



v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

Qual o papel das Ciências Humanas para a leitura literária de romances em cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional? Ponto de vista de professores de Língua Portuguesa e de estudantes do IFBA¹

Dayb Manuela Oliveira dos Santos
Instituto Federal da Bahia/ IFBA
daybmanuela@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, interrogamos o papel das Ciências Humanas para a leitura literária de romances em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil, mais especificamente no IFBA. Para isto, apresentamos alguns dos resultados de pesquisa de doutorado, de natureza qualitativa, com fins descritivos e compreensivos, realizada na Universidade de Montpellier, na França. A coleta de dados inclui entrevistas com professores de Língua Portuguesa (11) e com estudantes (10) de três campi do IFBA. Os resultados apresentados interpelam a importância do currículo integrado e as possíveis consequências de uma implementação da reforma do ensino médio de 2017 neste contexto.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Leitura de romances; Ciências Humanas.

ABSTRACT: In this article, we interrogate the role of Human Sciences in reading novels in High School courses Integrated with Professional Education in Brazil, more specifically at IFBA. From this perspective, we present some of the results of doctoral research, of a qualitative nature, with descriptive and comprehensive purposes, carried out at the University of Montpellier, in France. Data collection includes interviews with Portuguese language teachers (11) and students (10) from three IFBA campuses. The results question the importance of the integrated curriculum and the possible consequences of implementing the 2017 secondary education reform in this context.

Keywords: High School Integrated; Reading novels; Human Sciences.

¹ Este artigo é oriundo de pesquisa de doutorado intitulada « *Lecture littéraire des romans dans l'enseignement de niveau secondaire intégré à l'enseignement professionnel au Brésil : conceptions et pratiques didactiques du point de vue des enseignants et des étudiants* », realizada na Universidade de Montpellier, na França, sob a orientação da professora Brigitte Louichon e coorientação da professora Neide Rezende.

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos alguns dos resultados de pesquisa realizada no Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Montpellier, na França, com o objetivo de descrever e compreender concepções e práticas ordinárias declaradas de leitura de romances em contexto de ensino de literatura no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, doravante EMI. Autorizado no Brasil pelo Decreto 5.154 de 2004, o EMI é baseado na concepção da formação humana integral através do trabalho, da ciência e da cultura (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Neste segmento educacional, a cultura e a arte são consideradas fundamentais para a formação dos jovens e preparação para o exercício de uma profissão (Ferreira & Garcia, 2005). A partir desta abertura à cultura e à arte, neste trabalho abordamos o lugar da literatura e, especialmente, dos romances, em contextos de cursos de EMI. Essa pesquisa resultou na documentação de informações referentes a práticas didáticas desenvolvidas nos cursos de EMI, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa (LP), no que tange à leitura de romances, do ponto de vista de professores e de estudantes. Interrogamos, especialmente, o papel das Ciências Humanas para a leitura de romances neste contexto, do ponto de vista dos professores e estudantes entrevistados. Esta pesquisa inscreve-se ainda na perspectiva de que o conjunto das experiências de implementação do EMI no Brasil “deve ser recuperado, estudado e compreendido, visando à construção de um projeto pedagógico contra hegemônico de Ensino Médio” (Araújo e Costa, 2017, p. 121).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em uma perspectiva qualitativa, nesta pesquisa buscamos construir descrições e interpretações (Paillé & Mucchielli, 2021), através de uma abordagem compreensiva (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017) do sentido que os professores e os alunos entrevistados atribuem às práticas ordinárias de leitura de romances na matéria Língua Portuguesa (LP) de cursos de EMI do IFBA.

O IFBA foi escolhido como campo para esta pesquisa em razão da forte presença de cursos de EMI nessa instituição, o que está ligado à criação dos Institutos Federais,

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

através da Lei nº 11.892² de 29 de dezembro de 2008. Essa lei estabelece a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (RFEPCT) e cria os Institutos Federais (IF). Dentre os objetivos dos IF definidos nesta lei, destacamos: “Proporcionar educação técnico-profissional de nível médio, principalmente na forma de cursos integrados, aos concluintes do ensino fundamental e ao público de jovens e adultos” (Brasil, 2008, art. 7º, inciso I). Além disto, no artigo 8º dessa mesma lei determina-se que os IF deverão garantir pelo menos 50% de suas vagas para a oferta de cursos integrados, para os quais deverão ser criados Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) específicos. Assim, os IF constituem um terreno privilegiado para o estudo de cursos de EMI.

A análise realizada nesta pesquisa é baseada em práticas declaradas. As práticas de ensino podem ser classificadas em *práticas declaradas* e *práticas efetivas*. A partir de Lefebvre (2005), Lepine (2017, p.66, tradução nossa) afirma que “as práticas declaradas dão acesso às intenções, às escolhas e às decisões do professor em uma dada situação”. Segundo Marcel *et al* (2002) apud Lepine (2017), neste caso, trata-se de recorrer a um determinado sujeito, por exemplo, um professor, como mediador do conhecimento de suas próprias práticas e cujo testemunho permite ao pesquisador a entrada em tais práticas. Com base no trabalho de vários pesquisadores como Courally (2007); Dubois-Marcoin; Tauveron (2008); Garcia-Debanc; Lordat (2004); Lefebvre (2005); Marcel *et al* (2002), Lepine (2017, p. 66, tradução nossa) afirma que “as práticas efetivas, práticas que são observadas ou constatadas em ação, testemunham, quanto à elas, o que se passa efetivamente em situação com os alunos”. Neste trabalho, restringimos a análise às práticas declaradas em razão da impossibilidade de acesso às práticas efetivas, devido a suspensão de aulas presenciais nos Institutos Federais provocada pela crise sanitária do COVID 19, durante o período da coleta de dados desta pesquisa. Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com 11 professores de LP (duração média de 1h30) que atuam em diferentes séries dos cursos de EMI e com 10 estudantes (duração média de 50 minutos) de 3º e 4º anos de cursos integrados de três *campi* do IFBA. A fim de preservar o anonimato dos professores e estudantes participantes desta pesquisa, atribuímos um

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm . Acesso em 23/09/2022.

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

pseudônimo a cada um dos entrevistados. A análise de conteúdo das entrevistas nos permitiu identificar 10 atividades realizadas à partir dos romances. A seguir, abordamos especialmente a atividade “discussão de romances em classe”, atividade declarada por 9 de 11 professores entrevistados e o papel das Ciências Humanas para a performance de leitor literário dos estudantes.

3 QUADRO TEÓRICO

Para responder a problemática desta pesquisa, definimos um quadro teórico baseado principalmente na didática da literatura francófona. De acordo com Daunay (2007), os estudos da didática da literatura de origem francófona são oriundos de uma crítica contundente ao ensino tradicional da literatura, de seus pressupostos epistemológicos e ideológicos. Na base desta crítica encontra-se uma rejeição ao ensino tradicional de literatura, combinada a uma busca de inovação didático-pedagógica; uma afiliação ideológica a correntes progressistas, especialmente na França; assim como uma reivindicação de cientificidade quanto a abordagem da literatura e de seu ensino e aprendizagem. Neste campo de pesquisa, ainda em construção, constata-se “cada vez mais trabalhos [...] [que] buscam antes de tudo compreender, sem *a priori*, os processos pelos quais os professores ensinam e os alunos aprendem” (Florey & Cordonnier, 2020, p. 28, nossa tradução). Para a realização desta pesquisa, foram mobilizados alguns conceitos oriundos deste campo, tais como leitura literária, *rapport*³ à literatura e performance de leitor literário.

Lacelle & Langlade (2020) situam a discussão sobre leitura literária em um conjunto de discussões sobre o ato da leitura, enumeradas a seguir: nos anos 1960 e 1970, face aos limites da abordagem literária estruturalista, os teóricos H-R. Jauss e W. Iser construíram os pressupostos teóricos da Estética da Recepção; em 1980, Umberto Eco fala do leitor Modelo; sobretudo a partir dos anos 1990, o interesse pelo leitor real e pela leitura literária em contextos de ensino destaca-se entre um conjunto de teóricos ligados sobretudo à didática da literatura de origem francófona. As discussões sobre a leitura

³ Por ora, optamos por manter a palavra *rapport* em francês por não encontrarmos em português uma palavra que traduza o sentido completo do conceito proposto.



v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

literária neste campo de pesquisa preocupam-se, entre outros, com a familiarização dos estudantes com a literatura; com a promoção de práticas de leitura literária, mas também de práticas ligadas à escrita e à oralidade; com o ensino de referências culturais necessárias à compreensão literária, mas também ao compartilhamento de culturas e valores comuns (Dufays, 2006).

Para descrever e compreender concepções e práticas de leitura de romances de professores e alunos no contexto do EMI, recorreremos também ao conceito de “rapport” à literatura (doravante RL), definido por Émery-Bruneau (2015) como um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras literárias e as práticas ligadas à literatura. A análise do RL trata do objeto literário, o qual inclui os textos e saberes literários, e do sujeito, através de suas concepções e práticas literárias construídas e transformadas em atividades de produção ou de recepção de textos literários.

Para compreender a dinâmica dos estudantes como leitores em sala de aula, recorreremos ao conceito de performance de leitor literário, definida como a capacidade de mobilização de saberes de diferentes naturezas para a leitura literária: saberes literários, históricos, linguísticos, poéticos etc (Le Goff, 2018).

Além disto, articulamos estes conceitos aos estudos sobre a educação profissional no Brasil, especialmente sobre a concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil (Ramos, 2005) e as questões suscitadas pela reforma do ensino médio de 2017, especialmente no contexto dos Institutos Federais (Araújo, 2022).

4 DISCUSSÃO DE ROMANCES EM SALA DE AULA E PERFORMANCE DE LEITOR LITERÁRIO

4.1 Do ponto de vista dos professores

A discussão das obras romanescas em sala de aula é uma atividade declarada pelos 9 professores entrevistados que afirmam trabalhar com o gênero romance nas aulas de LP dos cursos de EMI do IFBA. Neste contexto, essa discussão é uma atividade que parte, em um primeiro momento, das entradas temáticas nas quais as obras são inscritas do ponto de vista docente. Em seguida, à medida que os alunos iniciam a leitura da obra romanesca

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

integral em casa e que a mesma é discutida ou estudada em sala de aula, os estudantes revelam oralmente o texto do leitor (Fourtanier, 2020) por eles construído. Este texto parece amplamente alimentado por conhecimentos oriundos de outras disciplinas, sobretudo das disciplinas da área de Humanas, os quais são mobilizados durante a leitura literária. Os professores, por sua vez, mostram-se abertos a acolher as entradas temáticas que emergem da atividade de sujeito leitor dos alunos (Langlade & Fourtanier, 2007; Lacelle & Langlade, 2020) e parecem apoiar parte do trabalho de discussão das obras romanescas a partir das questões que vão sendo levantadas neste processo. A seguir, interrogamos as declarações dos professores sobre estes momentos de discussão dos romances a partir da performance de leitor literário (Le Goff, 2018) e da perspectiva de formação integrada (Ramos, 2005).

Em primeiro lugar, foi possível constatar que as discussões sobre os romances em sala de aula partem das entradas temáticas propostas pelos professores a partir da leitura profissional⁴ dos mesmos. Em seguida, elementos da atividade de sujeito leitor dos estudantes entram em jogo neste processo. Assim, a partir do exemplo do romance clássico brasileiro *Dom Casmurro* de Machado de Assis e nas questões levantadas pelos alunos a partir dos personagens principais desta obra, *Capitu* e *Bentinho*, o professor Gabriel (Campus I) exemplifica como ocorre a identificação das entradas temáticas presente no texto do leitor dos estudantes:

Quando eu apresento o livro, eu sempre tento fazer uma apresentação geral e ali eles já vão... é... tendo noção dos temas do livro. Quando eles têm ali uma semana de leitura, que eu vou cobrando, né, (...) porque se eu não ficar acompanhando (...) eles vão dando atenção a outras disciplinas e não vão parar para ler o livro (...). Então, (...) nessa cobrança semanal... (...) eu já sei os temas (...). Então, o grupo da sala diz: “-(...) nós tamos mais focados aqui no comportamento de Capitu, professor! Nós podemos discutir essa questão aí do feminismo em Capitu (...)”. Outro grupo fala: “-É, professor, mas eu percebi que tem a questão da escravidão aí, também, porque Bentinho tem um escravo e coisa e tal... Como é que a gente podia abordar?” ... Então, eles vão trazer temas que conectados à minha proposta, a gente vai trabalhar. (...) Por isso que eu digo que o trabalho nunca é igual. O mesmo livro em 3

⁴ No campo da didática da literatura francófona, o termo leitura profissional refere-se a uma expertise que não se reduz aos aspectos literários do texto e nem aos aspectos pedagógicos sobre como acolher o ponto de vista dos alunos, « ela opera a partir de um saber-fazer didático que concebe a leitura literária como plural e situada » (Louichon, Bazile & Soulé, 2020, p. 15, tradução nossa).

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

turmas, se for 2º A, B ou C, não vai ser igual, mesmo sendo o mesmo livro, porque o interesse dos alunos caminha por espaços diferentes de acordo com o que eles estão estudando em sociologia, em história, em outras disciplinas (Professor Gabriel, Campus I).

A declaração do professor Gabriel (Campus I) revela ainda que, aos poucos, o texto individual de leitor dos estudantes vai abrindo espaço à construção do texto do leitor da classe (Louichon, 2020), através da articulação das questões levantadas pelos alunos e das proposições dos professores. Ao mesmo tempo, a discussão dos romances em sala de aula parece constituir ocasião de formação dos alunos, mas também de constatação da performance de leitor literário dos mesmos. Para Le Goff (2018), a performance de leitor literário é caracterizada pela capacidade de mobilizar saberes literários, históricos, linguísticos, poéticos etc. Ainda segundo o professor Gabriel (Campus I):

(...) no IFBA, isso é muito forte. É espetacular como os nossos alunos do ensino médio... (...) pegam o conhecimento... é... que eles aprendem na aula de sociologia... principalmente essas 3 [disciplinas] de humanas, sociologia, filosofia, história... essas três disciplinas que teoricamente são as disciplinas mais casadas mesmo com literatura, né? (...). Eles acabaram de ter uma aula lá, né, sobre as lutas feministas (...) em sociologia... feminismo... (...) quando nós *tamos* analisando o texto literário, eles trazem uma citação, um teórico (...). Aí, eles tentam encaixar no livro que eles estão lendo. Então, o tempo todo eles tentam e fazem muito bem. Muitos alunos. Eles sempre trazem... eu tô dando um exemplo lá (...) pensando em literatura. Eles: “-Professor, mas isso aí também acontece na filosofia, acontece na sociologia em tal pensador” (Professor Gabriel, Campus I).

Essa constatação é também declarada por outros professores (6). Para eles, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo IFBA desempenha um papel importante para que os alunos alcancem a performance de leitor literário (Le Goff, 2018) demonstrada nos momentos de discussão de romances em sala de aula. A professora Camila (Campus II), por exemplo, observa que os alunos mobilizam conhecimentos oriundos das disciplinas das Humanidades no contexto das leituras literárias de forma mais intensificada à medida que eles avançam nas séries dos cursos de EMI. Para esta professora, a performance de leitor literário dos alunos demonstrada durante as discussões em sala de aula revela ao mesmo tempo um amadurecimento dos alunos enquanto sujeitos sociais e um resultado da formação político-pedagógica ofertada pelo IFBA:

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

(...) há (...) uma diferença muito grande do trabalho com a literatura no primeiro, segundo e terceiro anos. (...) E eu acho que isso se deve muito ao trabalho que é feito com eles [com os alunos]. Não só Língua Portuguesa, mas os professores da área de Humanas, de uma maneira geral que tem uma sensibilização para esse processo de discussão, de debates, de seminário, de leitura de textos. Então, isso vai gerar esse amadurecimento. É minha leitura, né? (...) o 3º ano (...) têm um outro interesse (...). Até o aluno que não gosta de literatura, ele vai ter um olhar sobre a literatura muito interessante, (...) do ponto de vista de reconhecimento da importância daquele texto, do reconhecimento da importância da leitura, né, do conhecer a literatura, conhecimento de autores. (...) O aluno chega no primeiro ano (...) muito imaturo do ponto de vista da literatura, do desejo da literatura. E aí, são (...) dois elementos: o primeiro elemento é a idade mesmo. O aluno do primeiro ano, tem o que? 15 anos? 14 anos, né? E aí, levando-se em consideração essa nossa realidade, que é um país que não tem muito estímulo (...). E aí, eu acho que o crescimento tem a ver com a idade e tem a ver com a experiência. A experiência no IFBA com esses alunos é muito politizada, né? (...) Esses meninos discutem coisas em sala de aula que eu vim passar a discutir depois de entrar na universidade. Eles estudam autores em sala de aula que no ensino médio eu não sabia nem que existia, sabe? E eu acho isso muito bom, sabe? Do ponto de vista assim da formação daquele sujeito (...) ...porque os meninos que saem do IFBA, do terceiro e quarto anos são alunos que me dão muito orgulho (...). Quando eu olho assim... poxa, que turma bacana, sabe? Poxa, quando meu filho tiver nessa idade eu quero que seja assim, sabe? Que tenha essa cabecinha assim, sabe? Que... Nossa! Você vai ter um ou outro ali de outra forma... Mas de maneira geral, o aluno que sai do 3º e 4º ano do IFBA, é um aluno que sai com uma compreensão de mundo muito bacana, independente dos percalços (Professora Camila, Campus II).

Assim, do ponto de vista dos professores entrevistados, tal como o professor Gabriel (Campus I) e a professora Camila (Campus II), o trabalho de formação leitora dos alunos dos cursos de EMI do IFBA relaciona-se não apenas às aulas de LP, mas também às disciplinas da área de Humanas e, portanto, extrapola as questões literárias. A mobilização de saberes de diferentes domínios demonstrada pelos alunos na performance de leitor literário durante as discussões de romances em sala de aula é atribuída igualmente ao contexto institucional do IFBA. Assim, a professora Camila (Campus II) afirma, ainda:

(...) eu acho que o IFBA (...) contribui muito. (...) não é uma responsabilidade só dos professores de Língua Portuguesa, não. Eu acho que os professores da área de Humanas do IFBA (...) são muito bons (...) do ponto de vista do estímulo (...) ao processo de leitura. E eu

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

acho que à medida que os anos passam... é... você tem um número de alunos com uma... uma criticidade muito aguçada que tem a ver com eles, do ponto de vista da idade, mas tem muito a ver com o trabalho que é feito dentro da instituição, sabe? (Professora Camila – Campus II).

Do nosso ponto de vista, ao falar do trabalho institucional do IFBA, a professora Camila (Campus II), ainda que de forma não explícita, alude a um trabalho desenvolvido em uma instituição que, de forma geral e diferente da grande maioria das escolas públicas brasileiras, reúne condições estruturais de funcionamento (Moura & Filho, 2017). Professores e alunos encontram no IFBA condições adequadas de trabalho e, especialmente, para a implementação do EMI, ainda que possam ser identificados pontos sensíveis, como o acesso difícil às obras literárias, declaradas pelos professores e estudantes entrevistados para este trabalho de tese. A importância dos Institutos Federais para o desenvolvimento do EMI é também destacada por Frigotto (2018, p. 129):

(...) onde poderia dar-se a integração entre as ciências humanas e a da natureza, as dimensões gerais e específicas, as dimensões técnicas, culturais e políticas no processo de ensino? Ali onde existisse uma materialidade de condições objetivas: espaço, laboratórios, pessoal docente, pessoal de apoio, tempo docente e discente etc... Como bem observa Saviani (2003), em relação ao desenvolvimento de concepção de educação politécnica, essa materialidade se explicita objetivamente melhor na antiga Rede de Escolas Técnicas Federais, depois em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No presente, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), formando a parte maior da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Como apreendido das declarações dos professores, a performance de leitor literário dos alunos dos cursos de EMI do IFBA é pautada na articulação de conhecimentos de diferentes domínios, graças a existência de disciplinas de diferentes áreas no currículo do EMI, fundamentado na integração dos eixos trabalho, ciência e cultura (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Moura, 2007).

Destacamos ainda que o processo de observação e de acolhimento da performance de leitor literário dos alunos constatada durante as discussões dos romances em sala de aula abre espaço para certas dificuldades do ponto de vista da condução da aula para os professores. Segundo o professor Gabriel (Campus I), por exemplo, nem sempre é

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

possível acompanhar e dominar todas as questões levantadas pelos alunos a partir da leitura de uma obra literária. Neste contexto, ele declara direcionar os alunos a buscar apoio com professores de outras disciplinas quando se depara com temas que ele não domina:

Se eu ver que eu não tenho bagagem eu...eu... eu corro, viu?! [risos]. (...) É... eu sou sincero com meus alunos. Eu falo: “(...) esse tema aí eu não tenho condições de trabalhar, não. Vocês procurem o professor de filosofia... procurem o professor de sociologia.... Esse tema eu não estou ainda acompanhando (Professor Gabriel, Campus I).

Este tipo de dificuldade destacada pelo professor Gabriel (Campus I) parece mais presente no ensino de literatura quando as obras literárias são estudadas de um ponto de vista social-indentitário. Segundo Cosson (2020), o ensino de literatura nesta perspectiva convoca o professor a engajar-se politicamente sem que necessariamente ele tenha tido formação para isto. Assim, este tipo de situação representa “um campo minado para o qual ele [o professor] não possui um mapa seguro, e um passo em falso pode ter consequências indesejáveis para ele, a escola, os alunos e a própria matéria que ministra” (COSSON, 2020, p. 110).

Enfim, realizada por todos os 9 professores entrevistados que declararam trabalhar com o gênero romance nas aulas de LP dos cursos de EMI do IFBA, a discussão das obras romanescas em sala de aula suscita diferentes questões. Ela permite que os professores observem que a performance de leitor literário dos estudantes neste contexto é bastante alimentada pelas disciplinas da área de Humanas, sobretudo História, Sociologia e Filosofia. Além disto, os professores tendem a abrir espaço para a atividade do sujeito leitor dos estudantes e conduzem às discussões articulando o texto do leitor docente com o texto do leitor dos alunos. Neste processo, cada grupo de uma mesma série do EMI parece construir o seu próprio texto do leitor da classe a partir dos romances lidos.

Ao mesmo tempo, a abertura de espaço para a atividade de sujeito leitor dos estudantes conduz os professores a experimentarem certas dificuldades como, por exemplo, a necessidade de abordar temas que extrapolam à formação de um professor de literatura. Estas mesmas dificuldades, por outro lado, parecem oportunas ao

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares que poderiam otimizar o tempo considerado insuficiente por professores e estudantes neste contexto.

Destacamos ainda que as declarações dos professores sobre a discussão de romances em sala de aula revelam que o currículo do EMI parece contribuir com a formação dos estudantes em termos de leitura literária. Nesse contexto, mesmo se, segundo as declarações dos professores, a proposição de atividades interdisciplinares não é sempre presente, os estudantes buscam articular conhecimentos de diferentes disciplinas para a prática das leituras recomendadas em LP. Além disto, uma das maiores dificuldades encontradas nas experimentações do EMI, de Norte a Sul do Brasil, é a ausência de formação docente com vistas à integração e à construção de práticas pedagógicas coerentes com esta finalidade (Costa, 2012), como é o caso das práticas interdisciplinares. No entanto, o fato de que o conhecimento construído pela humanidade em diferentes domínios seja propiciado aos estudantes do EMI, através de diferentes disciplinas, em uma lógica contrária à abordagem por competências, permite que haja um avanço rumo à humanização desejada na concepção do EMI (Ramos, 2005). Do nosso ponto de vista, é isto que revelam as declarações dos professores de LP quanto a performance de leitor literário (Le Goff, 2018) dos estudantes dos cursos de EMI do IFBA.

Por outro lado, a reforma do ensino médio em curso (Brasil, 2017) e os itinerários formativos dela decorrentes, essencialmente fragmentados (Silva, 2018), reduzem as possibilidades de os alunos do ensino médio brasileiro terem acesso ao conhecimento de diferentes áreas na última etapa da educação básica. Essa redução de possibilidades é ainda mais intensa para os alunos que optam por uma formação profissional durante o ensino médio (Piolli & Sala, 2021; Moura & Lima Filho, 2017). Para estes, de acordo com a reforma do ensino médio em curso, as disciplinas da formação básica geral e sua carga horária devem ser reduzidas para abrir espaço à formação profissional. Este é um dos aspectos que opõe o EMI e a reforma curricular do ensino médio de 2017. No EMI, a concepção de integração entre educação profissional e ensino médio pressupõe um aumento consequente da carga horária, algo que foi inscrito no Decreto 5.154, de 2004, e integrado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da Lei 11.741/2008.

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

Assim, a redução da carga horária das disciplinas correspondentes a formação básica no ensino médio como consequência da reforma em curso, especialmente no denominado itinerário técnico, certamente impactará na formação de sujeito leitor dos estudantes brasileiros. Nesta perspectiva, Araújo (2022) constatou que nos Institutos Federais onde houve a implementação da reforma do ensino médio, a maior incidência de redução da carga horária das disciplinas ocorreu justamente na área de Humanas:

(...) a adoção da estrutura curricular da BNCC nos cursos integrados trouxe prejuízo para a oferta dos componentes ligados às áreas das Ciências Humanas e Sociais, com cargas horárias reduzidas a “migalhas” quando comparadas às cargas horárias dos componentes obrigatórios. Esta realidade pode comprometer a perspectiva dos IFs de buscar um projeto de educação que visa garantir uma formação humana plena e sólida aos estudantes (Araújo, 2022, p. 100).

Assim, as declarações dos professores sobre a performance de leitor literário dos estudantes dos cursos de EMI do IFBA durante as discussões de romances em sala de aula indicam que a concepção de integração, encontradas as condições estruturais de funcionamento, tem rendido seus frutos, ainda que com limites. A presença de diferentes disciplinas no currículo do EMI permite aos alunos o estabelecimento de relações complexas entre conhecimentos de diferentes áreas para a leitura literária, ainda que um trabalho interdisciplinar não seja sempre planejado pelos professores, como idealmente esperado em um currículo integrado. A possibilidade de implementação da reforma do ensino médio de 2017 no IFBA, por sua vez, tenderia a fragilizar este caminho que parece se desenhar na formação dos estudantes como sujeitos leitores, seja em termos de leitura literária, seja em outras esferas de conhecimento.

4.2 Do ponto de vista dos estudantes

As diferentes disciplinas dos cursos de EMI do IFBA ocupam sobremaneira o tempo extraescolar dos estudantes, deixando-os com pouca disponibilidade para a leitura de textos literários, especialmente de textos longos como os romances, atividade remetida em grande medida ao tempo extraescolar. Por outro lado, assim como revelado pelas

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

declarações dos professores, as declarações dos estudantes mostram que além de LP, algumas disciplinas desempenham um papel importante para a performance de leitor literário dos estudantes (Le Goff, 2018), especialmente àquelas oriundas da área de Humanas, tais como História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Os conhecimentos estudados nessas disciplinas alimentam a atividade *ficcionalizante*⁵ do sujeito leitor dos estudantes (Langlade & Fourtanier, 2007 ; Lacelle & Langlade, 2020), leva-os a atribuir maior significado à literatura e à sua relação com a sociedade e a cultura; fornecem elementos teóricos, culturais e filosóficos para a compreensão dos movimentos literários dos quais fazem parte as obras literárias lidas em LP; e contribuem, assim, para a construção de uma interpretação das obras. É o que podemos inferir, por exemplo, da afirmação da estudante Aline (Campus II), ao evocar o romance *Clara dos Anjos*, lido na disciplina de LP:

Ó... eu acredito que... é... a literatura, ela pode ser encaixada nas disciplinas de história que vai... que pode ser muito além do... da disciplina de língua portuguesa... na história pra compreender a questão histórica; (...) na própria geografia que a gente consegue reconhecer nesse livro de *Clara dos Anjos*. História, geografia, até sociologia porque... é... é o estudo da sociedade, é o estudo do meio. Então, quando a gente trabalha com livro, a gente trabalha com diferentes obras, diferentes períodos, diferentes assuntos. Eu acho que poderia ser encaixado em outras disciplinas como essas (Estudante Aline, Campus III).

Assim, as disciplinas da área de Ciências Humanas parecem influenciar a dimensão epistêmica do *rappor*t à litteratura (Émery-Bruneau, 2014) dos estudantes que revelam convocar os saberes contextuais ligados sobretudo à história, à filosofia, à sociologia e à geografia para a atividade de leitura literária. Conforme as declarações dos professores, esta convocação de saberes constitui um movimento essencialmente espontâneo dos estudantes em função do que eles estudam nas diferentes áreas do

⁵ A produção de sons e de imagens por parte do leitor, a partir do conteúdo ficcional de uma obra, integra a *atividade ficcionalizante do leitor*. Ao ler uma obra literária, o leitor “reage às suas características formais, estabelece nexos causais entre os eventos ou as ações dos personagens, (re)escreve elementos da intriga a partir de seu próprio imaginário, faz julgamentos sobre a ação e a motivação dos personagens” (Langlade, 2007 como citado por Lacelle & Langlade, 2020, p. 213, tradução nossa).

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

conhecimento. Esse movimento parece provocar uma abertura dos alunos não só às obras literárias, como aos movimentos literários dos quais elas fazem parte. Para o estudante Léo (Campus I), por exemplo, o estudo contextual das obras que inclui o estudo dos movimentos literários correspondentes, parece revestir de significado as obras literárias lidas: “Eu acho que isso desperta muito a curiosidade da pessoa, quando você consegue entender o contexto do livro, acho que em mim pelo menos desperta muito” (Estudante Léo, Campus I).

O gesto escolar de estudo da obra e de seu contexto e percurso histórico parece ter sido incorporado pela estudante Liliane (Campus II) que afirma buscar essa mesma dinâmica de compreensão mais abrangente das obras literárias e de seus autores em suas leituras extraescolares:

(...) eu sempre tento dar uma *pesquisada* sobre livros antigos, né, que não são contemporâneos, em que época ele foi escrito pra ver se, tipo, o que tava rolando na... onde aquele autor morava ou no mundo... se teve alguma influência sobre o que ele escreveu (Estudante Liliane, Campus II).

As declarações dos estudantes revelam ainda forte interesse por matérias como história, geografia, sociologia e filosofia. O estudante André (Campus II), por exemplo, afirma:

(...) eu me lembro que no meu primeiro ano, assim... meu professor... é... assim... abertamente bem marxista... e aí, eu sempre pedia orientação a ele ou ele sempre falava (...), tipo: “-Ah, Marx fala isso, Marx fala aquilo...”... sobre títulos também no meu primeiro ano, foi muito livro que eu li. Então, eu li... eu não terminei, né... *O capital. O manifesto do partido comunista*, eu li todo. Aí, também, esse meu professor (...) estudava Nietzsche. Aí, eu li Nietzsche... e sociologia também... Então, assim, eu acho que os professores influenciam muito. Ele não era professor de Língua Portuguesa, mas como era uma coisa que eu gostava, então, eu comecei a ler. E também não foi só eu, né? Tipo, teve outros alunos também que ingressaram mais nesse... nessa pegada filosófica...(...). Eu li... ahn... Platão, (...) o mito da caverna, eu li, assim, sobre (...). Aí, eu li também... *A república! A república!* (...) porque na época tava trabalhando filosofia antiga e aí, eu gostei muito. E aí, eu (...) comecei a ler, ler muito. Aí, depois, entrou pra Roma, então, nessa época aí, eu fiquei bem influenciado pelas leituras... (...) quase sempre eu sou muito influenciado por leituras... se uma pessoa falar que é bom... ou se a pessoa até falar que é ruim... eu sempre gosto de querer ver pra testar. Então, principalmente, se o professor falar que é bom, eu

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

vou... com certeza, eu vou ler. Eu acho que influencia. (André, Campus I).

As leituras da área de Humanas, assim como a leitura de romances, são frequentemente acompanhadas de discussões em sala de aula, as quais do ponto de vista dos próprios estudantes, contribuem enormemente para a formação humana dos mesmos. É o que revela, por exemplo, a estudante Liliane (Campus II):

(...) eu acho que lá no IFBA, além do curso técnico, a formação como pessoa é muito boa. A gente ...é... a gente entra em vários debates sobre a sociedade, sobre coisas que eu não costumava debater antes lá no ensino médio. E eu acho que até pra área de Humanas é muito bom. (...) [teve] discussão sobre racismo (...) e sobre sexualidade também. Foi uma coisa que eu tive muito contato no IFBA e que eu nunca tinha parado pra pensar antes de eu entrar lá. E eu acho que são temas que são muito abordados, muito bem, lá na escola e com uma grande frequência (Estudante Liliane, Campus II).

Nota-se, portanto, que para os estudantes entrevistados, abordar a leitura de romances, tal como proposto para eles durante as entrevistas, os remete a também abordar as leituras e discussões de outras áreas, especialmente da área de Humanas. Tal qual o ponto de vista dos professores, para os alunos, as possibilidades de discussão proporcionadas no contexto institucional do IFBA, ampliam a visão de mundo deles para além da formação técnica. Deste modo, a performance de leitura literária dos estudantes é alimentada pela articulação de conhecimentos estudados em diferentes matérias e pelo contexto institucional do IFBA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu constatar que os conhecimentos das matérias das Ciências Humanas, tais como História, Filosofia e Geografia, alimentam a atividade de sujeito leitor dos estudantes, em um processo caracterizado por uma leitura com tendência a maior distanciamento em relação ao texto, caracterizada pela busca do estabelecimento de relação entre o real e a ficção. Foi possível constatar também que este processo influencia positivamente o *rapport* à literatura dos estudantes, como identificado nas declarações dos estudantes. Através das discussões dos romances, nas quais os conhecimentos das Ciências Humanas são mobilizados, mas também através das discussões das próprias



v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

disciplinas das Ciências Humanas, a formação humana dos estudantes é reforçada e questões que parecem os interessar fortemente, tais como o racismo e a sexualidade, são levantadas. Assim como os professores, os estudantes associam a possibilidade desse tipo de discussão ao contexto institucional do IFBA e à sua proposição político-pedagógica.

Deste modo, de acordo com as declarações dos professores e dos estudantes, o currículo dos cursos integrados parece favorecer a formação literária dos estudantes e a performance de leitor literária dos mesmos. No entanto, se a reforma do ensino médio de 2017 for implementada nos cursos de EMI do IFBA, ela poderá enfraquecer o processo de formação dos estudantes como sujeito leitores, ao não garantir o acesso às matérias das diferentes áreas ou reduzindo drasticamente a carga horária das matérias que tornam-se, então, não-obrigatórias, como as matérias das Ciências Humanas. Assim, um processo amplo de formação leitora parece estar em desenvolvimento nas aulas de LP, mas também em um contexto mais amplo nos cursos de EMI do IFBA. Esta constatação interpela, por outro lado, as consequências indesejáveis de uma eventual implementação da reforma do ensino médio de 2017 neste contexto.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; COSTA, A. M. R. da. Lições da experimentação do Ensino Médio Integrado como projeto de emancipação. *Lessons of Integrated High School experimentation as an emancipation project*. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2017. p. 115–130. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9610>.

ARAÚJO, A. C. **Relatório de Estágio de Pós-doutorado: Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação**. 154 f. – Relatório (Pós-doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba (PR), 2022. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2023/06/adilson-cesar-araujo-relatorio-pos-dc-finalizado-1.pdf>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Portal da Legislação. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 23/09/2022.

CAMPENHOUDT, L. V. ; MARQUET, J.; QUIVY, R. **Manuel de Recherche en Sciences Sociales**. Paris: Dunod, 2017.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, A. M. R. da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-graduação em Educação.

DAUNAY, B. État des recherches en didactique de la littérature. **Revue française de pédagogie**, n° 159, 2007. Disponível em: <http://rfp.revues.org/1175>.

ÉMERY-BRUNEAU, J. La littérature au secondaire québécois: conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. **Lidil**, 49, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lidil/3454>. DOI : 10.4000/lidil. 3454.

FERREIRA, E. B. ; Garcia, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

FLOREY, Sonya; CORDONIER, Noël. Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001-2016). Typologie, histoire, perspectives. In: LOUICHON, Brigitte ; dufays, Jean-Louis ; DENIZOT, Nathalie. **Approches didactiques de la littérature**. Presses universitaires de Namur, 2019. [hal-02096051](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02096051) (p. 17-32).

FOURTANIER, M.-J. Texte du lecteur. In : RANNOU, N. B. T. ; LE GOFF, F. ; FOURTANIER, M.-J. ; MASSOL ; J.-F. (Org.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Honoré Champion : Paris, 2020.

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. ; RAMOS, M. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. ; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In : FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2018.

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

LACELLE, N. ; LANGLADE, G. Activité fictionnalisante du lecteur. In : RANNOU, N. B. T. ; LE GOFF, F. ; FOURTANIER, M.-J. ; MASSOL, J.-F. (Org.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Honoré Champion : Paris, 2020

LANGLADE, G. ; FOURTANIER, M.-J. La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. FISCHER, C. SIMARD et N. SORIN (Dir.), **Les voies actuelles de la recherche en didactique du français** (pp. 101-123). Québec: Presses de l'Université de Laval, 2007.

LE GOFF, F. L'écriture de la réception: ses principes In : LE GOFF, F.; LARRIVÉ, V. **Le temps de l'écriture: Écritures de la variation, écritures de la réception**. Nouvelle édition [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, 2018 (généré le 15 septembre 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/ugaeditions/1958>>. ISBN: 9782377470556. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1958>.

LEPINE, M. **L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal: Université de Montréal, 2017, 451 p. Format PDF. Disponible em: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052>

LOUICHON, B. ; BAZILE, Sandrine; SOULÉ, Yves. La lecture littéraire professionnelle: une configuration dynamique de textes de lecteurs. **Transpositio**, n°2 La circulation des savoirs: entre recherches et pratiques enseignantes, 2020. Disponible em: <https://www.transpositio.org/articles/view/la-lecture-litteraire-professionnelle-une-configuration-dynamique-de-textes-de-lecteurs>.

LOUICHON, B. **Un texte dans la classe. Pratiques effectives de littérature au cycle 3 en France**. Bruxelles: Peter Lang. « ThéoCrit », 2020.

MOURA, D. H., & LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, 11(20), 2017, 109–129. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica; dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. 2, 2007. 4–30. <https://doi.org/10.15628/holos>.

PAILLÉ, P., MUCCHIELLI, A. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Armand Colin, 2021.

PIOLLI, E., & SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, 11, e020138, 2021. Epub 10 maio de 2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>

ARTÍFICES

v. 5 n. 1 (2024): As Humanidades na Educação Profissional e Tecnológica

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação Em Revista**, 34, e214130, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.