de obras seja realizada pelos estudantes; além disso, nota-se que textos contemporâneos que dialoguem com os

clássicos ligados às estéticas artístico-literárias, também são utilizados no processo de escolha.

4.5 Bloco 4: Funções e usos dos textos literários nas práticas desenvolvidas

Por fim, o último bloco pretende analisar e investigar como são desenvolvidas as práticas de leitura literária, suas funções e objetivos na perspectiva dos participantes da pesquisa. Compreender como as práticas são desenvolvidas é fundamental para investigar como elas podem contribuir para o desenvolvimento do letramento literário, bem como para a formação integral do estudante de EMI. Além disso, a investigação dos diversos usos e funções do texto literário permite evidenciar o potencial da leitura literária como ferramenta transdisciplinar para um ensino integrado.

Grupo 1: Professores da formação geral

Como identificado e analisado anteriormente, Barreto faz uso de canções no desenvolvimento de atividades, principalmente, nas aulas de Estudos Sociológicos. O participante, apontou dois métodos de seleção dos textos, primeiramente ele escolhe a canção a ser trabalhada e, posteriormente, os docentes indicam a música para o desenvolvimento da atividade. As diferentes estratégias de seleção textual diversificam o desenvolvimento das práticas de leituras nas aulas de Barreto. Segundo o participante,

por exemplo / eu trouxe a questão da música para trabalhar a questão do racismo / então / eu trouxe aquela música “A Carne” [...] então / normalmente eu gosto de pegar a letra / passar para eles lerem a letra impressa / ouvir a música / pedir para eles discutirem em grupo / e depois disso começar uma discussão que seja motivada a partir da música (Barreto).

Primeiramente, o participante indica que há um objetivo em trabalhar o texto literário, no caso exemplificado, seria “para trabalhar a questão do racismo” (Barreto), dessa forma, o texto literário serve de suporte para a abordagem de uma temática. Entretanto, Barreto salienta que inicialmente há uma leitura da canção, e as discussões ‘partem’ de impressões pessoais relativas ao texto, dessa forma, a prática de leitura literária pretende inaugurar reflexões sobre um determinado

assunto que será abordado pelo professor. Por outro lado, quando os alunos selecionam o texto, segundo o participante, as atividades costumam se desenvolver da seguinte maneira:

mas quando eu peço para eles pesquisarem e trazerem para a aula / normalmente / eu faço uma aula ou expositiva ou por meio de vídeo de maneira anterior / e depois que eles vão ter um tempo lá para pesquisar / eles vão trazer e compartilhar entre eles e fazer um debate / eu já trabalhei dessas duas maneiras / com música especificamente (Barreto).

Nesse outro modelo de atividade, a prática de leitura literária ocorre posterior à abordagem de uma temática pelo professor, ou seja, há uma aula sobre um assunto determinado pelo docente, em seguida, os alunos pesquisam canções que fazem interlocução com o tema trazido, por fim, eles debatem a canção entre si. As duas práticas desenvolvidas objetivam debates a partir do texto selecionado pelo professor ou pelos estudantes, entretanto, uma parece abrir discussão sobre determinado tema e outra parece dar continuidade à exposição feita pelo docente.

É possível analisar que ambas estratégias de desenvolvimento de práticas de leitura procuram promover diálogos a partir de textos literários. Dessa maneira há uma aproximação da ideia do “modelo de letramento ideológico” (Street, 2014) no desenvolvimento das práticas, pois é valorizada a participação dos estudantes como sujeitos no processo de letramento, seja pela escolha de canções ou oportunidade de debate sobre textos selecionados pelo professor ou por outros discentes. São práticas que também se mostram aliadas no desenvolvimento do letramento literário, pois promovem a construção do aluno como sujeito-leitor, ao oportunizar a leitura crítica e tornar explícitas as condições de produção da leitura. Esses fatores são apontados como fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário, conforme defendem Orlandi (1993), Cosson (2007), entre outros teóricos da área citados nesta dissertação.

Embora essas práticas possam contribuir para o desenvolvimento do letramento literário e dialoguem com a concepção de “modelo de letramento ideológico”, é importante observar que os textos literários selecionados pelos docentes nas aulas de Barreto estão vinculados a temas específicos e previamente definidos, como o racismo. Sob essa perspectiva, é pertinente questionar se essas práticas assumem um caráter funcionalista, em que o texto literário é utilizado principalmente como instrumento para transmitir/questionar valores morais ou éticos, em detrimento da valorização de suas qualidades estéticas e da reflexão sobre a

própria escrita e suas particularidades, problematização apontada por Barros (2014) como fundamental para o desenvolvimento de práticas mais valorosas de leitura literária.

De maneira distinta, Sousa seleciona textos literários a serem trabalhados relacionados ao conteúdo histórico de sua disciplina, de maneira que boa parte dos textos lidos em suas atividades didáticas foram produzidos ou se referem diretamente ao momento histórico em estudo, como visto em seções anteriores. Como estratégias de desenvolvimento das práticas de leituras literárias utilizadas pelo participante ele apontou que

tem / por exemplo, Gregório / Gregório é poema né / tem uma poesia ali / e às vezes / ela é muito / assim / uma quadrinha ali / às vezes / um soneto / alguma coisa nesse sentido / então / é um trecho / ou uma poesia só / então / dá pra projetar aqui / a gente lê / lê em voz alta [...] agora / tem outras coisas / por exemplo né / ultimamente / eu tenho pegado um trecho / reproduzo no papel e tudo / e aí / eu distribuo pros alunos trechos específicos de obras / no meu caso / eu não trabalho com nenhum livro inteiro [...] quando eu ensino sozinho / eu seleciono um trecho [...] e aí / depois / a gente conversa / vamos discutindo / aí eles vão evocando as coisas / pra gente poder interpretar / isso são as coisas que eu faço [...] então / assim, a gente vai discutindo outras coisas a partir da obra literária né / tem os cuidados / tem que ter os cuidados com a obra literária / porque ela é contextualizada / a produção né (Sousa).

Em sua fala, nota-se duas estratégias de desenvolvimento de práticas de leitura literária. A primeira por meio de projeção de poemas completos ou trechos de textos em versos para que se possa ler em conjunto com os estudantes. A segunda, no caso de trechos literários mais longos, o participante costuma imprimir e distribuir trechos de obras literárias para serem lidos durante atividades didáticas. Nota-se que as interpretações e discussões ocorrem “a partir da obra literária” (Sousa), o docente sugere que esse processo é feito de maneira coletiva e não guiado exclusivamente pelo professor, como se depreende nos trechos: “pra gente poder interpretar”, “a gente conversa”, “vamos discutindo” e “eles vão evocando as coisas” (Sousa). Ademais é relevante para o docente a contextualização de produção da obra literária para o desenvolvimento da leitura, o que ele indica como “cuidado” (Sousa).

Nessa perspectiva de desenvolvimento, parece haver uma visão transitiva ao invés de autotélica da literatura, apontada como uma transformação positiva no desenvolvimento de práticas de leitura literária no ensino formal que visam o desenvolvimento do letramento literário por Rouxel (2013). Ou seja, os modelos de

atividades desenvolvidas descritas pelo participante parecem perceber o texto literário como um ato de comunicação (visão transitiva), e não findados em si mesmos (visão autotélica), e há uma aparente ênfase nas mensagens trazidas e sua relação com o contexto histórico, que podem revelar seus valores éticos. Além disso, a construção de sentidos, significados e discussões que o docente procura atingir parecem promover o desenvolvimento de um sujeito-leitor em seus estudantes, por dar autonomia de leitura aos estudantes.

Por outro lado, percebe-se na fala de Sousa que há uma frequente fragmentação do texto literário. Como visto anteriormente, segundo o participante, é um desafio trabalhar com obras ou textos completos com alunos do Ensino Médio Integrado devido à grande quantidade de atividades. O uso fragmentado de textos literários pode ser prejudicial para a compreensão de um todo, Cosson (2007) observa que essa prática é comum no desenvolvimento de práticas literárias no Ensino Médio, e podem fazer parte de uma inadequação da literatura em âmbito educacional formal quando feitas de maneira arbitrária. Entretanto, para análise minuciosa desse aspecto, seria necessário analisar a maneira como são abordados os fragmentos dos textos durante as atividades.

Outra abordagem do texto literário mencionada por Sousa em sua disciplina foi o trabalho com a obra “Quarto de Despejo - diário de uma favelada”. Conforme apresentado anteriormente, essa atividade foi desenvolvida de forma interdisciplinar em parceria com uma professora de Língua Portuguesa (não participante da presente pesquisa). Embora tenha sido considerada proveitosa pelo participante, ele ressalta que esse tipo de prática não é frequente em seu cotidiano docente. Segundo Sousa,

então / na medida do possível / eu gosto de fazer alguma abordagem interdisciplinar / a última abordagem que eu fiz foi com, como é que é mesmo? / com o Quarto de Despejo da Carolina Maria de Jesus né / que eu fiz junto com a professora de língua portuguesa / que a gente fez uma dobradinha na história do período JK / Jânio Quadros / e literatura né (Sousa).

Nesta abordagem, Sousa e a professora de Língua Portuguesa indicaram a leitura do livro completo a uma turma de 1ª série do EMI. Ao analisar a fala do participante, é interessante observar que foram desenvolvidos com os estudantes reflexões e considerações históricas relativas à obra, que permeia o período político de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, além de percepções relativas à literatura

em si, que podem permear fatores estéticos da obra. A “dobradinha” mencionada pelo participante sugere que seu conhecimento histórico e o conhecimento literário da professora se uniram no desenvolvimento da prática de leitura literária de maneira conjunta. Infere-se que aproveitaram discussões históricas sem que a perspectiva do gênero literário e suas particularidades fossem abandonadas. Abordagem que parece favorecer a concepção de ensino integrado trazida por Ramos (2008) que visa articular saberes de diferentes áreas no ensino.

A última abordagem do texto literário anunciada por Sousa foi relativa a uma experiência voluntária/extraclasse com estudantes do EMI durante o período da pandemia. O participante relatou que formou um clube de leitura literária com alunos do IFMG campus Ibirité, segundo ele,

uma coisa que eu cheguei a trabalhar aqui / mas foi mais na pandemia / a gente organizou um clube de leitura aqui / a gente fazia reuniões online / fora do horário da aula / que era melhor que a aula / no clube de leitura / era só os alunos interessados / e como eram diversos / diversas turmas / sempre tinha gente / bastante até / e a gente lia determinados livros / tenho que lembrar até o último que a gente leu / e comentava livre / sem ter aquele lance de estilo literário / oração para não dar certo / é / aquilo que me tocou / acho que foi uma experiência bacana / acho que a gente podia voltar para isso / acho que isso deu certo / e eu só estou lembrando disso agora por conta dessa entrevista. (Sousa).

As falas do participante sobre o grupo de leitura levantam diversas discussões. É importante salientar que, para o participante, esses encontros eram mais proveitosos que as próprias aulas, seja pela disponibilidade e interesse livre e pessoal dos estudantes, ou até mesmo pelas discussões serem abertas, sem seguir caracterizações e perspectivas demarcadas em relação ao texto literário, como a análise do estilo literário, que para o participante seria uma “oração para não dar certo” (Sousa). A perspectiva do participante sobre o sucesso da prática se alia à ideia de leitura literária (Paulino, 2014; Paiva; Paulino; Passos, 2016), associada à liberdade em relação às percepções dos integrantes do grupo, assim como a participação de cada um pelo prazer espontâneo, esses aspectos são fundamentais para o alcance da leitura literária segundo os autores.

Além disso, ao descrever a experiência e salientar que eram atividades extraclasse voluntárias, é possível relacionar a fala do participante com a pesquisa de Barros (2014), em sua tese, a autora demonstra como práticas literárias extraescolares podem ser proveitosas para o desenvolvimento do letramento literário de diversas pessoas, a liberdade de leitura e do próprio desenvolvimento das

atividades são aspectos importantes para o sucesso nas atividades. Apesar de reconhecer a validade da prática desenvolvida pelo professor com seu grupo de leitura, é possível observar que ela difere de suas atividades didáticas, talvez pela necessidade de aliar o desenvolvimento de práticas de leituras literárias com o conteúdo histórico estudado, além da suposta falta de interesse pela literatura de alguns estudantes.

Segundo o participante, a finalidade do grupo de leitura formado era “ler e discutir textos literários de maneira livre” (Sousa). Apesar de requerido, o participante não apresentou materiais concretos sobre o desenvolvimento das atividades do grupo, como gravações ou discussões. Diferentemente, desses encontros, as práticas de leitura literária em contexto escolar possuem outros objetivos, segundo Sousa a literatura,

do ponto de vista de um professor de história / ela é uma fonte muito rica / então, eu vou por esse lado da literatura / o texto literário entra como uma fonte histórica / no meu caso / ela é uma fonte histórica / sendo bem objetivo mesmo / ela é uma fonte histórica / então / se eu vou trabalhar com o Renascimento / por exemplo / eu pego lá um Boccaccio, o Decameron / então / é uma fonte histórica relevante para aquilo que eu estou querendo / outra forma de fazer o aluno pensar a história (Sousa).

Percebe-se na fala do participante que, apesar do texto literário em sua disciplina ser utilizado como uma fonte histórica, a prática de leitura não figura de maneira documental em sua perspectiva. Por outro lado, o objetivo ampliado é a reflexão histórica a partir do texto literário “outra forma de fazer o aluno pensar a história” (Sousa). A concepção do participante fica ainda mais clara quando ele se refere aos trechos literários presentes no livro didático,

o problema é que eu levanto em todo o livro didático / Coloca a fonte como se fosse uma ilustração / e assim / você não tem um trabalho que funciona [...] você tem umas coisas assim, tipo, duas páginas falam do Renascimento / tá / e um trequinho ali de uma obra do Shakespeare / Tá / Mas o que esse trecho me faz pensar sobre o Renascimento / por exemplo? / e por aí vai / Então, a função do texto literário / qualquer fonte histórica dentro do livro / para mim / não deveria ser apenas uma ilustração / mas fazer o aluno pensar dentro do contexto do texto / Esse é o desafio que eu acho que dos livros didáticos / o livro didático, infelizmente, ele tem símbolos assim / Mas / esse material, ainda tem um caráter quase que ilustrativo (Sousa).

Nota-se, portanto, que o participante critica o uso de trechos literários no livro didático quando aparecem de forma meramente ilustrativa, desprovidos de aprofundamento interpretativo. Em sua visão, a literatura em sua disciplina não deveria se restringir a um papel de documento histórico, mas possibilitar ao

estudante uma leitura reflexiva, atenta ao contexto de produção dos textos e às múltiplas camadas de sentido que carregam. Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Todorov (2010), ao afirmar que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos”, destacando que suas fronteiras são historicamente inconstantes e, portanto, demandam leituras que considerem sua relação com outros discursos e com a realidade em que foram produzidas.

Além de buscar compreender como se desenvolvem as práticas de leitura literária, suas estratégias de uso e as finalidades atribuídas às abordagens do texto literário nas disciplinas dos participantes, também foram feitas perguntas relacionadas às funções que essas práticas desempenham, de modo mais amplo, na formação dos estudantes do EMI no contexto escolar. Observou-se que ambos os participantes atribuem grande importância à presença da literatura nesse espaço, percepção que pode ser associada ao fato de serem leitores ativos. Entre as funções atribuídas à leitura literária na educação, destacaram-se a ampliação do repertório cultural e intelectual dos alunos:

a literatura, eu acho que ela abre horizontes / [...] eu acredito que quanto mais / não é conteúdo / mas quanto mais acesso você tem / mais horizontes são ampliados para você e mais possibilidades você cria na sua vida / e a literatura pode desempenhar esse papel de ampliar horizontes na vida do aluno (Barreto).

a literatura, na minha perspectiva, forma repertório / aumenta / amplia o mundo de um livro que lê / quem lê, o mundo dele é maior do que esse que a gente lê / e a gente nota o amadurecimento intelectual do menino que lê / o menino que lê, se dependendo do livro / ele já foi a Roma / [...] o texto literário tem esse papel / Quando a gente fala em formar repertório / vamos ampliar a noção de mundo / de vocabulário / de noção do indivíduo (Sousa).

Como se pode perceber, os participantes compartilham a compreensão de que a literatura desempenha um papel significativo na ampliação de repertórios — sejam culturais, textuais ou mesmo de visão de mundo. Esse entendimento aproxima-se da concepção de Todorov (2010), para quem a literatura tem o potencial de expandir o universo do leitor ao estimular novas formas de perceber, conceber e organizar a realidade. Além disso, Barreto aponta para a importância da apresentação de textos literários dentro da escola, tendo em vista a desigualdade que cerca a sociedade brasileira,

a gente tem alunos ali cuja realidade é muito limitada pelas condições materiais / e esse acesso a uma cultura... / não que ele não tenha acesso à cultura / mas esse acesso a essa cultura universal / até meio elitista / então a literatura desempenha esse papel de abertura de horizontes / eu acho que a leitura literária contribui para essa formação do aluno (Barreto).

Em sua fala, Barreto destaca a desigualdade no acesso a bens culturais e materiais entre os próprios estudantes de uma mesma escola, resultado das diferentes condições socioeconômicas que os atravessam. Para ele, a escola pode funcionar como um espaço de mediação e apresentação de bens culturais frequentemente legitimados por uma elite. Em perspectiva semelhante, Barros (2014) discute a disparidade social no acesso à literatura entre diferentes contextos educativos, mas adverte que esse acesso, quando desvinculado de estratégias consistentes de práticas de leitura, é insuficiente para enfrentar de fato a desigualdade no usufruto desses bens simbólicos.

Outras funções da prática de leitura literária em ambiente escolar apontada pelos participantes é a humanizadora e social da literatura, que para Sousa está ligada ao aumento do repertório dos estudantes. Ao refletir sobre a leitura de “Quarto de Despejo” desenvolvida com os estudantes o participante diz,

Cara, quando eu falo, assim, ampliar a visão de mundo / ampliar repertório os textos literários funcionam como isso / tem esse sentido mais amplo / a formação cidadã / então / aí eu vou evocar lá a Carolina Maria de Jesus / quando ela coloca lá as pequenas situações / eu tive a experiência com os meninos trabalhando com esse texto / é que a gente trabalha com alunos diversos / alunos com uma condição muito boa que moram em um lugar muito bacana e outros que tiveram que perder o casa na última enchente / quando você tem um texto desse / a gente promove um incômodo / um incômodo de todas as partes / e é esse incômodo de ter um questionamento e tudo / mesmo que seja um incômodo de não aceitação / teve aluno que insistiu com esse lance do... / ah / “não é uma escritora não / é uma favelada” / é sim favelada / ela se coloca como isso / mas aí você percebe como o aluno tem que colocar ali assim, olha / essa mulher não é para estar ali / Curiosamente, coisas que a própria Carolina ouviu na vida dela quando ela publicou esse livro / [...] quando a gente trabalha o contexto de produção e mostra / olha / no momento que ela produziu / ela sofreu todo preconceito por ter essa origem / e aí tem um indivíduo que repete ainda / será que nossa sociedade largou aquilo tudo no passado, os preconceitos ? (Sousa)

O relato sobre a prática de leitura literária desenvolvida a partir da obra “Quarto de Despejo” contribui para compreender como, na perspectiva do participante, a literatura pode exercer funções social e humanizadora discutidas por Cândido (2000; 2004). Ao refletir sobre a atividade realizada em sala, Sousa destaca que o texto provocou reações diversas nos estudantes ao expor desigualdades sociais e preconceitos ainda presentes na sociedade. Tais reações — marcadas pelo incômodo, pela contestação ou até pela rejeição — revelam o potencial da leitura literária de provocar deslocamentos e suscitar questionamentos éticos e sociais. Nessa perspectiva, a experiência de leitura funciona como ferramenta de

ampliação de horizontes e de formação cidadã, especialmente quando mediada pelo contexto de produção da obra e pela diversidade das vivências dos próprios alunos.

Ainda com o intuito de aprofundar a análise sobre as possíveis funções da literatura no contexto do EMI, ao final da entrevista foi apresentado e lido para os participantes o objetivo geral do curso técnico em Automação Industrial¹¹. A partir disso, questionou-se de que maneira as práticas de leitura literária poderiam contribuir para o alcance dos objetivos formativos do curso. Segundo os participantes,

elas podem ajudar ali na formação crítica / na formação cidadão e na continuação dos estudos / [...] então / com certeza / a literatura ajudaria nessas três partes / formação cidadã / senso crítico e continuidade de estudos / e sem deixar de contribuir na quarta parte, que eu acredito que pode ajudar a formar o profissional melhor também / essa visão que você forma o aluno como um todo e não forma só a pessoa que aperta parafuso (Barreto).

quando a gente fala em prática cidadã / é um cidadão que seja crítico / um cidadão que tenha capacidade de ler / entender e criticar alguma coisa / capacidade de ver a realidade e não ficar indiferente / [...] eu acho que a literatura / nessa formação cidadã / ela é necessária / é necessária mesmo / [...] e assim / o cara vai entrar no mercado de trabalho / ele vai conviver com o outro / o mercado de trabalho / por mais que tenha profissões que você pode fazer dentro da sua casa hoje em dia / você tem que ter uma convivência / conviver com o outro / você tem que ter respeito / aceitação / tolerância / e a literatura / ela é uma porta para isso também (Sousa).

Além de identificarem as práticas de leitura literária como uma ferramenta potencial para o desenvolvimento da criticidade — dimensão relacionada à função social da literatura —, os participantes também reconhecem seu valor na formação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho. Destacam, ainda, sua contribuição para a formação ética e para o desenvolvimento de habilidades de convivência, como o respeito, a tolerância e a empatia, fundamentais para as relações interpessoais no ambiente profissional. Essa compreensão reforça a importância da prática de leitura literária dentro de uma proposta educativa omnilateral, que busca integrar trabalho, ciência e cultura como dimensões complementares da formação humana, orientada pela ideia de integralidade do

¹¹ “Propiciar ao aluno a formação no Curso Técnico em Automação Industrial ampliando sua capacidade de ação e reflexão crítica sobre o mundo em que vive por meio da formação profissional em uma perspectiva cidadã criando condições para o ingresso no mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos” (IFMG, 2023, p. 17).

sujeito e de sua emancipação social e intelectual (Silva e Xavier, 2020; Pacheco, 2010).

Por fim, os participantes também apontaram desafios relacionados ao desenvolvimento de práticas de leitura literária no contexto do EMI. Um dos obstáculos, já discutido anteriormente, refere-se à escassez de tempo disponível para a leitura, considerando a carga horária extensa e a multiplicidade de disciplinas e atividades que compõem o currículo integrado. Outro desafio destacado foi o acesso limitado às obras literárias. Apesar da existência de uma biblioteca virtual institucional, os participantes consideram que o acesso ao livro físico poderia favorecer uma experiência de leitura mais proveitosa e significativa. Além disso, nem todas as obras desejadas estão disponíveis na plataforma digital. Na compreensão dos participantes, essas limitações impactam diretamente na efetividade das práticas de leitura.

Grupo 2: Professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Como visto em blocos de análise anteriores, há uma grande diversidade de gêneros literários indicados pelos participantes professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A especificidade do gênero abordado afeta na maneira como são conduzidas as práticas de leituras literárias, segundo Reis, o desenvolvimento

vai depender de cada gênero né / se o gênero for romance / se for um romance longo / eu peço uma precedência cabível / sei lá / um mês / um mês e meio / para que aquele romance seja lido / aí / uma vez que chega o momento né / passou um mês / um mês e meio / vamos trabalhar com esse romance / a gente faz uma roda de conversa / projeta os trechos do romance ali (Reis).

A informação leva ao entendimento de que a leitura de romances nas atividades didáticas propostas por Reis é feita fora do ambiente escolar, de maneira individual. Entretanto, são projetados alguns trechos da obra para serem discutidos. É também realizada uma roda de conversas em que, segundo o participante,

bom / os alunos ali nessa roda de conversa têm espaço para falar as impressões deles iniciais / e é interessante que eles falem antes as impressões iniciais do que eu sugestione eles como análise já própria e pronta / mas que eles tragam impressões / ah / gostaram de ler? / não gostaram de ler? / essas impressões mais básicas / gostaram da história? / sobre o que era a história? / para, pelo menos, eles fazerem uma sinopse rápida do que eles entenderam / eu gosto de fazer essa roda de conversa com a fala prévia deles / aí gente vai destrinchando um pouquinho da escola literária a partir dos fragmentos da obra / e depois a gente vai induzindo, não

induzindo / mas direcionando a leitura literária dentro das características da escola (Reis).

No desenvolvimento das atividades, nota-se que os estudantes realizam impressões sobre os romances lidos antes que haja uma análise de uma voz autorizada. Aspecto que, segundo Certeau (1994), é importante para que exista uma desierarquização no processo de interpretação de um texto literário, e uma adequação no movimento de escolarização da literatura por valorizar a leitura do estudante. Ao requerer reflexões dos alunos a partir de seus próprios pontos de vista sobre os textos lidos, o participante parece também contribuir para a formação de um sujeito-leitor conforme proposto por Orlandi (1993).

Por outro lado, é relevante observar que, após as impressões iniciais dos estudantes, a leitura literária tende a ser conduzida por um processo de “direcionamento” realizado pelo professor. Como já discutido, tanto a seleção das obras quanto as estratégias de abordagem são, em grande parte, orientadas pelos conteúdos previstos nos estudos das escolas literárias. Pela fala do participante, percebe-se que as análises realizadas em sala também são fortemente influenciadas pelos estilos de época. Nesse sentido, Cosson (2007) adverte para o risco do enfoque da leitura literária à confirmação de características estilísticas e classificatórias, que, muitas vezes, se apresentam de forma arbitrária. Tal prática pode limitar o potencial interpretativo do texto literário, afastando-se dos objetivos do letramento literário, que pressupõe uma relação mais autêntica, crítica e sensível entre leitor e obra.

De maneira similar, Queiroz também apontou durante a entrevista que indica a leitura de romances ligados às escolas literárias. Também disse que o desenvolvimento da leitura ocorre de maneira individual em relação a textos mais extensos e seguido de reflexões diversas sobre as leituras, “maioria das vezes eles têm que ler sozinhos, exceto quando são textos menores, como contos e tal” (Queiroz). Ao exemplificar a prática de leitura de contos, Queiroz narrou uma experiência desenvolvida com estudantes da 3ª série,

eu dei uma lista (de contos) / e eles escolheram dentro dessa lista que eu indiquei / a maioria da Clarice e do e do Guimarães Rosa / por causa do contexto literário daquele período específico que eles estavam estudando / e a gente leu juntos / a gente fez uma roda de leitura e cada aula / na sala / eles tinham que desenvolver umas reflexões e tal / cada grupo ficou responsável por um conto / E a demanda é que eles apontassem coisas que tinham chamado atenção na narrativa / reflexões eles conseguiam

desenvolver a partir daquilo ali / o que eles gostaram / o que eles não gostaram / coisas assim, sabe? / eles conduziam / aí quando eu via que eles estavam muito assim... / sem desenvoltura / eu ia puxando / eu falava o que eu... / o que me chamava atenção ali / foi bom / mas eu já fiz atividades que eu achei mais interessantes (Queiroz).

A fala do participante evidencia a utilização de diferentes estratégias no desenvolvimento da prática de leitura literária. Embora haja uma pré-seleção dos textos a serem trabalhados, os estudantes têm certa autonomia para escolher, dentro de uma lista previamente apresentada pelo professor, os contos que desejam ler. Além disso, segundo Queiroz, as discussões sobre as obras são, em grande parte, conduzidas pelos próprios alunos, o que contribui para a valorização da leitura individual e reforça a concepção de formação de um sujeito-leitor. As intervenções do professor ocorrem principalmente quando há um esgotamento nas interações espontâneas entre os estudantes e, nesses momentos, seu papel parece ser o de mediador do diálogo, ao incentivar a troca de interpretações, e não o de impor classificações ou análises centradas em características formais ou em enquadramentos histórico-literários.

No final de sua fala, Queiroz diz ter desenvolvido práticas de leitura literária que, em sua perspectiva, foram mais interessantes. Dessa forma, foi pedido ao participante que narrasse uma dessas práticas. Segundo o professor, uma estratégia experimental de desenvolvimento que lhe chamou a atenção foi inspirada nos *Booktubers*, produtores de vídeo no *YouTube* que compartilham conteúdo relacionado a livros, como resenhas, dicas de leitura, etc. Em relação ao desenvolvimento, foi pedido aos estudantes que selecionassem um romance de livre escolha, também foi proposta a escrita de uma resenha (gênero trabalhado ao longo do trimestre) e a construção de um episódio de podcast sobre o livro (Queiroz). Segundo o participante,

o teste com os *booktubers* / ano passado eu pedi pra eles escolherem um livro e fazer em duplas, assim, um podcast. / ficou muito bom / eles gravaram um podcast comentando a obra com suas impressões / eu acho que alguns leram mesmo / então eu fiquei meio que impressionada / foi bem legal, é mais livre (Queiroz)

A estratégia adotada pelo professor revela a possibilidade de promoção da autonomia dos estudantes, uma vez que lhes permite escolher a obra literária a ser lida e expressar suas impressões por meio de formatos diversos, como podcasts e resenhas. Essa abordagem se alinha à concepção de formação do sujeito-leitor na

medida em que favorece uma relação pessoal e significativa com o texto literário. Além disso, aponta para possibilidades de uma prática de leitura que valoriza o prazer estético, a imaginação e o engajamento do estudante — elementos fundamentais no processo de letramento literário. Tal perspectiva dialoga com autores como Paulino (2014), que defendem práticas de leitura que, em vez de restringirem, estimulem a criatividade e a experiência subjetiva do leitor como parte essencial da formação leitora no contexto escolar. Ademais, relaciona-se também com a ideia do “modelo de letramento ideológico” (Street, 2014), no sentido de posicionar o estudante como sujeito ativo no processo de letramento.

Por outro lado, nota-se, na fala do participante, a preocupação sobre a real leitura das obras por todos estudantes “eu acho que alguns leram mesmo” (Queiroz). Infere-se que o cumprimento das atividades propostas nem sempre apontam para a real leitura dos textos literários indicados ou selecionados pelos alunos. Nesse sentido, os participantes apontaram desafios no desenvolvimento de práticas de leitura literária. Segundo Queiroz,

o desafio / é o atravessamento das coisas... / das demandas pragmáticas mesmo sabe? / é o tal do... / lá em Ibirité, por exemplo, especificamente, tem... / eles têm umas disciplinas / tipo assim / eletrônica e analógica / é inferno dar aula na turma que está tendo eletrônica e analógica / porque eles deixam de fazer tudo para fazer esse trem / esse raio das eletrônica e analógica sabe? / então / é esse preterimento / eu acho que na cabeça deles... / como essa coisa das matérias... / muitas vezes, nessa competição, a gente sai perdendo, sabe? (Queiroz).

Como é possível analisar, Queiroz também salienta a questão da grande carga de atividades dos alunos do EMI, e como ela pode representar um obstáculo para o desenvolvimento de práticas de leitura literária. Além disso, constata-se em sua fala a dificuldade de efetivar, de fato, a integração entre os conteúdos das disciplinas da formação geral e técnica no IFMG campus Ibirité. Em sua reflexão, subjaz até uma espécie de disputa entre as áreas, uma vez que, segundo sua percepção, por vezes, os estudantes demonstram maior engajamento nas disciplinas vinculadas à formação técnica. Essa constatação reforça o desafio e necessidade de repensar práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre os campos do conhecimento, articulando-os com o mundo do trabalho em busca de uma “totalidade orgânica” importante para o desenvolvimento da politecnicidade segundo Saviani (1989).

Outros dois desafios para o desenvolvimento efetivo de práticas de leitura literária são apontados por Reis. O primeiro é em relação à disponibilidade de livros físicos,

a maioria dos meus alunos não tem livro físico / isso é interessante / por exemplo / você pede para os alunos lerem Memórias Póstumas de Brás Cubas / a escola tem dois exemplares / eu tenho 120 alunos / então / a maioria dos meus alunos não vai comprar esse livro / eles vão ler esse livro no PDF / então / eles vão ter que ler necessariamente em uma tela / seja do celular, seja do notebook / há dificuldade em relação a gente ter poucos exemplares dos livros e não ter suficiente para todo mundo (Reis).

Vê-se que, apesar do acesso não ser impedido em função da falta de exemplares, o participante julga um desafio a leitura das obras indicadas por meio de telas, dessa forma a inacessibilidade ao livro físico é vista como um prejuízo no desenvolvimento das práticas de leitura literária. Outro desafio apontado por Reis está no convencimento do estudante contemporâneo à leitura literária,

atualmente / o meu principal desafio é essa cultura da economia da atenção / porque você convencer um adolescente que está ali, em meio às telas e toda a sedução que elas trazem [...] eu acho que a minha maior dificuldade é convencer essa geração da importância da literatura / de que vai ter valor aquilo ali / que vai ter valor depositar tempo / na literatura / investir vai valer a pena / e não só a nota / não estou pensando só no quesito... / você precisa ler esse livro porque você precisa performar nessa disciplina / [...] enfim / na verdade / todo esse convencimento é a parte mais difícil do meu trabalho (Reis).

Em sua fala, o participante aponta o desafio de convencer os alunos quanto aos potenciais benefícios da leitura literária. Além disso, observa características das gerações contemporâneas, marcadas pelas múltiplas seduções das "telas". Infere-se que redes sociais, celulares, aplicativos, jogos, séries e filmes podem funcionar como elementos de dispersão, dificultando o envolvimento dos estudantes com a leitura literária na perspectiva de Reis.

Retomando as estratégias utilizadas no desenvolvimento das práticas de leitura literária, observa-se, como visto anteriormente, que os modelos variam conforme os gêneros e subgêneros trabalhados. No caso específico da leitura de poemas, tanto Reis quanto Queiroz mencionam a preferência por projetar ou imprimir os textos com o intuito de trabalhar a leitura coletiva. Sobre o desenvolvimento dessas práticas, os participantes afirmaram que

os alunos leem / peço para cada um ler uma estrofe / E aí a gente vai trabalhando / discutindo / a partir daquilo / funciona bastante / Classicismo essas escolas literárias mais do primeiro ano / principalmente / porque a gente trabalha no início ali Trovadorismo Humanismo / funciona bastante (Reis),

então, a poesia é mais... / ela é apresentada de uma maneira mais funcional, sabe? / tipo assim... / Ah, quais são as características da poesia romântica da primeira geração? / Aí a gente lê, compara... / entendeu? (Queiroz)

Reis, inicialmente, destaca a importância da discussão dos textos durante as práticas de leitura. Em sua abordagem, o aproveitamento do poema parece estar, em grande parte, vinculado à exploração de conteúdos relacionados às escolas literárias. De modo semelhante, Queiroz também associa a leitura de poemas aos estilos de época, mas evidencia de forma mais clara uma leitura analítica, voltada para comparações e identificação de traços característicos de cada período literário. Dessa forma, na leitura de poesias fica mais evidente a prática apontada como inadequada da escolarização da literatura por Cosson (2007) a partir do momento em que se lê com a tendência de confirmação de características sumarizadas que envolvam estilos de época. Entretanto, seria importante acompanhar uma prática de leitura literária dos participantes para que se pudesse compreender melhor como ocorre o desenvolvimento da leitura.

Além das práticas de leitura literária apontadas até o momento, os participantes também costumam utilizar o livro didático para o desenvolvimento de leituras. Segundo Reis,

o livro / ele traz coisas bem condensadas né / então / eu utilizo o livro didático / eu utilizo as atividades do livro didático / então / [...] as atividades do livro didático por exemplo pertinentes ao realismo / eu utilizo / [...] porque o livro didático normalmente são atividades que trabalham com fragmentos de texto / e aí / já leram / teoricamente já leram o texto todo / aí a gente já discutiu nas rodas de conversa / rodas de leitura / o livro e a história e as características daquela escola literária / a partir daquele livro / e aí / acho que as atividades do livro didático / pertinentes àquela escola literária / vão ser elementos de a gente conseguir trabalhar ainda mais para além do só livro / só de conversa né / a gente tem um outro elemento ali que traz para trabalhar em sala de aula. (Reis)

Reis ressalta que o livro didático serve como um suporte no desenvolvimento de suas atividades de leitura. Por sua fala, infere-se que o participante não tem o costume de trabalhar apenas com trechos de textos literários, ele prefere a leitura completa, dessa forma, os fragmentos, que são comuns no material didático, não são a base para o estudo das obras, e sim, uma leitura prévia que os estudantes “teoricamente” tenham feito. Deste modo, as atividades do material referentes a textos já indicados funcionam como um “outro elemento” para se trabalhar. De maneira similar, Queiroz aponta que

para exercício sim / tem muitas coisas de exercício / porque acaba que ali o texto já está impresso em algum lugar / então já tem ali uma... / já é um acesso também a alguma obra / mas não as obras... / não uso ele para escolher o que eles vão ler sabe? / que eles vão ler na casa deles ou para preparar um seminário / alguma coisa assim / mas aqueles exercícios que têm trechos de leitura literária, sim. (Queiroz)

Em sua fala é possível notar que a perspectiva sobre o uso do material didático se assemelha à de Reis, tendo em vista que existe um desenvolvimento de práticas de leitura literária prévias à execução de atividades do livro. Queiroz também destaca a importância do livro didático por oferecer acesso impresso a textos literários, recurso que, como já mencionado, é escasso e representa um desafio significativo para o desenvolvimento de práticas de leitura mais consistentes e aprofundadas.

Outras práticas de leitura literária desenvolvidas, não discutidas durante a entrevista, foram reveladas, posteriormente, por meio de *e-mail*. Em sua mensagem, Queiroz listou algumas atividades:

- (1) Os 1^{os} anos leram no 1^o trimestre "Quarto de despejo: diário de uma favelada". Como atividade sobre "Quarto de despejo: diário de uma favelada", foi proposto o estudo dirigido em anexo e um uma roda de conversa em sala de aula sobre temas levantados pelo livro (os mesmos indicados no estudo dirigido e outros que os estudantes apontaram (Queiroz).

Pela mensagem e por outros relatos, infere-se que as rodas de conversa sobre textos literários são práticas recorrentes no desenvolvimento das atividades. Observa-se também a presença do estudo dirigido, composto por trechos do livro "Quarto de Despejo", acompanhados de questões formuladas para serem respondidas pelos estudantes, organizados conforme a leitura de partes específicas da obra. Para exemplificar esse material, seguem abaixo algumas das perguntas presentes no roteiro elaborado por Queiroz, como poderá ser observado no Quadro 14:

Quadro 14 - Estudo dirigido elaborado por Queiroz

<p>Questões parte 1:</p> <p>Carolina reporta em seu diário, publicado há 60 anos, alguns problemas que persistem nas periferias das grandes cidades brasileiras. Alguns deles, abordados nestes trechos, são: violência, alcoolismo, criminalidade e abandono paterno. Retire dos trechos uma passagem que retrate uma dessas mazelas sociais e identifique-a.</p>
<p>Questões parte 2:</p> <p>a) Carolina registra em seu diário o dia 13 de maio. Para ela, qual é a escravidão que assola a população preta na modernidade? Essa ainda é uma realidade no século XXI?</p> <p>b) Comente a crítica que Carolina faz aos políticos.</p>
<p>Questões parte 3:</p> <p>a) Como Carolina se sente em relação ao Serviço Social? Explique.</p> <p>b) Carolina considera a favela inadequada para as crianças? Por quê?</p> <p>c) Explique a presença de nortistas na favela relatada por Carolina como uma notória realidade no final da década de 60 do século XX. Se necessário, faça uma rápida pesquisa na internet para construir sua resposta.</p>

Fonte: Estudo dirigido elaborado por Queiroz, com base em Corrêa (elaboração própria, 2025).

Há variedade de estratégias nas questões apresentadas; porém, algumas conduzem o estudante a respostas pré-definidas, favorecendo uma leitura de interpretação única — prática criticada por Paiva, Paulino e Passos (2016), por limitar a experiência leitora e reduzir a complexidade do texto literário. Por outro lado, há questões que promovem uma interlocução mais significativa com o texto, seja ao estimular comentários autorais, seja ao estabelecer relações entre o conteúdo literário e a contemporaneidade. No entanto, em uma análise geral do material fornecido, observa-se que, na maioria dos casos, as questões não favorecem a reflexão subjetiva do estudante sobre os trechos ou a obra como um todo, já que direcionam a leitura para interpretações pertencentes ao senso comum, restringindo o desenvolvimento de uma leitura crítica e pessoal. Ainda no *e-mail*, o participante escreveu brevemente sobre outras duas atividades desenvolvidas:

- (2) Os 3º anos leram "Clara dos Anjos" no 1º trimestre, ilustrando o pré-modernismo. Foi feito um seminário em sala, quando foram discutidas as questões sociais levantadas pelo livro (Queiroz).

- (3) No 2º trimestre, os estudantes tiveram que ler uma obra da 2ª fase do modernismo brasileiro: prosa. Divididos em grupos, eles precisaram reproduzir uma cena do romance atribuído ao seu grupo e explicar a relevância da cena para o enredo. "Vidas secas", "São Bernardo", "O quinze" foram as possibilidades, além do romance urbano "Capitães da areia" e de "Torto arado", pela similaridade temática que o aproxima dos romances regionalistas do período modernista (Queiroz).

Os dados revelam duas outras estratégias de desenvolvimento de práticas de leitura literária adotadas pelo participante. A primeira consistiu na realização de um seminário após a leitura da obra "Clara dos Anjos", atividade considerada por Cosson (2014) como uma prática de análise e interação, valiosa para o desenvolvimento do letramento literário, por estimular a reflexão crítica e o diálogo entre os estudantes. A segunda estratégia envolveu a dramatização de trechos de romances com temáticas semelhantes, experiência que o mesmo autor (Cosson, 2014) classifica como uma prática de memória, destacando seu potencial para promover a interação, envolvimento estético e afetivo com o texto, além de favorecer a internalização da narrativa literária de forma significativa.

Em relação às funções das práticas de leitura literária no âmbito do Ensino Médio Integrado, os participantes apontaram diversas perspectivas. Reis percebe que

eu acho que o texto literário traz novas visões de mundo para esses alunos / é um resgate da história / principalmente do Brasil / os textos de literatura brasileira romantismo realismo e modernismo brasileiro acabam por resgatar aspectos da nossa história / da nossa organização social / dos nossos contextos que foram importantes e que influenciaram diretamente a literatura / nossos regimes políticos ditadura república / acho que os textos acabam servindo ali como um mote para a gente explicar a nossa realidade a partir de como a gente chegou até aqui (Reis).

Em sua fala, Reis evidencia que a leitura literária pode funcionar como uma via de acesso ao conhecimento histórico, destacando a dimensão cognitiva da literatura — ou seja, sua capacidade de transmitir conteúdos por meio da linguagem estética, como também aponta Cosson (2007). Além disso, o participante reconhece o potencial do texto literário de inserir o leitor em diferentes contextos sociais e históricos, promovendo reflexões sobre sua própria realidade e existência. Essa perspectiva reforça a função social da literatura, tal como discutida por Paiva, Paulino e Passos (2016), ao atribuir à leitura um papel formativo e crítico.

Já quando questionado sobre finalidades do desenvolvimento de práticas de leitura literária, Reis respondeu "Eu consigo trabalhar diversidade, gênero, raça, história, uma série de questões a partir do texto literário e língua portuguesa,

obviamente”. Apesar de evidenciar, novamente a função social da literatura, nota-se que o participante não apresenta como objetivo o desenvolvimento do letramento literário ou a formação do sujeito-leitor. Por outro lado, Queiroz disse que

bom / a gente tenta trazer um senso de... / mais pragmático né / eu uso muito o texto pra levar uma reflexão sobre a vida / sobre a sociedade / sobre as relações humanas / sobre os problemas sociais / desigualdade social / como que a mulher tá inserida na sociedade / como são as relações humanas /mas eu acho que o sentido mais genuíno / assim / é a fruição né? / o texto literário ele tem que ser aprazível / assim / o estudante / assim como a gente / tem que estabelecer uma conexão com o texto / o texto tem que fazer sentido pra eles / não só o que eu tô levando, sabe? (Queiroz)

Na fala do participante, observa-se que, embora o texto literário seja utilizado como instrumento para fomentar o senso crítico e a reflexão, o principal objetivo a ser alcançado na sua prática docente é a fruição. Paulino (2014) destaca que essa experiência estética é fundamental para o engajamento com a obra, pois valoriza a imaginação, o encantamento e a interação sensível com o texto — elementos centrais para o desenvolvimento do letramento literário e a formação de um sujeito-leitor. Segundo a teórica, outros propósitos podem coexistir durante o processo de leitura, mas, para que ela se configure como leitura literária, a fruição ocupa lugar central. Ainda sobre possíveis funções de práticas de leitura literária no ambiente escolar, Queiroz aponta

eu acho que / aprimora a habilidade / de leitura e de escrita também / eles vão ganhando / repertório / sociocultural / [...] ela suscita reflexões / importantes / e ela é / quando você / está disposto / ela é aprazível / então ela é algo / que potencialmente / diverte, (Queiroz)

Da mesma maneira como Cosson (2007) observa, a prática de leitura literária é vista pelo participante como valiosa no desenvolvimento da escrita e leitura. Além disso, Queiroz percebe que o desenvolvimento pode ser “aprazível”, salientando, portanto, a função lúdica da literatura, como visto anteriormente, essencial para o engajamento com o texto e o desenvolvimento do letramento literário.

Assim como realizado com os professores de História e Estudos Filosóficos e Sociológicos, foi lido e exibido o objetivo geral do curso técnico integrado em Automação Industrial. Em seguida, foi questionado aos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira como as práticas de leitura literária poderiam contribuir no alcance do objetivo geral do curso. Dentre os dados coletados, destacam-se a seguir:

eu acho que a literatura entra mais especificamente na capacidade de ação e reflexão crítica sobre o mundo [...] E eu acho que a literatura, ela entra nisso

também, assim, além, óbvio, né, que forma-se um sujeito cidadão, né, com os direitos e deveres e tal, mas forma, entra na formação humana, né, de entender as diferenças, as questões culturais, né, o que aí, o que a formação técnica, ela não, não, ela não capta, né. [...] essa formação humana, pela literatura e outras, outras coisas, né, mas eu acho a literatura privilegiada nisso, né. (Queiroz)

bom / eu acho que tem a ver com as minhas convicções em relação ao estudo de leitura literária que é a parte da humanização dessas pessoas / eu acho que a questão da cidadania / a gente tem a ver né? / os alunos vão no mundo do trabalho / que é para o que a gente está preparando eles / eles vão precisar agir / exercer, atuar enquanto cidadãos / então / acho que a leitura literária / ela ajuda a humanizar esses alunos para que eles sejam melhores cidadãos. (Reis)

Ambos participantes salientam a prática de leitura literária com grande potencial humanizador, um dos objetivos centrais de uma formação integral e omnilateral almejada pelos Institutos Federais, dentre eles o IFMG *campus* Ibirité. Dessa maneira, Queiroz e Reis salientam novamente as funções social e humanizadora da prática de leitura literária, observada também por teóricos como Cândido (2000; 2004); Paiva, Paulino e Passos (2016); Cosson (2007), entre outros.

Em suma, os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFMG *campus* Ibirité, participantes desta pesquisa, demonstram diversidade nas práticas de leitura literária. Em algumas delas, observa-se a valorização da autonomia do estudante e seu engajamento ativo no processo de letramento, o que as aproxima da concepção do “modelo de letramento ideológico” (Street, 2014), além de dialogarem com características do paradigma do letramento literário proposto por Cosson (2020), ao priorizarem o contato direto com os textos literários e a experiência estética da leitura. Por outro lado, certas abordagens, centradas na identificação de traços das escolas literárias, revelam uma tendência a práticas mais prescritivas e pouco dialógicas, próximas ao modelo de “letramento autônomo” (Street, 2014). Essas perspectivas, por sua ênfase na valorização histórica e cronológica da literatura em detrimento da fruição e da interpretação subjetiva, também se alinham ao paradigma histórico-nacional identificado por Cosson (2020).

4.6 Aproximações e diferenças sobre perspectivas de práticas de leituras literárias entre o grupo (1) e (2)

Este último bloco tem como objetivo comparar as perspectivas dos dois grupos investigados — (1) Professores da Formação Geral e (2) Professores de Língua Portuguesa — no que se refere às práticas de leitura literária. Busca-se, aqui, evidenciar as aproximações e distanciamentos entre as concepções de cada grupo quanto aos textos literários lidos ou indicados, aos critérios de seleção, às funções atribuídas à leitura e às formas de desenvolvimento dessas práticas no contexto do Ensino Médio Integrado do campus Ibitité, conforme delineado nos blocos analíticos anteriores.

No que se refere aos textos literários indicados e selecionados para o desenvolvimento das práticas de leitura, observa-se que ambos os grupos apresentam certa diversidade quanto aos gêneros e subgêneros literários trabalhados, incluindo obras clássicas, canônicas e contemporâneas, conforme as especificidades de cada prática. No entanto, destaca-se que, como esperado, a leitura e indicação de textos narrativos ou livros literários completos é mais recorrente nas práticas do grupo (2) — professores de Língua Portuguesa —, que demonstram maior frequência na proposição de leituras completas aos estudantes, pois faz parte do *ethos*¹² da disciplina.

Ao comparar as estratégias de seleção de textos literários entre os dois grupos investigados, nota-se que tanto o grupo (1) quanto o grupo (2) baseiam, majoritariamente, as escolhas baseadas no currículo prescrito. Enquanto, Sousa seleciona textos literários que fazem parte do momento histórico em estudo, Barreto escolhe canções que são relacionadas a temáticas abordadas em sua disciplina, Reis e Queiroz demonstram indicar, em maior parte das vezes, obras ligadas às estéticas literárias apresentadas nas ementas de sua disciplina. Observou-se que há possibilidade, em ambos grupos, de seleção de textos literários por estudantes, mas essa prática parece ser mais incomum nas práticas desenvolvidas.

¹² Neste contexto entende-se por *ethos* da disciplina o conjunto de valores, objetivos formativos, práticas e expectativas historicamente construídas que orientam a atuação docente em determinada área do conhecimento. No caso da Língua Portuguesa, o *ethos* inclui, entre outros, as práticas de leitura literária, portanto, é esperado que essa prática seja mais recorrente entre seus docentes.

Ainda em relação às estratégias de seleção, observa-se que o Grupo (1) opta, principalmente, por textos curtos em verso, fragmentos de contos ou peças dramáticas, priorizando obras cuja leitura possa ser realizada de forma ágil e, preferencialmente, em conjunto com os estudantes. Tal escolha está diretamente relacionada às limitações de tempo impostas pela extensa carga horária dos cursos do Ensino Médio Integrado, o que influencia significativamente a organização das práticas de leitura. Em contraste, embora o Grupo (2) também reconheça os desafios envolvidos na leitura de obras integrais, suas estratégias de seleção não se baseiam estritamente na extensão dos textos. Nesse grupo, são indicadas tanto obras curtas quanto longas, o que revela uma maior flexibilidade na escolha dos materiais.

Sobre o uso dos textos literários e o desenvolvimento das práticas de leitura, observa-se uma diversidade significativa nos dois grupos. Em ambos, são comuns as leituras compartilhadas e a formação de rodas de conversa, nas quais a perspectiva do estudante sobre o texto literário é valorizada. No entanto, no Grupo (2), a leitura individual, especialmente fora do ambiente escolar, é mais frequente, sendo uma característica das práticas que envolvem a indicação de textos literários de maior extensão. Também é notável que a diversidade de estratégias é mais pronunciada no Grupo (2), que utiliza abordagens como resenhas, estudo dirigido, leitura coletiva e individual, dramatizações e gravações de podcasts baseadas na prática de leitura literária, entre outras. Vale destacar que o Grupo (2), por possuir objetivos específicos e gerais voltados ao desenvolvimento de práticas de leitura literária, tende a desenvolver essas práticas de maneira mais sistêmica em sua disciplina.

A interdisciplinaridade no trabalho com textos literários foi mencionada apenas em um relato do participante Sousa, referente à articulação com uma professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que não foi participante da presente pesquisa, na ocasião foi lida a obra “Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada”. Os demais três participantes afirmaram não ter desenvolvido práticas de leitura literária com caráter interdisciplinar. Dessa forma, infere-se que esse tipo de abordagem não é recorrente entre os grupos de docentes entrevistados. Apesar disso, os participantes de ambos os grupos compreendem que a prática de leitura literária pode ser desenvolvida de maneira interdisciplinar.

As finalidades do desenvolvimento de práticas de leituras literárias são diversas entre os participantes e seus respectivos grupos. Nota-se que, em ambos os grupos, o texto literário pode ser mobilizado a partir de uma perspectiva funcionalista. Isso se manifesta, por exemplo, na abordagem de temáticas sociais, como o racismo nas aulas de Barreto; na utilização do texto como fonte histórica, como relatado por Sousa; e na análise de características estéticas e formais relacionadas às escolas literárias, como ocorre nas atividades didáticas propostas por Reis e Queiroz. Entretanto, os participantes de ambos os grupos também demonstram abertura para a discussão dos textos literários, buscando promover a expressão das perspectivas subjetivas dos estudantes em relação aos textos lidos. De qualquer forma, o único participante que revela como objetivo o alcance da fruição no desenvolvimento das práticas foi Queiroz.

Por fim, os participantes de ambos os grupos atribuem grande valor às práticas de leitura literária no ambiente escolar, considerando-as valorosas e essenciais no processo formativo. De modo geral, destacam que a literatura pode desempenhar funções social/crítica, humanizadora e cognitiva no processo formativo dos estudantes do Ensino Médio Integrado. No entanto, apenas no Grupo (2) foi enfatizado que a prática de leitura literária pode também proporcionar fruição e prazer, sinalizando a possibilidade de alcançar, mesmo no contexto da educação formal, a concepção de leitura literária proposta por Paulino (2014).

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional é parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. No âmbito desta pesquisa, desenvolveu-se um *e-book* intitulado “Trabalho em Cena: Antologia de Contos e Itinerário para formação de Círculo de Leitura”. O material foi construído a partir do processo da presente investigação com base no levantamento teórico realizado, e também nas análises dos dados aqui presentes.

Segundo o Documento Orientador da Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) área 46, o Produto Educacional desenvolvido se classifica na seguinte categoria:

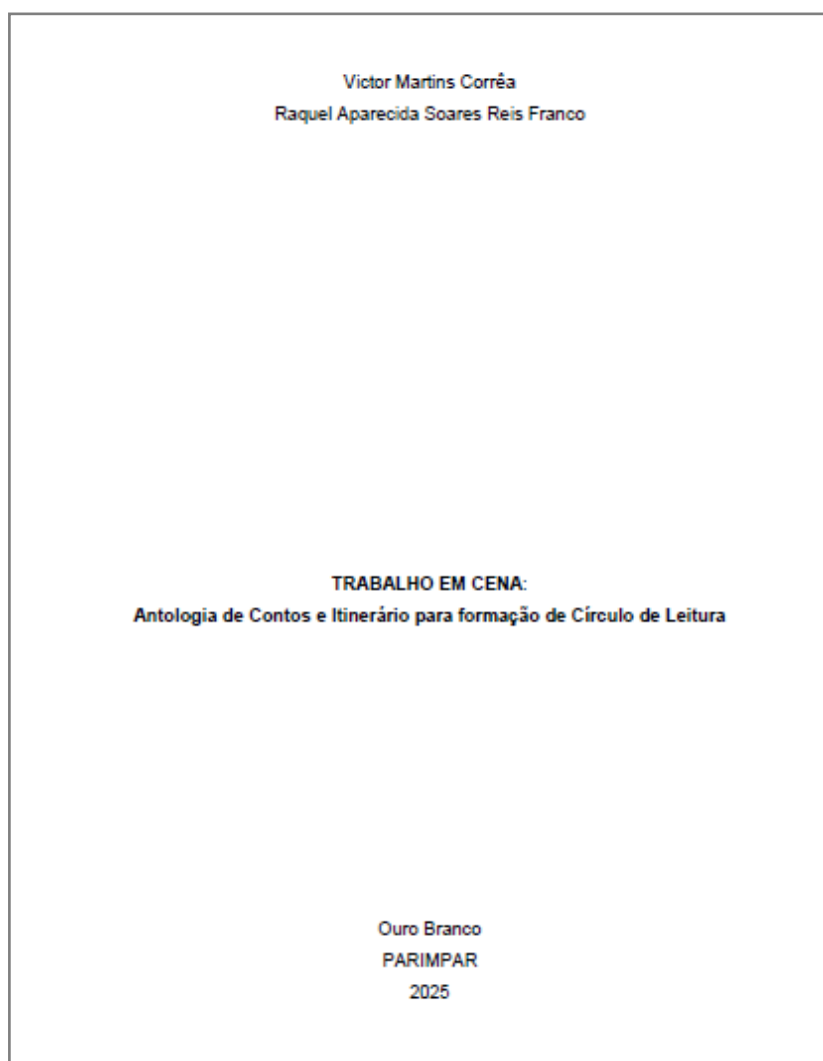
i) Material didático/instrucional (propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros); (Brasil, 2019).

O material didático tem como propósito oferecer uma prática voltada ao desenvolvimento do letramento literário e formação de leitores, além de apresentar uma seleção de contos literários que dialogam com a temática do mundo do trabalho. O objetivo central da nossa pesquisa foi compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado (EMI) sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG *campus* Ibirité. Ademais, como objetivos específicos, buscamos identificar quais textos literários são lidos e apontar as funções das práticas de leitura literária sob a perspectiva de professores de diferentes disciplinas do IFMG *campus* Ibirité.

Dessa maneira, a partir das análises feitas e do levantamento teórico se elaborou um *e-book* que propõe a formação de Círculos de Leitura. A proposta didática parte de uma seleção de contos que perpassam a temática do mundo do trabalho como estratégia para o desenvolvimento de prática de leitura literária que privilegie a subjetividade do estudante e o compartilhamento da leitura.

Acredita-se, a partir de levantamentos teóricos feitos, que a prática de leitura literária, quando mediada de forma crítica, contextualizada e dialógica, possui importante potencial formativo em ambiente escolar. Além disso, constatou-se que essa prática não é limitada ao ensino de Língua Portuguesa. Ao contrário, é desenvolvida em outras disciplinas curriculares. Fatores que indicam sua contribuição à formação integral e integrada dos estudantes em consonância com os princípios que orientam o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. A seguir, na Figura 13, apresenta-se a contracapa do material:

Figura 13 – Contracapa Produto Educacional



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Ressalta-se as partes do material expostas aqui ainda passarão por diagramação, publicação e ajustes realizados após a validação do Produto

Educacional. Espera-se com essa ação ter um material que seja ainda mais aperfeiçoado, tendo em vista que especialistas poderão analisar e criticar o Produto elaborado. O material ainda terá capa com design exclusivo elaborado pela editora Parimpar, responsável também pela edição e revisão do *e-book*.

Com base nas perspectivas da presente pesquisa, organizou-se um material que pudesse auxiliar professores de diferentes disciplinas a formar Círculos de Leitura para que se desenvolvesse a prática de leitura literária de forma mais significativa, ao respeitar a leitura subjetiva dos estudantes, as especificidades do texto literário sem que se perdesse seu caráter transdisciplinar. Optou-se, com esse intuito, a seleção de contos literários e uma proposta didática que orienta a formação dos Círculos. A seguir apresenta-se o sumário que demonstra a organização do Produto Educacional:

Figura 14 - Sumário Produto Educacional

SUMÁRIO	
PREFACIO	6
APRESENTAÇÃO.....	8
1 PROPOSTA DIDÁTICA.....	13
1.1 Por que Círculos de Leitura? Potencialidades Formativas e Literárias.....	13
1.2 Quadro Esquemático dos Encontros.....	17
1.3 Primeiro Encontro: Objetivos e Levantamento das experiências leitoras dos participantes.....	23
1.4 Segundo Encontro: Compartilhamento da Ficha de Experiências Literária.....	24
1.5 Terceiro Encontro: modelagem inicial.....	25
1.6 Quarto Encontro: Definição dos Grupos por meio dos Contos Literários.....	31
1.7 Quinto encontro: discussão e registro.....	33
1.8 Sexto Encontro: Releitura dos registros e preparação para a apresentação a toda turma 35	
1.9 Sétimo encontro: exposição para toda a classe.....	37
1.10 Oitavo encontro: apresentação da autoavaliação e discussão das impressões dos estudantes.....	38
1.11 A avaliação.....	39
2 CONTOS E NOTAS INTRODUTORIAS.....	41
2.1 Alex Vieira.....	43
2.1.1 Nota introdutória - Domingos Sávio Cunha GROSSI.....	44
2.2 Lima Barreto.....	46
2.2.1 Nota introdutória – Enéias Xavier GOMES.....	47
2.2.1.1 O homem que sabia javanês.....	48
2.3 Maria Benedita Câmara Bormann (Délia).....	58
2.3.1 Nota introdutória - Pamela Raiol RODRIGUES.....	59
2.3.1.1 A ama.....	60
2.4 Mário de Andrade.....	67
2.4.1 Nota introdutória - Christian COELHO.....	68
2.4.1.1 Primeiro de maio.....	70
2.5 Júlia Lopes de Almeida.....	79
2.5.1 Notas introdutórias.....	80
2.5.1.1 Megali Gouveia ENGEL.....	80
2.5.1.2 Maria de Lourdes ELEUTERIO.....	84
2.5.1.3 A morte da velha.....	85
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO I - FICHA DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS.....	95
ANEXO II - EXEMPLOS DE CARTÕES DE FUNÇÃO PREENCHIDOS COM BASE EM UM TEXTO.....	100
ANEXO III - DIÁRIO DE LEITURA E EXEMPLO COM BASE NO SONETO.....	109
ANEXO IV - FICHA CLASSIFICATORIA.....	111
ANEXO V - FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	112
ANEXO VI - FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO.....	115
COLABORADORES.....	129

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Como se pode observar pelo sumário, o material elaborado possui partes complementares com caráter distintos, inicialmente, na seção “Apresentação”, se destaca os objetivos da proposta didática, relacionando-os com os princípios da formação integral, integrada, do desenvolvimento do letramento literário e dos dados analisados na presente pesquisa. Fatores que foram fundamentais para a construção do Produto Educacional. Além disso, apresenta-se a concepção do

Círculo de Leitura e justifica-se a escolha dessa prática para o desenvolvimento da proposta didática.

A segunda parte do *e-book*, “1 Proposta Didática”, contém um itinerário de formação de Círculos de Leitura Literária a partir dos contos indicados em seção posterior, a metodologia utilizada é inspirada, principalmente, nos estudos de Cosson (2014; 2021), voltados à criação de comunidades leitoras no espaço escolar. A justificativa sobre a escolha desta prática, conceitos teóricos, assim como sua relação com o conceito de formação integral iniciam a seção. Em seguida, apresenta-se um quadro esquemático dos encontros propostos para o desenvolvimento das atividades didáticas. Apresentamos também, como apoio a proposta, modelos de formulários, fichas e exemplos de preenchimento de funções que estão presentes nos anexos, acredita-se que eles podem facilitar bastante o desenvolvimento da prática.

A terceira parte do Produto Educacional é composta por uma antologia de contos literários que perpassam a temática do *mundo do trabalho*. Os textos foram escolhidos cuidadosamente, levou-se em consideração a relevância estética, pluralidade de reflexões, e a possibilidade conexões com distintas áreas do currículo escolar. De maneira que a proposta possa ser desenvolvida de forma interdisciplinar ou até mesmo por professores de outras disciplinas, isoladamente, que não só a de Língua Portuguesa.

A escolha pela temática do trabalho como eixo articulador da antologia se justifica tanto pela centralidade desse tema na Educação Profissional quanto por seu potencial integrador entre as disciplinas da EPT, que tem como um dos objetivos principais a formação para o mundo do trabalho, ou seja, ao propor textos literários que perpassam o universo do trabalho, buscou-se fomentar discussões que ultrapassassem os limites disciplinares. Afinal, acredita-se que a seleção temática pode facilitar o uso interdisciplinar dos textos e da prática de leitura, o que permite que o material seja explorado por professores de diferentes áreas e disciplinas, seja de forma integrada ou em abordagens isoladas.

O material reúne cinco contos literários de autorias distintas. Cada um deles é acompanhado por duas notas introdutórias. Uma elaborada pelos autores do *e-book*, e outra escrita por colaboradores convidados, com comentários apreciativos e provocadores sobre os literatos e seus contos, que estão organizados na seguinte

ordem: *Sonhador*, de Alex Vieira, com apresentação de Sávio Cunha Grossi, escritor, publicitário e amigo do autor; *O Homem que Sabia Javanês*, de Lima Barreto, apresentado por Enéias Xavier, promotor de justiça e autor da coluna *Literatura, arte e direito* (Itatiaia); *A Ama*, de Maria Benedita Câmara Bormann (Délia), com texto de Pamela Raiol, mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA); *Primeiro de Maio*, de Mário de Andrade, com contribuição de Christian Coelho, escritor, doutorando e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e *A Morte da Velha*, de Júlia Lopes de Almeida, apresentado por Magali Gouveia Engel, professora doutora e colaboradora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia.

Considera-se que as notas introdutórias que antecedem cada conto têm o potencial de oferecer subsídios contextuais relevantes, além de instigar reflexões sobre os autores e as obras selecionadas. Pretendeu-se, com elas, não apenas apresentar os escritores e suas narrativas, mas também aproximar o leitor do universo em que esses textos foram produzidos, sugerir caminhos interpretativos diversos e abrir possibilidades para investigações interdisciplinares. Dessa forma, as notas podem estimular uma leitura mais crítica e situada, e ainda servir de apoio ao trabalho dos docentes, especialmente na mediação e no planejamento das atividades didáticas que são propostas no Produto Educacional. Portanto, não se objetiva apresentar uma leitura autorizada e única dos contos selecionados, acredita-se que o texto literário deve ocupar a centralidade da prática de leitura literária, dessa maneira os dados biográficos e notas procuram ampliar, e não reduzir a prática.

Com base nos dados empíricos e na fundamentação teórica da presente pesquisa, percebe-se que a formação dos Círculos de Leitura Literária pode ser uma prática eficaz para o alcance da leitura literária, e proveitosa para o desenvolvimento do letramento literário e formação de leitores no Ensino Médio Integrado, em outros ambientes educacionais ou até mesmo fora deles. Os Círculos são estruturados em diversas etapas, da seleção dos textos à avaliação coletiva, e visam à formação de um ambiente dialógico, colaborativo e respeitoso, no qual diferentes interpretações e experiências leitoras possam ser compartilhadas. Cosson (2014; 2021) destaca os Círculos de Leitura é uma prática de leitura literária que valoriza a escuta ativa, a

construção coletiva de sentidos e o protagonismo dos estudantes no processo de leitura.

Segundo Cosson (2014), os Círculos de Leitura podem ser desenvolvidos tanto em ambiente escolar ou não. Além disso, podem ser caracterizados como “estruturados”, os quais seguem regras mais fixas de leitura e registros; ‘semiestruturados’, conduzidos por um facilitador que organiza as atividades e orienta o desenvolvimento da leitura; “abertos” ou “não estruturados” aqueles que apresentam orientação coletiva do desenvolvimento da leitura. O autor destaca que, apesar das categorizações, os tipos de círculos podem ter características combinadas.

Para a preparação e execução dos círculos de leitura, independentemente do tipo, Cosson (2014) apresenta 7 (sete) importantes passos: (1) “identificar os participantes e seus interesses de leitura”; (2) “seleção das obras de maneira negociada”; (3) “elaboração da agenda de leituras e reuniões”; (4) “preparação dos leitores”; (5) “compartilhamento das leituras”; (6) “registro das leituras”; (7) “avaliação”. Os círculos de leituras são apresentados como importantes e eficientes práticas no desenvolvimento da leitura literária e letramento literário, e por sua vez, na formação de um sujeito-leitor, pois colocam como centro da atividade o texto literário, e dá abertura tanto à seleção de textos diversos, como também a percepções singulares. Os passos evidenciados por Cosson (2014) foram levados em consideração para a formulação da proposta didática presente no Produto Educacional.

Compreende-se, também, que o Círculo de Leitura se caracteriza por sua natureza contínua e renovável, tendo em vista que os textos literários, as discussões e até mesmo seu formato são constantemente atualizados. Nesse sentido, a proposta apresentada pelo Produto Educacional pode servir como preparação ou etapa inicial para a implementação de um Círculo de Leitura em contextos educativos, com o intuito de que ele se desenvolva e se transforme ao longo do tempo, conforme objetivos dos docentes, as escolhas e necessidades do grupo de leitores em diálogo com os professores.

Em suma, trata-se de uma prática acessível, adaptável e com grande potência formativa. Como afirma o autor:

Um círculo de leitura é uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e socialização que são fundamentais tanto na formação do leitor quanto na educação integral do aluno (Cosson, 2021, p. 25).

Portanto, ao adotar os Círculos de Leitura como eixo do Produto Educacional, reconhece-se neles via prática e conceitualmente sólida para desenvolvimento do letramento literário em sua dimensão crítica, estética, humana e transformadora — valores que se assemelham aos princípios de uma educação que almeja a formação integral do sujeito. Os Círculos de leitura também podem se aproxima à perspectiva do modelo de letramento “ideológico” (Street, 2014), em contraposição à concepção de um modelo “autônomo” de letramento, abordagem que compreende a leitura não como um ato neutro, mas uma prática social e culturalmente situada, permeada por relações de poder e marcada pelas vivências dos sujeitos. Nesse sentido, não se considera que haja uma única ou correta forma de desenvolvimento do letramento, seja ele literário ou não, ao contrário, acredita-se ser fundamental valorizar as dimensões subjetivas e culturais dos leitores.

De maneira convergente, compreende-se o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem (Cosson, 2014), que, para ser efetivamente desenvolvido no ambiente educacional, exige práticas que estimulem a sensibilidade, a criticidade, a imaginação, a fruição estética e a expressão da subjetividade. Dessa forma, o Círculo de Leitura por ser uma prática de compartilhamento de leitura, valoriza o caráter subjetivo do desenvolvimento do letramento, e coloca o leitor/ estudante como ativo nesse processo.

Acredita-se que os Círculos de Leitura além de se alinhar às concepções de letramento literário e modelo “ideológico” de letramento, também dialogam diretamente com os princípios da formação omnilateral/integral abordados na fundamentação teórica da presente pesquisa. Pois promovem a participação ativa dos estudantes, a escuta mútua, o debate e a interpretação compartilhada, dessa forma essa prática pode favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos — em suas dimensões crítica, sensível, cognitiva e ética. No desenvolvimento do Círculo de leitura, a literatura não é vista apenas como um conteúdo escolar, por outro lado, passa a ser vivida como linguagem e experiência, o que potencializa sua função formativa. Como afirma Pacheco (2010, p. 24), a formação omnilateral é “potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de

sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação”.

Ao valorizar as leituras subjetivas dos estudantes e promover espaços compartilhados, os Círculos de Leitura contribuem para a autonomia intelectual, o fortalecimento do pensamento crítico e a ampliação da empatia tendo em vista que é uma prática colaborativa — elementos essenciais à educação integral que objetiva a formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados. Dessa forma, acredita-se que essa prática oferece à escola a oportunidade de atingir as funções humanizadora, crítica, cognitiva da literatura como instrumento formativo e de transformação social.

Teve-se como objetivo no desenvolvimento do Produto Educacional, elaborar um material que contribuísse com os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica que buscam caminhos para integrar a leitura literária às práticas pedagógicas cotidianas de maneira prazerosa e plural, com o intuito de potencializar a prática de leitura e não a restringir. Buscou-se desenvolver material de apoio efetivo a professores de diferentes disciplinas para novas experiências, que funcionasse como ponto de partida para fortalecer a presença da literatura nos processos educativos, reafirmando seu papel formativo, interdisciplinar e emancipador por meio da prática do Círculo de Leitura. Considerou-se, também, a modalidade de educação profissional e tecnológica e seu viés omnilateral na construção do Produto Educacional. Após o desenvolvimento e revisão do produto, ele passou por uma avaliação realizada por professores que será explorada na seção seguinte.

5.1 O processo de avaliação do *e-book*

Com o intuito de avaliar o Produto Educacional “TRABALHO EM CENA: Antologia de Contos e Itinerário para Formação de Círculo de Leitura”, estabeleceu-se contato com professores, atuantes desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, além de um bibliotecário. Optou-se por convidar docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, bem como professores da área de Ciências

Humanas, considerou-se nesta seleção os participantes da presente pesquisa, de maneira que os quais se inserem nesses campos e/ou disciplinas. Além disso, reconhece-se que bibliotecários podem desempenhar papel fundamental no desenvolvimento e fortalecimento das práticas de leitura literária em ambiente escolar.

Após o contato inicial com diversos profissionais, procedeu-se ao envio do Produto Educacional para validação, acompanhado de um formulário de avaliação elaborado por meio do *Google Forms* para que fosse realizada a avaliação do material. O *e-book* foi enviado por *e-mail* em PDF a cada convidado com o intuito de possibilitar que tivessem acesso integral ao conteúdo e pudessem analisá-lo de forma criteriosa, à luz de suas experiências docentes e do conhecimento acumulado em suas áreas de atuação. Após o contato com os profissionais, o envio do Produto Educacional e do formulário, obteve-se um total de 17 respostas. A Figura 15 apresenta a mensagem encaminhada aos profissionais, inserida na parte inicial do formulário elaborado.

Figura 15 - Formulário/convite enviado aos profissionais

Formulário de Avaliação: e-book "TRABALHO EM CENA: Antologia de Contos e Itinerário para formação de Círculo de Leitura"

Caro(a) professor(a), este formulário visa avaliar o produto educacional "Trabalho em Cena: Antologia de Contos e Itinerário para formação de Círculo de Leitura", desenvolvido em meio ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

Lembramos que o ebook enviado e lido por você tem como objetivo orientar a formação de Círculo de Leitura em ambiente escolar por meio de contos literários que permeiam a temática do mundo do trabalho. Prática que visa desenvolver o letramento literário por meio de compartilhamento de leituras entre grupos de estudantes.

Dessa forma, convidamos você a responder o seguinte formulário. Ressaltamos que seu anonimato será assegurado, sua participação voluntária é importante para que possamos avaliar de maneira profunda o material elaborado além de aprimorá-lo.

Contamos com sua participação.

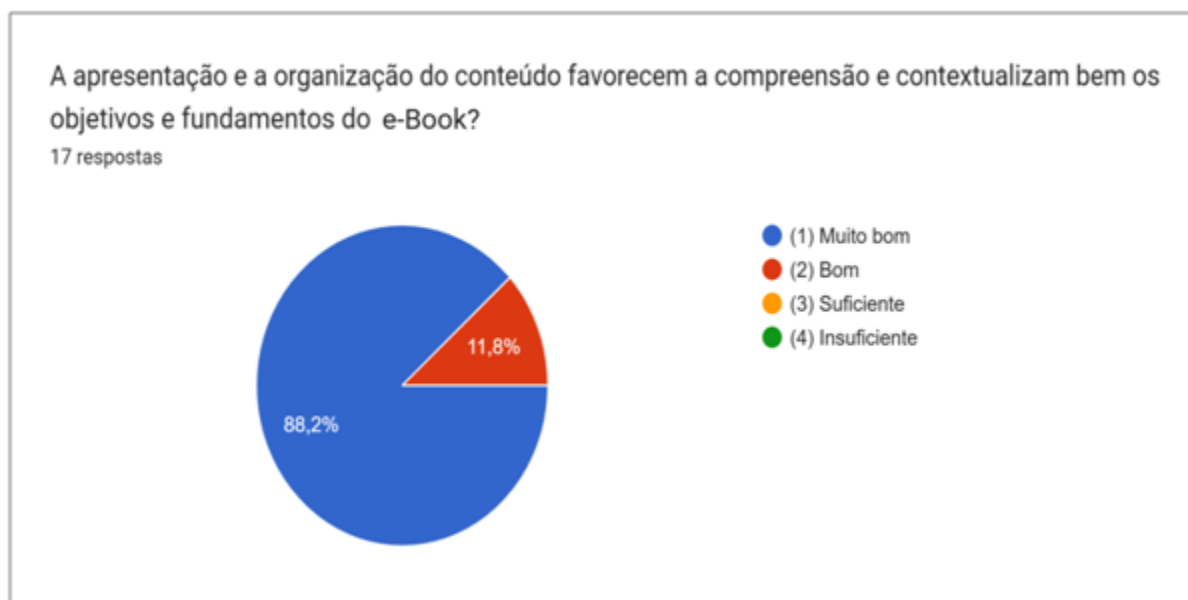
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Observa-se na figura acima a indicação de que os convidados receberam o *e-book* para que pudessem realizar a leitura e análise antes do preenchimento do formulário. Além disso, apresenta-se, de maneira breve, o conteúdo objetivo principal do material desenvolvido. Destaca-se também que seria assegurado o anonimato dos avaliadores, e que a participação dos convidados era fundamental para aprimorar e avaliar o Produto Educacional desenvolvido.

Na sequência do formulário, apresentam-se cinco questões fechadas que foram elaboradas para avaliar o material em principais eixos. São eles: “I - Apresentação e Organização do Conteúdo”; “II - A proposta didática”; “III - Seleção Literária”; “IV - Metodologia e Fundamentação teórica”; “V - Temática literária e integração”. As questões correspondentes a esses eixos têm como respostas a seguinte escala: “muito bom”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”. Além das questões fechadas, o formulário contém uma pergunta aberta para que o convidado expusesse comentários diversificados.

O Gráfico 1 indica o resultado das respostas dadas pelos dezessete avaliadores do Produto Educacional à primeira questão. A pergunta presente no formulário foi: “A apresentação e a organização do conteúdo favorecem a compreensão e contextualizam bem os objetivos e fundamentos do *e-book*?”.

Gráfico 1- Percentual de respostas sobre Apresentação e Organização do Conteúdo



Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Por meio da análise do gráfico apresentado, observa-se que um total de 15 avaliadores (88,2%) indica que a apresentação e organização do conteúdo favorecem a compreensão e contextualizam os objetivos que fundamentam o e-book de maneira muito boa. Por outro lado, dois avaliadores, 11,8%, consideram o material bom nesse aspecto. Ao analisar as sugestões escritas pelos convidados, duas observações podem estar ligadas a este eixo, essas estão expressas nas Figuras 16 e 17.

Figura 16 - Comentário 1: avaliação do Produto Educacional

Sugestões de Melhoria

1 - Fazer uma versão mais resumida para consulta rápida: Por ser um material extenso (mais de 100 páginas), uma versão condensada com o itinerário dos encontros, principais orientações e anexos em formato destacável (checklists ou resumos visuais) pode ajudar o professor em sala.

Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Figura 17 - Comentário 2: avaliação do Produto Educacional

* Resumo (em poucas linhas, para despertar a curiosidade) do projeto.

Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Ao analisar os comentários, considera-se que apesar de sua contribuição, o material produzido apresenta um prefácio de apenas uma página que já introduz o conteúdo do *e-book*, além de procurar cativar o leitor para sua apreciação completa. Além disso, o capítulo de apresentação, que contém cinco laudas, descreve de maneira mais detalhada o conteúdo e proposta do material. Há também o quadro esquemático, que visa dar um panorama ao professor sobre a proposta didática desenvolvida no Produto Educacional. Dessa forma, acredita-se que um resumo interno ao material seria desnecessário e não condizente com seu gênero textual. Entretanto, ressalta-se que plataformas de busca de produtos educacionais os apresentam de maneira bem resumida.

Já na segunda questão presente no formulário foi perguntado aos convidados: “A proposta didático-pedagógica é clara, coerente e viável para

aplicação no contexto escolar?”. Os resultados das respostas coletadas podem ser observados no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Percentual de respostas sobre proposta didático-pedagógica



Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

A análise do Gráfico 2 permite observar que, semelhante à primeira questão, 15 avaliadores (88,2%) responderam que a aplicabilidade da proposta didático-pedagógica em contexto escolar é muito boa. Por outro lado, dois avaliadores (11,8%) consideram boa nesse aspecto. Nos comentários abertos sobre o material, encontrou-se uma sugestão que pode se referir ao eixo que comporta a questão:

Figura 18 - Comentário 3: avaliação do Produto Educacional

2 - Adaptar para turmas com dificuldades de leitura: Incluir sugestões para aplicação com estudantes que ainda estão em fase de alfabetização ou com defasagem de leitura, inclusive EJA.

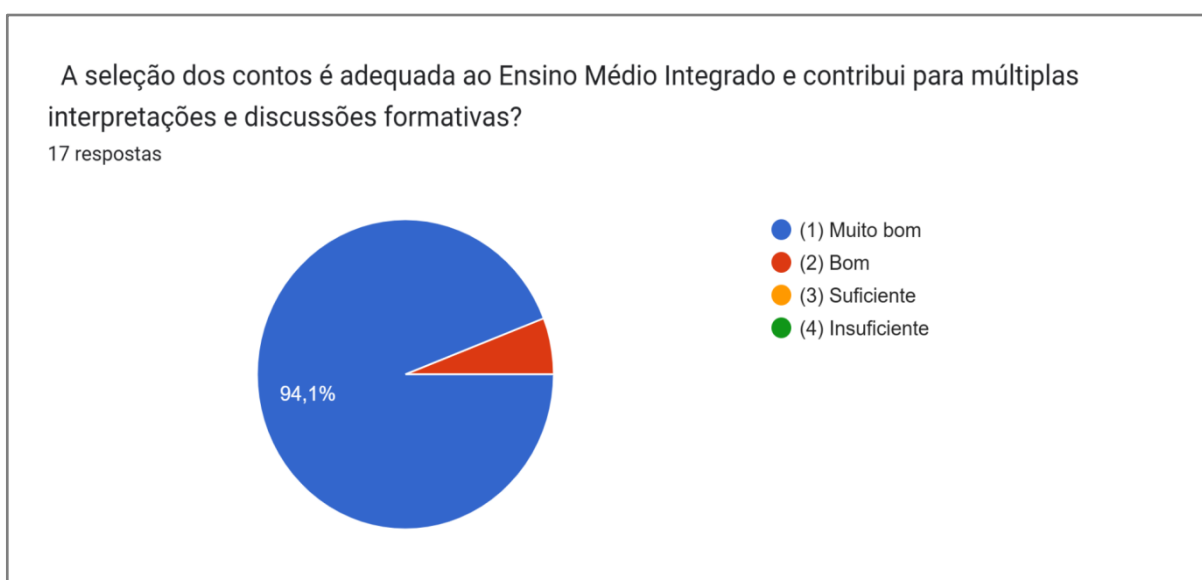
Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Considera-se que adaptações ao contexto escolar do material elaborado são extremamente importantes. No *e-book*, ressalta-se que, embora a proposta didática tenha sido concebida com foco em turmas do Ensino Médio Integrado do Ensino Profissional e Tecnológico e fundamentada nas bases teóricas dessa modalidade, sua aplicação é viável em distintos contextos educativos. Entretanto, enfatiza-se, ainda no material, que ele não deve ser compreendido como estático, mas como referência passível de adaptações realizadas pelo professor, a partir de sua leitura

crítica e de sua compreensão das especificidades da turma seja no EMI ou em outro ambiente educativo. Dessa forma, acredita-se que adaptações são necessárias, mas que devem partir do olhar docente.

Em seguida, o Gráfico 3 reúne os dados obtidos a partir da pergunta: “A seleção dos contos é adequada ao Ensino Médio Integrado e contribui para múltiplas interpretações e discussões formativas?”. Esse levantamento permite observar a percepção dos avaliadores quanto ao eixo III “Seleção literária”.

Gráfico 3 - Percentual de respostas sobre seleção literária



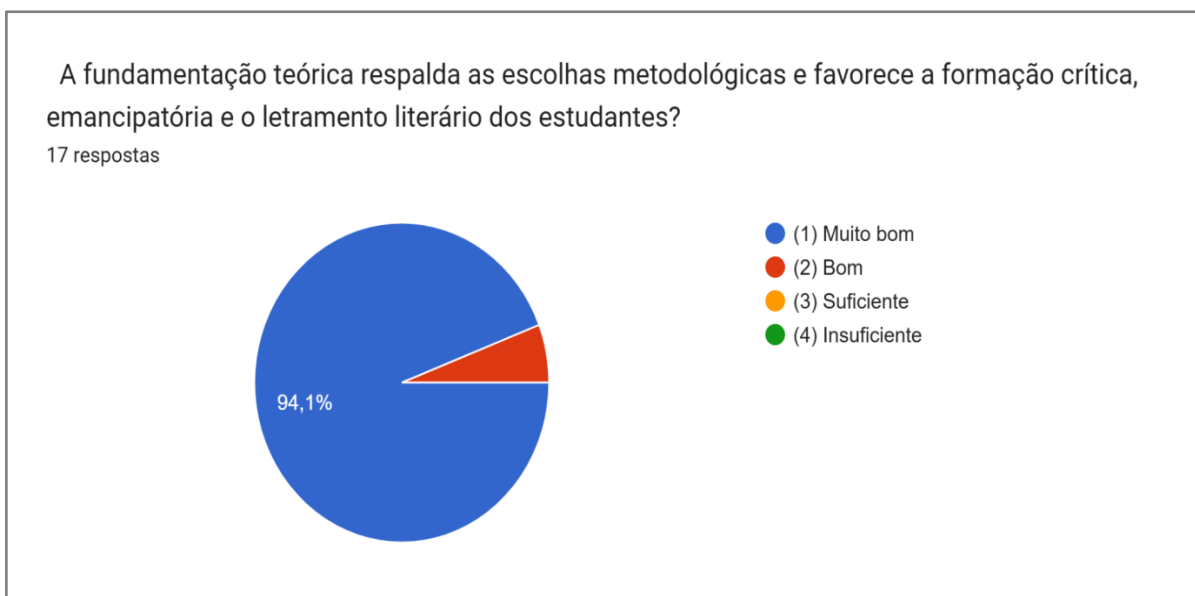
Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Com base no Gráfico 3, é possível observar que 16 dos avaliadores (94,1%) consideram que a seleção dos contos literários se adequa e contribui para múltiplas interpretações e discussões formativas de maneira muito boa. Apenas um avaliador (5,9%) qualifica o *e-book* como “bom” nesse aspecto. Não foram localizados comentários específicos que fizessem sugestões ou críticas à seleção dos contos literários.

A seguir, no Gráfico 4 tem-se os resultados coletados a partir da pergunta: “A fundamentação teórica respalda as escolhas metodológicas e favorece a formação crítica, emancipatória e o letramento literário dos estudantes?” A questão buscou

compreender a percepção dos avaliadores sobre o eixo “IV - Metodologia e Fundamentação teórica”.

Gráfico 4 - Percentual de respostas sobre metodologia e fundamentação teórica

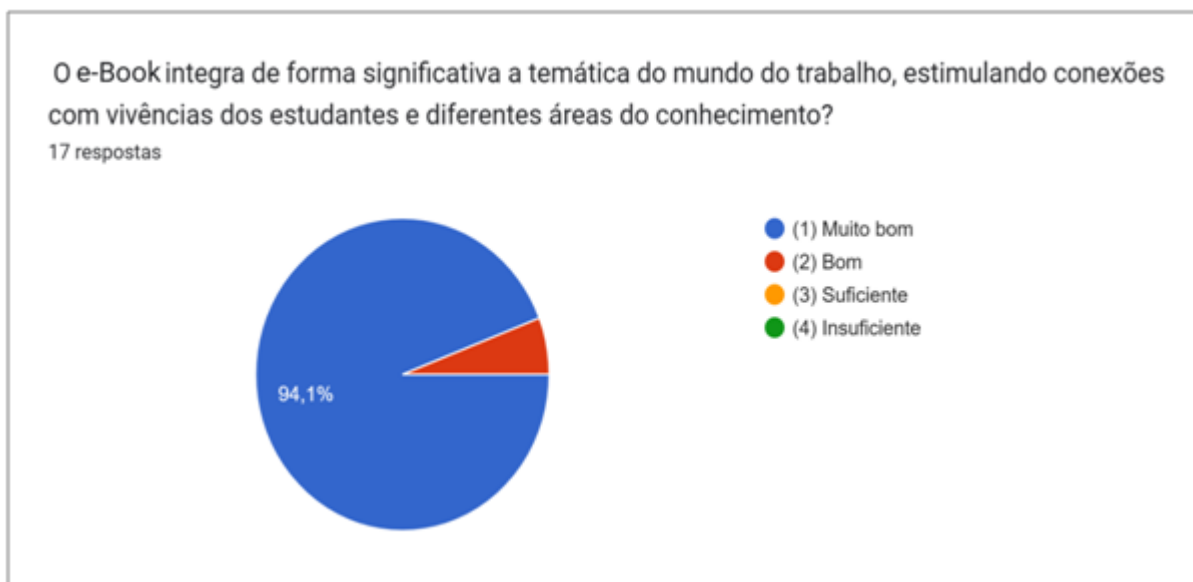


Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 4, verifica-se que 16 (94,1%) dos avaliadores consideram que a fundamentação teórica respalda as escolhas metodológicas e favorece a formação crítica, emancipatória (bases da formação integral) e o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes de maneira muito boa. Somente um convidado (5,9%) avalia o material bom no aspecto em destaque. Não foram localizados comentários adicionais relativos ao eixo em análise.

Por último, o Gráfico 5 demonstra os resultados obtidos a partir da questão “O *e-book* integra de forma significativa a temática do mundo do trabalho, estimulando conexões com vivências dos estudantes e diferentes áreas do conhecimento?”. Pergunta que procurou avaliar o material em relação a temática dos contos e seu potencial integrador.

Gráfico 5 - Percentual de respostas sobre metodologia e fundamentação teórica



Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

A partir dos dados obtidos e representados no Gráfico 3, constata-se que 16 dos avaliadores (94,1%) acreditam que o Produto Educacional em análise integra a temática do mundo do trabalho, estimula conexões com vivências dos estudantes e de diferentes áreas do conhecimento de maneira muito boa. Por outro lado, um avaliador (5,9%) compreende que o material é bom neste eixo. Ao analisar os comentários escritos, também não se identificou uma resposta que apontasse diretamente para a questão.

Por fim, na seção aberta do formulário, apresentou-se a seguinte informação aos avaliadores: “Por favor, utilize o espaço abaixo para fazer observações gerais, destacar pontos fortes, sugerir melhorias ou compartilhar percepções sobre a aplicabilidade do material em seu contexto”. Alguns dos comentários coletados foram exibidos anteriormente nesta seção por meio de figuras, outros compõem o Quadro 15.

Quadro 15 - comentários dos avaliadores do *e-book*

Material riquíssimo, muito bem elaborado e que vai realmente contribuir para o desenvolvimento da prática de leitura por parte dos estudantes.
Considero que o <i>e-book</i> foi muito bem elaborado e que pode ser aplicado em sala de aula. Além disso, percebo que o professor pode indicar outros gêneros para leitura, por exemplo, poema, e fazer uso das propostas destinadas à aplicação do Círculo de Leitura.
Há clareza e coerência dos objetivos; é uma proposta pedagógica relevante para os percursos formativo dos estudantes; a proposta tem caráter inovador e criativo em relação ao que já vem sendo proposto para estímulo dos estudantes à leitura. Como sugestão, sugiro explorar mais elementos visuais no material, pois isso poderá servir de estímulo para despertar interesse para o uso do material. No geral, a proposta é muito boa. Parabéns!
<p>Pontos Fortes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proximidade da teoria e prática: Sendo um projeto de mestrado, o <i>e-book</i> possui uma boa base de referências sobre letramento literário, mas também é bem prático (quase um manual) para tornar suas ideias aplicáveis na realidade. 2. Material didático: o itinerário pra formação de círculos de leitura é detalhado, com planejamento em etapas, sugestões de dinâmicas, modelos de fichas, critérios de avaliação e diversas formas de apresentação. Isso facilita muito a aplicação para os professores, inclusive iniciantes. 3. Contemplar outras áreas: a proposta permite que professores de diversas áreas além da língua portuguesa implementem os círculos, ampliando o alcance da leitura literária na escola. 4. Aproximação com o público jovem: usar práticas contemporâneas (como o uso de <i>booktubers</i>, vídeos e formatos orais) demonstra que o autor se preocupou com a realidade do público (jovens) que vai ser atingido. 5. Materiais práticos prontos: Inserir os anexos com fichas, modelos de diários, cartões de função e formulários avaliativos torna o material extremamente aplicável e acessível para uso imediato pelos professores.

Fonte: resultado da pesquisa sobre o Produto Educacional (Correa, 2025).

Ao analisar o Quadro 15 com os comentários e críticas feitas pelos avaliadores, nota-se perspectivas abrangentes em relação ao *e-book* “Trabalho em Cena: Antologia de Contos e Itinerário para formação de Círculo de Leitura”. Em algumas respostas, pode-se perceber a aceitabilidade e valoração da prática pedagógica proposta, os participantes a consideram potencial no desenvolvimento de práticas de leitura literária em ambiente escolar. Em outra, constata-se que o

material pode ser dinâmico, e abrir possibilidade para leitura de outros gêneros literários por meio do desenvolvimento do Círculo de Leitura. É também ressaltada a aplicabilidade prática do Produto Educacional, que apresenta recursos diversificados para facilitar o desenvolvimento da proposta didática. Um avaliador ainda considera que a prática possui caráter transdisciplinar, sendo possível sua aplicação em disciplinas além da de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Por outro lado, percebe-se também uma sugestão “sugiro explorar mais elementos visuais no material, pois isso poderá servir de estímulo para despertar interesse para o uso do material”. Atenta-se que é uma observação relevante tendo em vista o caráter do Produto Educacional, desta maneira, destaca-se que o *e-book* ainda passará por diagramação de editora que procurará editar também com o intuito de aprimorar sua estética, deixando-o mais atraente para os leitores/professores. Considera-se também que foram incluídas no material, ilustrações originais para cada conto literário selecionado na antologia, com o propósito reflexivo, mas também estético.

Por fim, constata-se, a partir da avaliação dos convidados — professores de Língua Portuguesa, docentes da área de Ciências Humanas e um bibliotecário —, que o material foi amplamente bem recebido. Os dados obtidos indicam que o Produto Educacional elaborado no decorrer desta pesquisa foi positivamente avaliado, sendo classificado, na maioria das respostas, como “muito bom” em relação aos diferentes eixos analisados. No capítulo seguinte, apresentam-se as considerações finais do presente trabalho de dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de traçar considerações sobre os percursos desenvolvidos na presente pesquisa, é importante ressaltar que essa investigação faz parte de um programa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Sabe-se que essa modalidade de formação *stricto sensu* visa não só o desenvolvimento de pesquisa teórica, ou formação de um pesquisador, mas tem, também, como um dos intuitos principais a capacitação de profissionais para práticas transformadoras que preservem a relação indissociável e a vinculação entre teoria e prática. Nesse sentido, esta dissertação buscou construir uma trajetória que articula de modo contundente essas duas dimensões, atentando-se à produção de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, à formação profissional que promova a capacidade de intervir criticamente em realidade laboral munido de fundamentos teóricos e práticos.

Recorda-se, portanto, que na introdução desta dissertação as indagações e motivações que dão princípio à presente investigação partem de práticas profissionais pessoais de quem está envolvido diretamente com práticas de leitura literária em ambiente escolar. A partir de observações e de questionamentos do universo educativo prático, consolidaram-se os objetivos da pesquisa que, em âmbito geral, buscou compreender como ocorrem as práticas de leitura literária no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos docentes de diferentes disciplinas do IFMG *campus* Ibirité. E, de guisa específica, objetivou-se identificar quais textos literários são lidos; apontar as funções das práticas de leitura literária sob a perspectiva de professores de diferentes disciplinas do IFMG *campus* Ibirité; além de elaborar e disponibilizar um *e-book* cuja função seja a de orientar a formação de Círculos de Leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura literária focado no contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida.

Tendo em vista o caráter da presente pesquisa, as observações e objetivos da pesquisa têm o princípio formativo e colaborativo no aprimoramento de práticas de leituras literárias que possam contribuir com a formação omnilateral e integrada de estudantes. Dessa forma, a revisão teórica, percursos metodológicos, análise e discussão dos dados e o desenvolvimento do Produto Educacional são indissociáveis e buscaram consolidar a vinculação ensino/pesquisa.

Nesse sentido, o capítulo em que se apresentam os referenciais teóricos contribuem significativamente para o desenvolvimento da pesquisa e aprimoramento do olhar para práticas de leituras literárias em ambiente escolar, em específico no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino desenvolvida no *lócus* da investigação. Já no início do capítulo, buscou-se compreender e dissertar sobre Fundamentos e Perspectivas Teóricas da EPT, traçou-se breve percurso histórico com intuito de apontar mudanças significativas da área que apresentam diferentes perspectivas formativas. Em seguida, identificaram-se os conceitos de educação omnilateral e formação integrada, que formam bases teóricas para o desenvolvimento prático do ensino nos Institutos Federais. Ainda na primeira seção do referencial teórico, buscou-se apresentar desafios práticos no desenvolvimento de um ensino que busca a formação integrada e integral.

Na sequência, a segunda seção do referencial teórico, dedica-se espaço a perspectivas teóricas de letramentos e letramento literário. Para isso, procurou-se evidenciar os conceitos e especulações teóricas fundamentadas em trabalhos como o de Street (2006; 2014), Barton e Hamilton (2000), Soares e Batista (2005), Paulino (2007), Cosson (2014; 2014a), Barros (2014) etc.. Autores que ampliam a compreensão da leitura e escrita para além de uma dimensão técnica, situam-na como práticas sociais, culturais e políticas. As discussões apresentadas reforçam que o letramento de maneira geral, e o letramento literário de maneira específica assumem papel central na formação crítica e emancipada do sujeito, sobretudo quando entendido pelo viés “ideológico”, no qual se privilegia a problematização, pluralidade e desierarquização dos saberes. As abordagens conceituais, que muitas vezes partem de observações práticas, revelaram-se essenciais para a sustentação da proposta da presente dissertação. Principalmente, porque possibilitam compreender a literatura e a prática de leitura literária não apenas a partir da perspectiva estética ou funcional, mas também como espaço de resistência simbólica, constituição de sentidos, formação de leitores críticos e capazes de mudança da realidade.

A partir das concepções e das discussões relativas aos letramentos, letramento literário, modelos de letramento “ideológico” e “autônomo”, tornou-se imprescindível a reflexão sobre a presença e o papel da literatura no espaço escolar. Dessa maneira, a terceira seção do referencial teórico evidencia potenciais da leitura

literária, além de sua importante presença em instituições de ensino básico, tendo em vista que, por vezes, é neste ambiente que crianças e adolescentes têm maior possibilidade de diversificar e refletir criticamente sobre o texto literário em suas vidas. Entretanto, por meio de referenciais teóricos compreendeu-se que a escolarização da literatura e práticas de leitura literária devem assumir responsabilidade de ir além da decodificação, ou da leitura instrumentalizada. Sua inserção no currículo, ao invés de se restringir a cumprimento de conteúdos, pode criar condições para que as práticas de leitura sejam vivenciadas como experiência estética, formativa e crítica, abrindo-se a oportunidade de diálogo e construção de sentidos.

Em seguida, a seção “leitura literária e práticas de leitura literária” além de permitir a delimitação dos objetos de investigação ao evidenciar a diferença entre os dois conceitos que a intitula, reafirma a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leituras literárias em ambiente educativo que levem em consideração o pacto ficcional, fruição estética e mobilização da imaginação e dos afetos, em oposição a encaminhamentos escolares que reduzam a leitura literária a conteúdos temáticos pré-definidos e produtos avaliativos de respostas únicas. As tessituras teóricas presentes nessa seção, assim como a evidência de práticas de leituras literárias diversas sustentou as análises dos dados além de orientar o desenvolvimento do Produto Educacional. Reafirma-se, portanto, que a literatura, quando vivenciada como experiência estética, crítica e colaborativa pode constituir-se como espaço de formação integral e de construção coletiva de sentidos.

Após a construção do referencial teórico, encontram-se os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. O trabalho se caracterizou como de abordagem qualitativa, pois está relacionado com fenômenos alusivos aos seres humanos e suas interações, além de possuir coleta de dados e análises que passam pela subjetividade do pesquisador. Ademais, selecionou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada juntamente com análise documental para alcançar os objetivos propostos. Ao delimitar os participantes da pesquisa, inicialmente, cogitou-se ter a participação de estudantes e análise de atividades ligadas a práticas de leituras literárias no *lócus* de pesquisa, que foi o IFMG *campus* Ibirité, o que poderia de fato trazer resultados ainda mais substanciais. Entretanto, devido ao curto espaço de tempo de desenvolvimento da

investigação, e da dificuldade e demora em aprovar projetos no Conselho de Ética em Pesquisa que envolvam menores de idade, decidiu-se investigar exclusivamente as percepções dos docentes sobre as práticas de leitura literária.

No processo de convite aos participantes desta pesquisa, evidenciou-se outra dificuldade, o número reduzido de docentes que aceitaram participar da entrevista semiestruturada. Foram enviados 14 (quatorze) *e-mails* que formalizaram o convite para integrar a investigação. Contudo, apenas quatro professores concordaram em participar. Considera-se que o excesso de atribuições e a elevada carga de trabalho, evidenciadas nesta pesquisa, possam ter contribuído para a recusa dos demais. Além disso, docentes de áreas distintas da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira possivelmente imaginaram que suas colaborações não seriam relevantes para o estudo. Essa hipótese se confirma parcialmente, já que os dois participantes que não pertencem à área de Letras manifestaram, durante a entrevista, a impressão de que suas contribuições poderiam ser limitadas — percepção que se revelou equivocada no decorrer dos encontros.

Delimitados os participantes da pesquisa, adotou-se como principal referencial metodológico para a análise dos dados o trabalho de Wolcott (1994). Após a coleta, foram aplicadas as três categorias analíticas propostas pelo autor: descrição, análise e interpretação, seja na investigação documental ou na análise das entrevistas. Ainda com esse suporte teórico, estabeleceu-se categorias específicas para as questões elaboradas e colocadas aos participantes, dessa forma, foram criados quatro blocos que visam evidenciar os objetivos da investigação. Além da categorização das perguntas, optou-se por agrupar os docentes em dois segmentos: “Professores da Formação Geral” (Grupo 1) e “Professores de Língua Portuguesa” (Grupo 2).

Com base nos referenciais teóricos e metodológicos apresentados, iniciou-se o processo de coleta e análise de dados. Primeiramente, foram examinados os PPCs dos cursos do EMI no campus Ibitaré, nos quais se identificou a proposta de uma formação integral e integrada. Na análise dos ementários das disciplinas ministradas pelos participantes, constatou-se a ausência explícita de práticas voltadas à leitura literária em componentes que não pertencem à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Já no exame das ementas dessa disciplina, verificaram-se indicações de obras variadas (clássicas, contemporâneas,

de diferentes gêneros literários, etc.) além de conteúdos que seguem, principalmente, a historiografia da literatura brasileira. Algumas dessas referências literárias e sequência de conteúdos apareceram também nas falas dos docentes durante as entrevistas. Observou-se, ainda, que a bibliografia complementar da disciplina contempla metodologias que consideram o letramento literário como paradigma de ensino da literatura. Ao comparar as análises dos dados documentais com os coletados em entrevista, é possível perceber aproximações e distanciamentos na perspectiva dos participantes em relação aos currículos prescritos nas ementas e PPCs.

As entrevistas semiestruturadas, conforme já mencionado, foram organizadas em quatro blocos. O primeiro buscou traçar o perfil dos participantes. Ainda que esse aspecto não estivesse diretamente vinculado aos objetivos centrais da investigação, considera-se que a compreensão de elementos da trajetória pessoal e profissional dos docentes foi essencial para interpretar suas perspectivas sobre o desenvolvimento de práticas de leitura literária. Verificou-se, por exemplo, que os dois professores do grupo da “Formação Geral” mantêm forte vínculo com a literatura em suas experiências de vida e em sua formação acadêmica, o que sinaliza uma tendência de valorização do texto literário no espaço escolar. De modo mais amplo, notou-se que o apreço por determinadas obras, bem como experiências de leitura vivenciadas ainda na condição de estudantes, influenciam, ou podem vir a influenciar, desenvolvimento de práticas de leitura literária pelos dois grupos de participantes em suas atividades docentes.

O segundo bloco de análise das entrevistas procurou contribuir com o alcance de um dos objetivos específicos da investigação, ou seja, identificar quais textos literários são lidos pelos estudantes de EMI do IFMG *campus* Ibirité. Observou-se, portanto, grande diversidade de gêneros e subgêneros literários, além de produções clássicas, canônicas ou bem atuais. Nota-se também que há predominância na indicação de autores brasileiros, apesar de ser identificadas também obras de escritores portugueses e europeus de maneira geral. Dentre as obras destacadas estão: Quarto de Despejo (Carolina Maria de Jesus), Pai Contra Mãe (Machado de Assis), Dom Casmurro (Machado de Assis), Cortiço (Aluísio de Azevedo), Lucíola (José de Alencar), Torto Arado (Itamar Vieira Junior). Os dados revelam variedade

no repertório literário presente nas práticas de leitura, e também a coexistência entre tradição e vozes contemporâneas.

Em seguida, o bloco 3 apresentou estratégias de seleção, que são importantes para compreender o que é lido pelos estudantes e porque é lido. Como resultado, nota-se que ambos os grupos de participantes se orientam, em grande medida, pelo currículo prescrito. Enquanto os docentes do Grupo (1) vinculam suas escolhas ao momento histórico ou às temáticas próprias desenvolvidas em sua disciplina, o Grupo (2) prioriza obras ligadas às estéticas literárias previstas em suas ementas. Verificou-se ainda que, embora exista a possibilidade de participação dos estudantes na escolha dos textos, essa prática ocorre de forma pouco frequente. De modo geral, o Grupo (1) tende a selecionar textos mais curtos, como poemas, fragmentos de contos ou peças, privilegia-se leituras rápidas em função da limitação de tempo imposta pela carga horária do EMI. Já o Grupo (2), embora também reconheça desafios na leitura de textos longos, mostra maior flexibilidade, alterna-se a indicação. Percebe-se, naturalmente, que o grupo de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira conta, em seu currículo, com conteúdos literários, o que justifica tanto a maior quantidade de indicações, quanto o tempo mais expressivo dedicado ao desenvolvimento de práticas de leitura.

No último bloco de análises das entrevistas, “Funções e usos dos textos literários nas práticas desenvolvidas”, percebe-se uma diversidade significativa de estratégias e de objetivos entre os dois grupos no que se diz respeito às práticas de leitura literária desenvolvidas pelos participantes. Ambos valorizam a leitura compartilhada e a escuta das perspectivas dos estudantes, entretanto o Grupo (2) apresenta maior variedade de estratégias, incluindo resenhas, estudos dirigidos, dramatizações e até podcasts. Quanto à interdisciplinaridade, foi mencionada por apenas um participante do Grupo (1), o que não configura a prática como recorrente entre os docentes, embora todos reconheçam seu potencial e a possibilidade de desenvolvimento. Em relação às finalidades atribuídas às práticas de leitura literária, nota-se tanto uma perspectiva funcionalista seja vinculada à temática, documentação histórica e caracterização estética quanto a funções de humanização, cognitiva, estética, lúdica, social/crítica e abertura à expressão subjetiva dos estudantes. De modo geral, os participantes reconhecem que as práticas de leitura literária exercem funções relevantes e enriquecedoras na formação integral e

integrada dos estudantes, tanto pela diversidade de papéis que podem assumir quanto pelo seu potencial transdisciplinar.

A partir da análise dos dados documentais e fornecidos pelas entrevistas, além do referencial teórico, percebeu-se que são fundamentais práticas de leituras literárias que possam constituir espaço de fruição, reflexão crítica, humanização, construção de sentidos coletivos e emancipação dos estudantes por meio do contato direto com o texto literário. Dessa forma, constatou-se que a prática do Círculo de Leitura poderia favorecer o desenvolvimento de práticas voltadas à ampliação do letramento literário, ao uso do texto literário de forma interdisciplinar ou para além da disciplina de Língua Portuguesa, bem como à promoção da autonomia do estudante, articulando-se a uma perspectiva de um modelo de letramento “ideológico” e à formação integral. Conhecer a prática do Círculo de leitura pode ser bastante útil para professores de diferentes áreas que desejam trabalhar o texto literário em suas disciplinas. Assim, é possível valorizar as características específicas da literatura, sem que ela se torne apenas uma decoração ou algo usado de forma superficial.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se o Produto Educacional “Trabalho em Cena: Antologia de Contos e Itinerário para formação de Círculo de Leitura”. O *e-Book* é constituído por argumentação teórica que justifica a prática do Círculo de Leitura no viés da educação integral, perspectiva do modelo de letramento “ideológico” e desenvolvimento do letramento literário. Apresenta-se também um itinerário para a formação dos Círculos em ambiente educativo por meio da seleção de contos que perpassam a temática do mundo do trabalho. A ideia central foi fornecer um material paradidático para professores que se propõem a desenvolver práticas de leituras literárias em suas atividades didáticas, que possam contribuir para a construção de leituras críticas, reflexivas e colaborativas, capazes de engajar estudantes na produção de sentido e no diálogo como o contexto de mundo que o cerca.

A avaliação do Produto Educacional, como exposto no capítulo anterior, teve boa aprovação nos cinco eixos: “I - Apresentação e Organização do Conteúdo”; “II - A proposta didática”; “III - Seleção Literária”; “IV - Metodologia e Fundamentação teórica”; “V - Temática literária e integração”. A sua validação foi feita por professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, docentes da área de Ciências Humanas e um bibliotecário. É importante salientar que o material será de

livre acesso e foi construído de maneira colaborativa, além de propor atividade didática que possa ser adaptada a diferentes realidades educativas ou extraescolares.

Conclui-se que as práticas de leitura literária desenvolvidas em ambiente escolar podem assumir funções variadas, tornando-se potentes aliadas na formação omnilateral do estudante. Observa-se, ainda, que o texto literário possui caráter transdisciplinar, dado seu potencial de utilização por diferentes disciplinas sob perspectivas distintas, o que evidencia sua relevância formativa e cognitiva para além das fronteiras tradicionais do conhecimento. Entretanto, é inegável que barreiras e adversidades podem limitar o uso da literatura no contexto escolar, seja por questões curriculares, estruturais ou de acesso, algumas das quais foram apenas tangencialmente abordadas nesta investigação por não constituírem seu foco principal. Mesmo diante das dificuldades é importante valorizar as práticas de leitura literária que já existem, incentivar a inovação e o aprimoramento dessas atividades, além de promover uma reflexão crítica sobre elas. Tudo isso com o objetivo de desenvolver o letramento literário, formando leitores que sejam autônomos e críticos, capazes de se conectar com a literatura de uma forma subjetiva, significativa e afetiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. **Crítica, romance e positivismo em Aluísio Azevedo**. 2011. Disponível em: <https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=189&Itemid=171 > Acesso em: 06 mar. 2024.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724/ 2024**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023/ 2025**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2025.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, 2011.
- BARROS, Deusa Castro. **Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar**. Orientador: Roberto Coelho Tinoco. 2014. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) - Instituto de Letras, Departamento de teoria literária e literaturas, Programas de Pós-Graduação em Literaturas e Práticas Sociais Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz (eds.). **Situated literacies. Reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, p. 8, 2000.
- BASÍLIO, Ana Luiza. **Tentativas de censura a 'O avesso da Pele' estão alinhadas a um projeto político, diz autor da obra**. 2024. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/tentativas-de-censura-a-o-avesso-da-pele-estao-alinhadas-a-um-projeto-politico-diz-autor-da-obra/> > Acesso em 8 nov. 2024.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Leitura Literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/ CEALE, 2014. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. Dados Qualitativos. In BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Editora Companhia das Letras, 2019.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, RJ, 1879. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> . Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saude Publica. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, RJ, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942a. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, 1942b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1959. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sôbre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências.. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm> . Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. [s.d]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Presidência de República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://ifce.edu.br/eleicoesifce2020/menu-lateral/base-legal/111892.pdf/@_@download/file/L11892.pdf>. Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. Presidência de República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 500, de 25 de maio de 2018**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do Campus Ibirité do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/EDITORIA/Downloads/Portaria%20de%20Funcionamento%20Ibirite%20C3%A9%20MEC.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da defesa. **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HFA)**. 2022 Disponível em: <<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1#:~:text=Um%20CEP%20%C3%A9%20um%20colegiado,pesquisa%20dentro%20de%20pdr%C3%B5es%20%C3%A9ticos.>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Prática Pedagógica. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CAMACHO, José Antonio; YELA GOMÉZ, Fernando Antonio. La palabra: un valor en alza. **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)**, v. 218, p. 7-20, 2008.

CÂMARA, Yzy Maria Rabelo; CÂMARA, Yls Rabelo. Campos de concentração no Ceará: uma realidade retratada por Rachel de Queiroz em O Quinze (1930). **Revista Entrelaces**, Fortaleza, ano 5, n. 6, p. 171-182, jul./dez. 2015.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1983.

CÂNDIDO, Antônio *et al.* **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8.ed. São Paulo: Queroz, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a Formação do Homem. In: CÂNDIDO, Antônio. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p.77-92.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K (Orgs.). **Mediação da leitura** – Discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. "Letramento Literário". In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014a Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo Contexto, 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell: tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2017.

D'ALVA, Roberta Estrela. *SLAM: voz de levante*. **Rebento**, n. 10, p. 268-286, 2019.

DELEUZE, Gilles et al. A literatura e a vida. **Crítica e clínica**, v. 2, p. 11-17, 1997.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente**. Revista Exitus, v. 11, 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. Feminismo e desconstrução: anotações para um possível percurso. In: DUARTE, Constância Lima; ASSIS, Eduardo de; BEZERRA, Kátia da Costa (Orgs.). **Gênero e representação na literatura brasileira**, v. I. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras, UFMG, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. 2006. **Rev. Estud. Fem.** 14 (1). Abr 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100017>>. Acesso em: 11 set. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis Afrodescendente**. São Paulo: Pallas, 2007.

DUARTE, Eduardo. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Fêmea fênix**. Maria Mulher – Informativo, ano 2, n. 13, 25 jul. 2005.

FARIA, Luci Aparecida Souza Borges de; MARINHO-JÚNIOR, Lenício Dutra. O currículo integrado nos cursos técnicos no instituto federal de minas gerais: seus dilemas e perspectivas. **Pedagogia em Foco**, v. 13, n. 10, p. 92-103, 2018.

FELISBERTO, Fernanda; BRASILEIRO, Cânone Literário. Selfie: Eu mulher negra escritora. Olhos de azeviche: dez escritoras que estão renovando a literatura brasileira. **Contos e crônicas**, p. 7-11, 2017.

FLAVIANA, Iraci. **Professora de Chapecó é processada após atividade com livro de Telma Scherer**. 2024. Disponível em: <<https://caterinas.info/professora-de-chapeco-e-processada-apos-atividade-com-livro-de-telma-scherer/>>. Acesso em: 08 nov. 2024.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: há futuro para a escrita?** Tradução de Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada**: um estudo etnográfico do curso de especialização linguagem e tecnologia. Orientadora: Maria Lucia Castanheira. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FUSARO, Maria. In.: Barreto, Lima, 1881-1922. **Triste fim de Policarpo Quaresma**; prefácio de Márcia Fusaro. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

GOMES, Melissa Carvalho. Imagem e auto-imagem: identidade feminina no Cânone literário brasileiro. **Signótica**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 63–75, 2008.

GUMPERZ, John Joseph. **Language and social identity**. New York: Cambridge, 1982.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Campus Ibirité**. [s.d]. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/ibirite/nossos-cursos/tecnico-1>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **IFMG inaugura campus em Ibirité**. 2018. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-inaugura-campus-em-ibirite>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Regulamento das práticas profissionais integradas- PPI**. Jul. 2021. Disponível em: < <https://www.ifmg.edu.br/ibirite/nossos-cursos/documentos-curso-superior/RegulamentoPPI.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Projeto pedagógico do curso técnico em mecânica integrada ao ensino médio**. jan. 2023. Disponível em: < https://www.ifmg.edu.br/ibirite/nossos-cursos/tecnico-1/ppc_mecatronica_integrado_2023.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Projeto pedagógico do curso técnico em automação industrial integrado ao ensino médio**. ago. 2024. Disponível em: < https://www.ifmg.edu.br/ibirite/nossos-cursos/tecnico-1/PPC_AUTOMACAO_INDUSTRIAL_INTEGRADO_2024_Revisado.pdf> . Acesso em: 13 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Projeto pedagógico do curso técnico em automação industrial concomitante ao ensino médio**. ago. 2024a. Disponível em: < https://www.ifmg.edu.br/ibirite/nossos-cursos/tecnico-1/copy3_of_ProjetoPedaggicodeCursoConcomitantematriz2024.pdf> . Acesso em: 13 set. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Primeira Parte. In: KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Felipe da Silva. As funções da literatura. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, v. 7, n. 1, p. 96-114, 2021.

LOPES, David. **Sobre o IFMG**. 2024. Disponível em: < <https://www.ifmg.edu.br/ibirite/institucional/sobre-o-ifmg>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf>. Acesso em 4 nov. 2024.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma pioneira: Maria Firmina dos Reis. **Muitas Vozes**, v. 2, n. 2, p. 247-260, 2013.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Maria Firmina dos Reis. In: MUZART, Zahidé Lupinacci. (Org) **Escritoras brasileiras do século XIX**. 2. ed. Florianópolis; Santa Cruz do Sul: Mulheres; EDINISC 2000, pp. 264-284.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **‘Literatura marginal’: os escritores da periferia entram em cena**. 2006. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-133929/publico/TESE_ERICA_PECANHA_NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Gênero e etnicidade no romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**. Belo Horizonte, 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-73WGED/1/disserta__o___revis_o.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

OLIVEIRA, Pablo Menezes. “Tão antiga, tão nova: breves notas para uma História da Educação profissional no Brasil”. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. v.1, p. 67-81. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. Literatura e leitura literária na formação escolar. 2014. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. “Literatura e leitura literária na formação escolar”: caderno do professor. In: CEALE: Centro de Alfabetização e Letramento. **Coleção alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: < https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2009%20Literatura_leitura_literaria.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PAULINO, Graça *et al.* A Formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 30, p. 51-64, dez. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981999000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Vielas e Alamedas. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, 6(5). 2007. Disponível em :<<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842> >. Acesso em: 11 nov. 2024.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PERPÉTUA, Elzira. **Aquém do Quarto de despejo**: a palavra de Carolina Maria de Jesus nos manuscritos de seu diário. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 22, p. 63–83, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8944>>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**. Ateliê Editorial, 2004.

POLIZZI, Valéria Piassa. **Depois daquela viagem**. São Paulo: Ática, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela **Secretaria de Educação do Estado do Pará** nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: < file:///C:/Users/EDITORA/Downloads/003_PROEN_REIT.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise Nogueira. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola**, 2013. p. 17-33.

SANTOS, **Nádia Maria Weber**. Você, Quaresma, é um visionário: alma nacional e loucura em *Triste fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Débats. mis en ligne le 28 jan. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1513>> . Acesso em: 17 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz. 1989.

SCHMIDT, Rita Therezinha. “Recortes de uma história: a construção de um fazer/ saber”. In: RAMALHO, Christina (Org.). **Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Editora Elo, 1999.

SILVA, Ítalo Batista da; TAVARES, Otávio Augusto de Oliveira. **Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar**. Holos, v. 1, p. 4-12, 2005.

SILVA, Dalva Aparecida Marques; BATISTA, Roberto Leme. **A formação das teorias raciais no Brasil**. Paraná. 2010. Disponível em: < <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=31030>> . Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, José Fernandes da; MACHADO, Rodrigo Pablo Oliveira.. “EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: contribuições para uma formação integral”. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. v.1, p. 213-238. 2020.

SILVA, Sérgio Murilo da; XAVIER, Gláucia do Carmo. “O conselho de classe em debate na educação profissional e tecnológica”. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de *et al.* **Educação estatística na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: CRV. 2020. p.175-194.

SOARES, Magna Becker.; BATISTA; Antônio Augusto. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SÓFOCLES. **Édipo Reis**: edição bolso de luxo. São Paulo: Zahar, 2018.

SOUZA, Renato de. **O 'caso Ferréz': um estudo sobre a nova literatura marginal**. 2010.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Politecnicidade e omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 100.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César Franca. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2008. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 101-107.

STREET, Brian Vincent. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). **The written word: studies in literate thought and action**. Heidelberg: Springer, 1988. p. 59-72. (Language and Communication Series, v. 23).

STREET, Brian Vincent. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução: Marcos Bagno. **Filologia e linguística portuguesa**, s.l., n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian Vincent. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

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

STREET, Brian Vincent; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WOLCOTT, Harry F. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: WOLCOTT, Harry F. (org.). **Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Marx hoje**: pesquisa e transformação social. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p.25-43.

YUKA, Marcelo et al. **A Carne**. Intérprete: Elza Soares. Do cóccix até o pescoço, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PRELIMINAR DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA (TAPRP)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
 Reitoria
 Pró-Reitoria de Inovação, Pesquisa e Pós-Graduação
 Coordenadoria de Pesquisa
 Av. Professor Mário Werneck, 2590 - Bairro Buritis - CEP 30575-180 - Belo Horizonte - MG
 - www.ifmg.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PRELIMINAR DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA (TAPRP)

A pró-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Gislayne Elisana Gonçalves, autoriza de forma preliminar, a realização do projeto intitulado: Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do Instituto Federal campus Ibirité.

A pesquisa será realizada pelo (a) pesquisador (a) Victor Martins Correa, aluno do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu ProfEPT- Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG, sob a orientação do (a) Raquel Aparecida Soares Reis Franco, vinculado ao mesmo Programa de pós-graduação. Tendo ciência de que a referida pesquisa terá abrangência institucional em sua primeira fase, com foco no IFMG, campus Ibirité.

Ressalto que fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo sobre todas as informações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, como também das atividades que serão, especificamente, realizadas na instituição por mim representada. O objetivo principal da pesquisa é compreender como práticas de leituras literárias podem contribuir para uma formação omnilateral dos alunos do ensino médio integrado. Ademais, como objetivos específicos, tem-se: identificar o quê, para quê e como se lê numa sala de aula; apontar os paradigmas que orientam o ensino de literatura no IFMG campus Ibirité, além de elaborar um eBook que contemple uma sequência didática com práticas de leituras literárias de contos com a temática mundo do trabalho.

Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas as seguintes atividades: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada e aplicação do produto educacional..

Declaro que, os pesquisadores, aluno(a) executor(a) e seu (sua) orientador (a) foram informados sobre as regras institucionais e a elas estarão sujeitos, durante toda a realização da pesquisa na instituição. A aquisição de dados, estará sujeita também a Termos de Autorização de Uso de Imagem e Voz (TAUIV), mesmo que a imagem e voz seja utilizada apenas para transcrição prévia dos pesquisadores, bem como a Lei Geral de Proteção de Dados (L13709), atentando-se ao tipo de dado (pessoais e/ou sensíveis) que será obtido ou consultado. Todas as determinações explicitadas devem ser seguidas até o término da pesquisa, sob chancela de possível retirada da autorização, sem a necessidade de um aviso prévio por parte da instituição.

Afirmo ainda ser necessária a apresentação, para início da coleta de dados e emissão do Termo de Autorização Definitivo de Realização de Pesquisa, do parecer consubstanciado APROVADO emitido por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado à CONEP, e garantia de ciência das Resoluções Éticas determinadas pela legislação brasileira, destacando-se as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

E por fim, declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como **instituição proponente**, do projeto de pesquisa relacionado neste termo, e de seus deveres como garantidora de condições mínimas necessárias para a segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa.

Atenciosamente

Belo Horizonte, 17 de novembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Gislayne Elisana Goncalves, Pró-Reitor(a) de Inovação, Pesquisa e Pós-Graduação do IFMG**, em 17/11/2023, às 15:34, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadoes> informando o código verificador **1741506** e o código CRC **C9F95940**.

23712.001428/2023-43

1741506v1

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada: Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do Instituto Federal *Campus* Ibirité. Este convite se deve ao fato de você ser professor(a) de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio Integrado, no IFMG *campus* Ibirité, sendo que sua participação seria fundamental para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Victor Martins Corrêa, RG MG 14.366.173, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Branco. A pesquisa refere-se às práticas de leitura literária no ensino médio integrado no IFMG *campus* Ibirité. E tem por objetivo compreender como a leitura literária, nas aulas de Língua Portuguesa, contribui para a formação omnilateral dos alunos do Ensino Médio Integrado. Ainda, o trabalho justifica-se pelo fato de o pesquisador buscar compreender quais os paradigmas que orientam as práticas de leituras literárias nessa modalidade de ensino, além de identificar o quê, para quê e como se lê numa turma do Ensino Médio Integrado. Também, esse estudo poderá, por meio dos resultados obtidos, subsidiar a elaboração de um Produto Educacional que possa ser útil para o desenvolvimento de práticas leituras literárias, além de novas pesquisas relativas à temática central da pesquisa, já que os resultados serão discutidos em momento oportuno.

Durante a pesquisa, caso aceite o convite, você será entrevistado(a) por meio de uma plataforma virtual, a *Microsoft Teams*, sendo a entrevista gravada e transcrita somente se houver a sua aceitação. A entrevista vai acontecer por aproximadamente uma hora, com questões voltadas para práticas de leituras literárias e estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino de literatura. Também, será feita análise do livro didático adotado na turma que você ministra aulas, haverá apreciação do diário de classe, e outros materiais trabalhados por você na turma. Não incluiremos outros participantes ao longo da pesquisa e nem excluiremos, a não ser que o(a) participante não queira continuar participando.

Para realizar a análise dos dados obtidos, bem como garantir a qualidade e o rigor da pesquisa, além de tabular os dados, faremos transcrição das entrevistas. A coleta dos dados, transcrição e análise dos dados começará em abril de 2024 e terminará em outubro de 2024; Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro (arquivo digital) sob guarda do pesquisador responsável, Victor Martins Corrêa, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

1-Contribuição do(a) participante com a pesquisa e Garantia de Esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento.

Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

2-Descrição dos riscos e desconfortos, medidas mitigadoras de risco e do grau dos riscos

Esta pesquisa envolve riscos/danos aos participantes, pois não existe pesquisa “sem riscos”, uma vez que os participantes estejam envolvidos na pesquisa, no mínimo, eles perdem tempo que poderiam estar utilizando de outra forma em sua vida pessoal. Os riscos elencados, a seguir, podem ser de origem psicológica, física, intelectual, emocional, quebra de sigilo e danos financeiros, e, podem ser graduados nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto. Esta pesquisa se classifica no nível mínimo, uma vez que “Estudos que empreguem técnicas e métodos de pesquisa em que NÃO se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: - questionários; - entrevistas; - revisão de prontuários clínicos; - outros, nos quais não haja intervenção considerada invasiva à intimidade do indivíduo;”. Além disso, vale ressaltar que os riscos podem variar conforme a temática do estudo, o desenho metodológico adotado, principalmente, a forma de coleta/registo de dados, o método de abordagem dos participantes, os objetivos e a forma com os dados serão analisados. Cabe mencionar que, nesta pesquisa, **NENHUM** participante será exposto a riscos desnecessários, ou seja, a riscos maiores que os benefícios resultantes da participação na pesquisa. Diante disso, sendo o método da coleta de dados dessa pesquisa por meio de entrevistas em ambiente virtual, descrevemos os riscos/danos possíveis e as medidas minimizadoras para o(a) participante desta pesquisa:

- desconforto, medo, vergonha, estresse: o pesquisador assegurará o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, utilizando de uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do(a) participante, e buscando obter informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa.
- possibilidade de constrangimento: o pesquisador assegurará explicações e liberdade necessárias para responder as questões da entrevista.
- quebra de sigilo e dados confidenciais: o pesquisador assegurará o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador e alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias: o pesquisador assegurará ao (à) participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte do pesquisador. Além disso, caso seja verificada presença de manifestações de mobilização emocional pelo(a) participante durante o período de coleta de dados, este(a) será acolhido(a) pelo profissional de psicologia André Moreira Ribeiro (CRP 04/26286; Matrícula SIAPE: 1870759) para o manejo de situações emocionais. Sendo verificada necessidade e/ou interesse para realizar

acompanhamento por profissional da Psicologia, será ofertado aos participantes, a possibilidade de acompanhamento psicológico com o psicólogo referido.

- discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado: o pesquisador garantirá uma abordagem cautelosa ao (à) participante considerando e respeitando seus valores, culturas e crenças.
- desconfortos e constrangimentos quando há falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação: O pesquisador assegurará ao(a) participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (assuntos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.
- invasão de privacidade: o pesquisador assegurará o sigilo em relação às respostas dos participantes, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.
- gravações ou exposição da imagem do(a) participante em vídeos (gravados) que possam resultar na sua identificação: o pesquisador, após a conclusão da coleta de dados, fará o armazenamento adequado dos dados coletados, para um dispositivo eletrônico próprio, apagando todo e qualquer registro de plataforma virtual (senhas, gravações), ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados coletados serão armazenados por (5) cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador Victor Martins Corrêa, e, após esse período, serão destruídos.
- quebra de anonimato: o(a) participante será esclarecido(a) a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo da pesquisa quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.
- possibilidade de constrangimento e riscos relacionados à divulgação de imagem: o pesquisador assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes.

É importante frisar que, o pesquisador assegurará que o(a) participante receberá todo acompanhamento e assistência imediata e integral necessários ao longo de toda a pesquisa; bem como a danos associados ou decorrentes da pesquisa pelo tempo que for necessário seguindo a legislação vigente. Ainda, quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao(a) participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com o(a) participante as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. Os (As) participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo o dano devidamente comprovado como decorrente desta pesquisa, você poderá requerer indenização, devendo essa ser paga pelo pesquisador, de acordo com a legislação vigente, conforme estabelecido pela Resolução CNS 466/12.

Em qualquer momento o(a) participante poderá desistir da participação, e será assistido(a) por profissionais da saúde do IFMG, para que a instituição, juntamente com o pesquisador, possa sanar algum dano sofrido ao(a) participante durante a realização da pesquisa. Sendo essa medida de precaução e proteção, o pesquisador espera que ajude a reduzir a probabilidade de ocorrência de incidentes provocadores de danos e/ou para atenuar os efeitos desses incidentes em pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que autorizo a gravação e/ou a utilização de imagem e/ou voz para fins acadêmicos.

Assinatura _____ do(a) _____ participante _____ da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador:

_____, _____ de _____ de 20____

OBS: Encontra-se em outro documento, o TERMO de autorização para uso de voz e/ou imagem com mais detalhes.

3-Benefícios diretos esperados

Os benefícios esperados com o estudo serão tanto de maneira direta como indireta, no sentido de instigar a criação de novos estudos sobre práticas de leituras literárias, além de elaborar estudos mais aprofundados sobre a aplicação prática. Também, a pesquisa irá proporcionar aos participantes momentos de reflexão sobre a concepção de práticas de leituras literárias no contexto da sala de aula. Além disso, por meio da reflexão sobre os resultados obtidos, será elaborado um Produto Educacional que será útil para o desenvolvimento de atividades didáticas que promovam a leitura literária, principalmente, na modalidade de Ensino Médio Integrado.

4-Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa. Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade, além do tempo que for preciso para você tomar decisões – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por *e-mail*: ufmg.victor@gmail.com, telefone (31) 97364-4832, pessoalmente ou via postal para Alameda Pau Brasil, 145, Bairro Casa Branca, Brumadinho, Minas Gerais, CEP: 35460-000. Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), no endereço: Av. Professor Mário Werneck,

2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/cep-humanos/cep>> ou contatá-lo pelo endereço de *e-mail*: cepe@ifmg.edu.br; ou pelo telefone: (31) 2513 5249.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, abaixo assinado, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. O pesquisador, Victor Martins Corrêa, certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. De forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura _____ do(a) _____ participante _____ da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador:

_____, _____ de _____ de 20____

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu *e-mail* ou, se preferir, endereço postal, _____ no _____ espaço _____ a seguir: _____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Título do projeto: Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do instituto federal *campus* Ibirité

Pesquisador: Victor Martins Corrêa

Orientador: Raquel Aparecida Soares Reis Franco

Objetivo principal: Compreender como práticas de leituras literárias podem contribuir para uma formação integral/omnilateral dos alunos do ensino médio integrado.

Eu, _____, participante voluntário do projeto acima descrito, de nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, cidade de _____, estado _____. AUTORIZO o uso de minha imagem, e/ou voz em gravada por meio de vídeo conferência para ser utilizada no projeto de pesquisa e analisadas pelos pesquisadores acima citados.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens e voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

Dados pessoais como nome, número de documentos, e similares, não devem ser identificados. Os materiais utilizados, como vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva do(s) pesquisador(es) e sob sua guarda, entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

Ademais, Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do pesquisador citado em garantir-me que:

1. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
2. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;
3. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;
4. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao pesquisador responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro.

_____, _____ de _____ de _____.

Nome do participante:

Assinatura do participante

Telefone para contato: _____

E-mail do participante: _____

Nome, Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e rubrica da Pesquisador:
Victor Martins Corrêa, MG 14.366.173, 111.755.796-02

Nome e rubrica, Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) da Orientadora:
Raquel Aparecida Soares Reis Franco, 87.675.535, 036.384.926-21

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

1. Dados do projeto e do grupo de pesquisa:

- a) **Título do Projeto:** Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do instituto federal *campus* Ibirité.
- b) **Campus/Faculdade/Curso:** *Campus* Ouro Branco, Instituto Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - *ProfEPT*
- c) **Pesquisador Responsável:** Victor Martins Corrêa
- d) **Orientadora:** Raquel Aparecida Soares Reis Franco

Nome completo dos membros da equipe de pesquisa	RG	CPF
Victor Martins Corrêa	MG14366173	111.755.796-02
Raquel Aparecida Soares Reis Franco	87.675.535	036.384.926-21

2. Descrição detalhada dos Dados Consultados

A coleta dos dados ocorrerá exclusivamente após a aprovação do projeto de pesquisa, Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do instituto federal *campus* Ibirité, pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (CEP/IFMG). O objeto dessa coleta será: programa dos conteúdos relativos ao ensino de literatura no Ensino Médio Integrado; atividades aplicadas em sala de aula que desenvolvam práticas de leituras literárias; avaliações que possuam conteúdo de literatura e que foram aplicadas ao ensino médio integrado; informações presentes no diário de classe que estejam ligadas às práticas de leituras literária desenvolvidas; lista de livros literários, materiais de leitura e recursos didáticos utilizados no ensino de literatura; resultados das avaliações realizadas, como provas, trabalhos, projetos e testes de compreensão de texto; dados dos professores que ministram aulas de literatura, como qualificações acadêmicas, anos de experiência, treinamento adicional relacionado ao ensino de literatura.

Os dados obtidos nessa pesquisa serão utilizados exclusivamente para o projeto aqui citado e em caso de dúvidas, reclamações e demais informações sobre a pesquisa e/ou os aspectos éticos, o pesquisador responsável Victor Martins Corrêa, telefone: (31)97364-4832, e-mail: ufmg.victor@gmail.com ; e o CEP/IFMG poderão ser consultados. O CEP/IFMG é situado à Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, bairro Buritis, Belo Horizonte, Minas Gerais, e-mail: cepe@ifmg.edu.br, telefone: 31 2513 5249.

3. Declaração de responsabilidade dos pesquisadores

De acordo com a legislação ética brasileira vigente, preconizada pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução nº 466/12, e suas complementares, o grupo de pesquisadores participantes do projeto Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do instituto federal *campus* Ibirité se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados, mantendo-os nos arquivos originais do banco de dados ou da instituição de coleta, além da privacidade de seus conteúdos.

Nós declaramos a manutenção da integridade das informações, garantimos a confidencialidade dos dados, como também a privacidade dos indivíduos dos quais as informações serão acessadas e estarão sob nossa responsabilidade. Complementarmente, nos comprometemos a não repassar os dados coletados, o banco de dados em sua íntegra, ou parcialmente, ou qualquer outra informação relacionada, a pessoas que não componham a nossa equipe de pesquisa, aqui descrita. Ressaltamos ainda, que os dados obtidos nessa pesquisa serão utilizados apenas no projeto relacionado e citado neste documento. Caso outro uso seja necessário, um novo projeto de pesquisa será submetido à apreciação do CEP/IFMG.

Este Termo de Consentimento de Uso de Banco está assinado por todos nós, frente à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos aos quais os dados pertencem e para garantir a manutenção dos direitos dos participantes.

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2023.

Nome completo dos membros da equipe de pesquisa	Assinatura
Victor Martins Corrêa	
Raquel Aparecida Soares Reis Franco	

4. Autorização de coleta de dados

A Instituição, Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ibirité, representada por

declara para os fins necessários, que será cedido aos pesquisadores listados neste Termo de Compromisso de Utilização de Dados, o acesso aos dados que foram solicitados para uso exclusivo na referente pesquisa.

Os dados coletados são especificados por: programa dos conteúdos relativos ao ensino de literatura no Ensino Médio Integrado; atividades aplicadas em sala de aula que desenvolvam práticas de leituras literárias; avaliações que possuam conteúdo de literatura e que foram aplicadas ao ensino

médio integrado; informações presentes no diário de classe que estejam ligadas às práticas de leituras literária desenvolvidas; lista de livros literários, materiais de leitura e recursos didáticos utilizados no ensino de literatura; resultados das avaliações realizadas, como provas, trabalhos, projetos e testes de compreensão de texto; dados dos professores que ministram aulas de literatura, como qualificações acadêmicas, anos de experiência, treinamento adicional relacionado ao ensino de literatura.

Quaisquer dados diferentes dos anteriormente mencionados não poderão ser consultados, obtidos e/ou divulgados.

A presente autorização está vinculada aos previstos na legislação ética vigente, principalmente apresentada pela Resolução 466/12, sendo condicionada ao compromisso do (a) pesquisador (a) em manter os pressupostos éticos, utilizando os dados exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes e/ou das comunidades.

A condição prévia para o início da pesquisa e a coleta de dados arquivados nessa instituição, relaciona-se com a apresentação da Anuência do CEP/IFMG, por meio do Parecer Consubstanciado aprovado.

_____, _____ de _____ de _____.

(Nome e assinatura do funcionário/ carimbo institucional)

APÊNDICE E – QUESTÕES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa: Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do Instituto Federal *Campus* Ibirité.

Pesquisador responsável: Victor Martins Corrêa

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Aparecida Soares Reis Franco.

Entrevista Semiestruturada Professores de Língua Portuguesa - EMI – IFMG – Ibirité

Perguntas:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua em sua profissão?
3. Há quanto tempo você atua no IFMG?
4. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória escolar no que concerne ao ensino de literatura.
5. De que modo a sua trajetória escolar e profissional influenciou ou influencia em suas práticas enquanto professor de literatura? Se sim, narre-me um fato.
6. Quais os papéis da literatura no EMI? Há algum papel que julga mais importante?
7. Como são selecionados os livros e os textos literários para serem trabalhados com os alunos? Utiliza-se o livro didático para a seleção e o desenvolvimento de práticas literárias?
8. Com relação aos livros literários, há indicação de obras canônicas? Que textos literários os alunos leem? Os alunos podem indicar obras para serem lidas pela turma?
9. Quais as estratégias utilizadas por você para a seleção de textos literários a serem lidos pelos alunos do EMI? Dê-me exemplos.
10. A seleção de textos literários, a serem lidos pelos alunos do EMI, seguem os períodos artísticos literários clássicos? Ex.: Trovadorismo, Classicismo, Barroco etc.
11. Você tem preferência para a escolha de algum gênero e/ou subgênero literário para que seja desenvolvidas práticas de leituras literárias? (Narrativo: contos, romances, crônicas etc. / Lírico: soneto, haicai, ode etc. / Dramático: auto, tragédia, comédia etc.)
12. Há algum gênero literário específico que seja mais adequado para ser

trabalhado com os adolescentes? Qual? Por quê?

13. Você acredita que a forma como você organiza as aulas de literatura influenciam no processo de formação do leitor? Cite um fato ocorrido em sala que retrate essa situação.

14. Você realiza algum processo motivacional que influencia o aluno para a leitura do livro selecionado para a turma? Cite uma dessas motivações ocorrida em sala de aula, caso haja.

15. Qual é o papel da literatura no EMI?

16. Qual é o seu papel para a formação literária dos alunos IFMG, campus Ibirité?

17. Como as práticas de leituras literárias podem contribuir para que se desenvolva um ensino integral/omnilateral no EMI?

18. Quais desafios enfrenta em seu cotidiano para o desenvolvimento de práticas literárias?

19. Que estratégias utilizada em sala para avaliar os discentes com relação às de literatura? Exemplo: Há provas? Há leitura oral da obra em sala? Há indicação de obras para serem lidas individualmente pelo aluno? Há atividade de leitura de interpretação de fragmento literário? Há rodas de conversa sobre as obras indicadas? Há projetos interdisciplinares em que a literatura é um dos conteúdos? Há alguma experiência que queira me narrar sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de literatura?

Belo Horizonte, 07 de novembro de 2023.



Documento assinado digitalmente

VICTOR MARTINS CORREA

Data: 07/11/2023 13:14:54-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO

19/10/2023, 13:34

SEI/IFMG - 1710214 - Declaração



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
 Campus Ouro Branco
 Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
 Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
 Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
 - www.ifmg.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o **Projeto de Pesquisa** da mestranda **VICTOR MARTINS CORRÊA**, cujo título está elencado abaixo, foi **APROVADO** pelo Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT/IFMG na data de **21 de setembro de 2023, estando apto a ser submetido ao sistema CEP-CONEP.**

Título do Projeto: PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS IBIRITÉ.

Professora Orientadora: Raquel Aparecida Soares Reis Franco

Por ser verdade e estar de acordo com nossos arquivos, assino a presente declaração.

Ouro Branco, 19 de outubro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Aparecida Diniz, Secretária do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT - Campus Ouro Branco**, em 19/10/2023, às 13:34, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1710214** e o código CRC **FE2344A4**.

23712.001323/2023-94



1710214v1

APÊNDICE G – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS IBIRITÉ.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Educação Profissional e Tecnológica			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Victor Martins Corrêa			
6. CPF: 111.755.796-02	7. Endereço (Rua, n.º): Alameda Pau Brasil, 145 Recanto da Aldeia / Casa Branca BRUMADINHO MINAS GERAIS 35460000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 31973644832	10. Outro Telefone:	11. Email: ufmg.victor@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 19 / 10 / 2023		 Documento assinado digitalmente VICTOR MARTINS CORREA Data: 19/10/2023 16:38:12-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	13. CNPJ: 10.626.896/0010-63	14. Unidade/Orgão: INST. FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS CAMPUS OURO BRANCO	
15. Telefone: (31) 3938-1200	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____		 Documento assinado digitalmente GISLAYNE ELISANA GONCALVES Data: 21/11/2023 17:48:53-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br	
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE H - TERMO DE CONFIABILIDADE E SIGILO DA EQUIPE DE PESQUISA



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Comitê de Ética em Pesquisa
E-mail: cepe@ifmg.edu.br
Telefone: (31) 2513-5149
Endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Bunitis, Belo Horizonte,
Minas Gerais

TERMO DE CONFIABILIDADE E SIGILO DA EQUIPE DE PESQUISA

De acordo com a legislação ética brasileira vigente, preconizada pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução nº 466/12, e suas complementares, o grupo de pesquisadores Victor Martins Corrêa e Raquel Aparecida Soares Reis Franco participantes do projeto **Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no ensino médio integrado do instituto federal campus Ibirité** se comprometem a manter a confiabilidade e sigilo sobre os dados obtidos, mantendo-os nos arquivos originais do banco de dados ou da instituição de coleta, além da privacidade de seus conteúdos.

Nós declaramos a manutenção da integridade das informações, garantimos a confidencialidade dos dados, como também a privacidade dos indivíduos dos quais as informações serão acessadas e estarão sob nossa responsabilidade. Complementarmente, nos comprometemos a não repassar os dados coletados, o banco de dados em sua íntegra, ou parcialmente, ou qualquer outra informação relacionada, a pessoas que não componham a nossa equipe de pesquisa, aqui descrita. Ressaltamos ainda, que os dados obtidos nessa pesquisa serão utilizados apenas no projeto relacionado e citado neste documento. Caso outro uso seja necessário, um novo projeto de pesquisa será submetido à apreciação do CEP.

Este Termo de Confiabilidade e Sigilo está assinado por todos nós como garantia de como garantia de manutenção dos direitos dos participantes.

Belo Horizonte, 31/10/2023

Documento assinado digitalmente
VICTOR MARTINS CORREA
Data: 31/10/2023 18:06:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Victor Martins Corrêa

Documento assinado digitalmente
RAQUEL APARECIDA SOARES REIS FRANCO
Data: 31/10/2023 21:23:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Raquel Aparecida Soares Reis Franco

APÊNDICE I - FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA AO CEP/IFMG

FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA AO CEP/IFMG

Título do projeto de pesquisa:

Práticas de leituras literárias e suas contribuições à formação omnilateral no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal *campus* Ibité.

Nome do (a) Pesquisador (a) Responsável: **Victor Martins Corrêa**

Vínculo do pesquisador Responsável com o IFMG (*indicar com "x"*)

- Servidor
 Aluno (a) de Programa de Pós-Graduação
 Aluno (a) de graduação, tecnólogo, técnico, técnico-expandido

Nome do (a) orientador (a): **Prof. Dra. Raquel Aparecida Soares Reis Franco.**

Haverá qualificação do projeto (para mestrandos e doutorandos), se sim, colocar a data sugerida: **01/04/2024**

Fonte de dados do projeto (preencher com um "x" mais de uma opção, se necessário)

- Projeto envolvendo seres humanos diretamente
 Acesso à base de dados secundários de acesso público irrestrito

Disponível no site: _____

- Acesso à base de dados secundários de acesso restrito

Documento assinado digitalmente
gov.br RAQUEL APARECIDA SOARES REIS FRANCO
Data: 01/11/2023 13:04:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Belo Horizonte, 01 de novembro de 2023

Assinatura e carimbo da Orientadora

Professora Doutora Raquel Aparecida Soares Reis Franco