

O IMPRESSO, A TELA, O AUDIOLIVRO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE DIFERENTES SUPORTES PARA A LEITURA LITERÁRIA DE ROMANCES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ¹

D. M. O. SANTOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia / Université de Montpellier

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6077-7095>

daybmanuela@gmail.com

Submitted May 24, 2023 - Accepted June 10, 2024

DOI: 10pts.15628/holos.2024.15540

RESUMO

Neste estudo de caso, interrogo as possibilidades de efetivação da leitura literária de romances por leitores escolares com acesso restrito a obras literárias em formato de livro impresso; com acesso significativo a textos eletrônicos em PDF e, ainda, com o recurso a *objetos semióticos secundários*, em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil. Este estudo integra os resultados preliminares da minha

pesquisa de doutorado, de natureza qualitativa, com fins descritivos e compreensivos, realizada na Universidade de Montpellier, na França. Através da análise realizada, tento mostrar que a escassez de livros impressos, aliada a outros elementos como a pressão escolar, tornam a leitura de romances um verdadeiro desafio no contexto pesquisado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Leitura literária, Sujeito leitor, Leitura de romances, Objetos semióticos secundários.

THE PRINT, THE SCREEN, THE AUDIOBOOK: A CASE STUDY ON THE USE OF DIFFERENT SUPPORTS FOR THE LITERARY READING OF NOVELS IN HIGH SCHOOL INTEGRATED TO PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

In this article, through a case study, I question the possibilities of effective literary reading of novels by school readers with restricted access to literary works in printed book format; with significant access to electronic PDF texts and the use of secondary semiotic objects, in courses of Secondary Education Integrated to Professional Education. This study presents the

preliminary results of my doctoral research, which has a qualitative nature, through descriptive and comprehensive purposes, carried out at the University of Montpellier, in France. Through the analysis performed, I try to show that the scarcity of printed books, combined with other elements such as school pressure, make reading novels a real challenge in the researched context.

KEY-WORDS: Secondary Education Integrated to Professional Education, Literary reading, Subject reader, Literary reading of novels; Secondary semiotic objects.

¹ Este artigo é uma versão ampliada do texto *L'écrit, l'écran, le livre audio. De l'usage de différents supports dans l'enseignement professionnel au Brésil: une étude de cas*, publicado originalmente em francês, como capítulo do seguinte livro: GENNAÏ, A.; RICHARD-PRINCIPALLI, P.; BOUTEVIN, C. (Org.) (2022). *Défense et illustration de la didactique de la littérature. Mélanges offerts à Brigitte Louichon*. Les presses de l'écurieuil, France.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento, através de um estudo de caso, resultados preliminares da minha tese em andamento, *Leitura literária de romances no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil: concepções e práticas didáticas do ponto de vista de professores e de estudantes*, realizada no contexto do doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Montpellier, na França. Esta tese tem o objetivo de descrever e compreender concepções e práticas ordinárias declaradas de leitura de romances no contexto de ensino de literatura no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica de nível médio, doravante EMI.

O EMI foi autorizado no Brasil por meio do Decreto 5.154 de 2004 e é baseado na concepção da formação humana integral através do trabalho, da ciência e da cultura (Moura, 2007; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Por intermédio do EMI, “o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado” (Moura, 2013, p. 707), Nessa proposição político-pedagógica, a cultura e a arte são consideradas fundamentais para a formação dos jovens e preparação para o exercício de uma profissão (Ferreira & Garcia, 2005). É a partir desta abertura à cultura e, conseqüentemente, à arte, que interrogo o lugar da literatura e, especialmente, dos romances, em contextos de cursos de EMI.

O caráter relativamente recente desses cursos e a criação dos institutos federais² apenas em 2008, *locus* dessa pesquisa, indicam a existência de uma pedagogia em experimentação (ARAÚJO, 2014). Nesta perspectiva, os desafios para a efetivação do EMI perpassam várias frentes de batalha³, dentre elas, a de “dar materialidade às ideias de educação comprometida com a formação omnilateral” e a de “pensar o fazer de sala de aula” (Araújo, 2014, p. 19).

Segundo Araújo e Costa (2017) 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” (p. 121). A realização desta tese responde, então, à necessidade de construir conhecimentos sobre as 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. Através de tais conhecimentos, será

² “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (artigo 2º da Lei nº 11.892). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em 23/09/2022.

³ Para a efetivação do EMI, é necessário reunir as condições de trabalho estruturais; a construção e compartilhamento de uma concepção ampla de formação humana no âmbito do ensino médio; além do enfrentamento dos embates políticos que envolvem a luta pela legalidade, autorização e implementação do EMI no seio de uma sociedade de democracia restrita, marcada por um sistema educacional historicamente dualista (Araújo, 2018; Moura & Filho, 2017).

possível compreender como tem ocorrido a inserção da literatura e, especialmente de romances, na formação humana integral proposta pelo EMI.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: INTERROGAR AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ROMANCES ATRAVÉS DE PRÁTICAS DECLARADAS

As práticas de ensino podem ser classificadas em *práticas declaradas* e *práticas efetivas*. Apoiada em Lefebvre (2005), Lepine (2017) afirma que “as práticas declaradas dão acesso às intenções, às escolhas e às decisões do professor em uma dada situação” (p. 66, tradução nossa). Segundo Marcel *et al* (2002) como citado por 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-Marcois; Tauveron (2008); Garcia-Debanc; Lordat (2004); Lefebvre (2005); Marcel *et al* (2002), Lepine (2017) 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” (p. 66, tradução nossa). No meu trabalho de tese, restrinjo à 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, a qual coincidiu com o período da coleta de dados desta pesquisa.

A fim de interrogar o lugar da literatura em contextos de cursos de EMI, me pareceu necessário escolher um lugar a partir do qual poderia observar essa presença. Dentre outras escolhas possíveis, o gênero romance, na disciplina de LP, me pareceu pertinente por dois motivos. Primeiro, o romance tem presença considerável nas práticas ordinárias de leitura literária⁴. Segundo, de acordo com Guimarães (2011), trata-se de um gênero que tem presença marcante também no currículo do ensino médio brasileiro, entre outros motivos, pela proximidade dos exames vestibulares específicos de cada universidade e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que, ao mesmo tempo, apresenta desafios aos professores e aos estudantes.

A realização da coleta de dados, que incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com 11 professores de LP (duração média de 1h30) e 10 estudantes (duração média de 50

⁴ Segundo os resultados da última edição da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020)*, o gênero romance ocupa o 4º lugar dos gêneros mais lidos pelos leitores brasileiros, em um total de 25 tipos de gêneros. Nos três primeiros lugares estão a Bíblia, contos e religiosos, respectivamente. Este resultado seguiu os mesmos padrões das duas edições anteriores, de 2011 e 2015. Essa pesquisa teve os resultados de sua quinta edição publicados em setembro de 2020 e seus objetivos atuais, ampliados desde a sua primeira edição, consistem em medir intensidade, forma, limites, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro (impresso e digital) da população brasileira. Além disso, a 5ª edição desta pesquisa buscou identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Consulta em outubro de 2020.

minutos), de três *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia⁵ (IFBA), permitiu a constatação de que os romances recomendados aos estudantes são disponibilizados através de suportes variados. Foi possível constatar uma configuração na qual destaca-se a ausência significativa de livros impressos e a presença predominante de livros em *formato portátil de documento*, ou seja, em PDF (Chartier 1999, 2011, 2009, 2018; Louichon 2020), assim como o recurso ao audiolivro (Louichon, 2015a, 2015b, 2017; Delbrassine, 2021).

Neste estudo de caso, eu interrogo as possibilidades de efetivação da leitura literária de romances por leitores escolares com acesso restrito aos livros impressos. Para isto, eu me apoio nos enunciados de 1 estudante do Campus I, o estudante Léo⁶. No momento da entrevista, Léo tinha 20 anos⁷ e estava matriculado no 4º ano de um curso de EMI do IFBA; suas perspectivas futuras consistiam em ingressar em um curso universitário e trabalhar ao mesmo tempo para sustentar-se financeiramente. Ao longo de sua trajetória no EMI, Léo teve 2 reprovações. Léo declarou considerar-se um leitor com dificuldades.

A pertinência deste estudo de caso reside, entre outras coisas, na constatação que “poucos trabalhos científicos exploram o ponto de vista dos estudantes sobre as suas experiências e a compreensão do que ocorre ‘entre as paredes’ da sala de aula” (Bucheton, 2019, p. 146, tradução nossa).

3 OS SUPORTES DA CULTURA ESCRITA ATRAVÉS DE UM PONTO DE VISTA HISTÓRICO E DIDÁTICO

Léo, assim como a maioria dos estudantes entrevistados nesta pesquisa (7 de 10), destacou a falta de acesso aos livros impressos como um obstáculo à leitura dos romances recomendados no contexto escolar, seja por falta de recursos financeiros para comprá-los, seja pelo número insuficiente de exemplares nas bibliotecas dos campi do IFBA. Estes alunos tendem a tentar superar esta dificuldade material através do acesso às obras literárias por meio de textos eletrônicos em PDF.

Tal configuração remete a problemática dos suportes do texto escrito, a qual interrogo a partir de duas abordagens: a história da cultura escrita, especialmente no que diz respeito às relações entre o livro e o mundo digital (Chartier, 1999, 2009, 2011, 2018) e a didática da literatura

⁵ A fim de manter o anonimato dos professores e estudantes entrevistados, nesta pesquisa não identifiquei nem os campi do IFBA e nem os cursos de EMI em que os mesmos atuam.

⁶ O nome do aluno foi modificado.

⁷ O EMI acolhe idealmente o público entre 14 e 17 anos. O fato de Léo ter 20 anos durante a entrevista é decorrente de duas reprovações ao longo do EMI. Além disto, “as distorções idade/série permanecem como uma marca do sistema educacional brasileiro” e especialmente do ensino médio (SILVA, 2015, p. 66).

francófona⁸, a partir da constatação da preferência por livros impressos para a leitura literária entre professores e estudantes de classes ordinárias do 3º ciclo⁹ da educação nacional francesa (Louichon, 2020).

3.1 Elementos do referencial teórico

Chartier (2011) cita três abordagens a partir das quais se pode entrar na problemática do livro e do digital: a sociologia das práticas de leitura, a economia da edição e a longa história da cultura escrita. Por adequação teórica, em função das possibilidades de reflexão abertas sobre a presença da cultura escrita em contexto escolar, aqui me concentrarei na perspectiva histórica e nas transformações engendradas pelo mundo digital à longa história da cultura escrita. Esta é também a possibilidade mais explorada por Chartier (2011), em função de sua especialidade enquanto historiador.

Para Chartier (2011), a relação essencial entre objeto, obra e autor, resultado de uma herança de longa duração no mundo ocidental, é profundamente questionada pela revolução do texto eletrônico¹⁰. Para ele, a “ordem do discurso” (termo emprestado de Michel Foucault) que sustenta o mundo do texto e especialmente dos objetos impressos em que vivemos até o surgimento do mundo digital, é sedimentada na relação entre objetos materiais descontínuos (o livro, a carta, o jornal, as revistas etc), nas categorias de textos e nos usos a eles atribuídos. Essa

⁸ 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).

⁹ O 3º ciclo da educação nacional francesa corresponde aos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, no Brasil.

¹⁰ Chartier (1999) aborda quatro revoluções fundamentais à história das práticas de leitura no Ocidente. A primeira revolução relaciona-se com a passagem, durante a Idade Média, da leitura oral, antes predominante e fundamental para a construção de sentido, à leitura silenciosa. Essa tendência teve continuidade por vários séculos, mesmo após Gutenberg. A segunda revolução diz respeito à passagem dos leitores tradicionais - que liam como uma espécie de rito e sacralidade, conheciam geralmente os mesmos textos, os quais eram lidos e relidos, memorizados e passados de forma oral às novas gerações (leitura intensiva) - para os novos leitores, que liam impressos variados em quantidade e conteúdo, de forma rápida e exercendo a criticidade (leitura extensiva). Tal passagem ocorreu no século XVIII, já na chamada era da impressão, porém antecedeu a produção industrial do livro. A partir do século XIX, há o surgimento de novas categorias de leitores: operários, crianças e mulheres. Esta nova configuração representa a terceira revolução da leitura e relaciona-se diretamente ao aumento das taxas de alfabetização, disseminação da escolarização e ao desenvolvimento da produção impressa e marca a entrada da história da leitura na sociologia das diferenças. A partir do final do século XX, ocorre a revolução do mundo digital, através do texto eletrônico que tem provocado transformações profundas no mundo da cultura escrita.

relação é fruto de uma sedimentação histórica ligada a três inovações fundamentais: o códex¹¹, o aparecimento do *livro unitário*¹² e a invenção da imprensa (Chartier, 2009).

Ainda segundo Chartier (2009), é neste conjunto de relações historicamente construídas que se funda a representação que fazemos do livro, “ao mesmo tempo, um objeto diferente dos outros objetos da cultura escrita e uma obra intelectual ou estética dotada de uma identidade e de uma coerência atribuídas a seu autor” (p. 62, tradução nossa). É também neste conjunto de relações que fundamos de forma mais ampla a percepção que temos da cultura escrita, “baseada em distinções imediatas, materiais, entre objetos que contêm textos e que implicam usos diferentes” (Chartier, 2009, p. 62, tradução nossa). Estas representações historicamente sedimentadas da cultura escrita, que nos habitam, ainda que de forma inconsciente, são amplamente questionadas pelo advento do texto digital (Chartier, 2009, 2011).

Anteriormente ao mundo digital existia uma descontinuidade das formas materiais específicas, facilmente associadas a tipos de textos e a práticas de escrita e leitura. Na nova configuração digital, aparece uma espécie de continuidade textual infinita. Nela, as categorias de textos são dadas a ler em um mesmo objeto, uma tela, sob formas de organização idênticas ou quase idênticas, o que torna mais difícil a diferenciação de gêneros e das obras como obras. Segundo Chartier (2009), ainda se sabe muito pouco como este novo suporte altera as práticas leitoras, o que justifica o esforço para tentar compreender como acontece a leitura digital.

Rodríguez, como citado por Chartier (2018), apresenta duas características da leitura do texto eletrônico. Em primeiro lugar, ao contrário de uma página impressa, a tela exhibe o texto eletrônico de forma móvel e infinita. Em uma mesma tela são apresentados ajustes textuais singulares e efêmeros que não favorecem a adesão ao conteúdo de uma página porque a leitura proporcionada através dela é descontínua e fragmentada. Uma tal leitura, completamente adequada aos conteúdos enciclopédicos, jamais lidos da primeira à última página, não é tão favorável “aos textos cuja apropriação implica uma leitura linear, uma familiaridade com o texto e a percepção da obra como uma criação original e coerente” (Chartier, 2018, p. 121, tradução nossa).

Para Chartier (2009), superar a tendência à fragmentação presente nos suportes eletrônicos e nos modos de leitura que eles propõem, constitui um dos desafios lançados ao futuro pelo mundo digital. Desafio que, por sua vez, revela-se ainda maior para as jovens gerações que tiveram acesso à cultura escrita através das telas (embora seja preciso destacar esta ocorrência principalmente nos meios sociais que permitem economicamente o acesso a esses suportes eletrônicos e sobretudo nos países mais desenvolvidos).

¹¹ Os historiadores chamam de códex a forma do livro inventada entre os séculos II, III e IV e a mais preponderante até hoje. Ela é constituída por folhas dobradas e unidas umas às outras formando um caderno com uma capa e uma encadernação. Nota-se que antes do códex a estrutura do livro era em rolo, ou seja, completamente diferente (Chartier, 2009).

¹² Trata-se de uma expressão de Armando Petrucci concernente ao aparecimento, nos séculos XIV e XV, de coleção de obras de um mesmo autor ou mesmo de uma única obra, em uma mesma encadernação (Chartier, 2009).

De um ponto de vista didático, o projeto de pesquisa TALC (*Du texte à la classe* - Do texto à sala de aula), desenvolvido no contexto do LIRDEF (*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation* – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Didática, Educação e Formação), na Universidade de Montpellier, na França, com o objetivo de observar e descrever práticas efetivas e ordinárias de ensino da literatura no Ciclo 3 do sistema escolar francês, colocou livros novos à disposição de todos os professores e estudantes das turmas participantes desta pesquisa. Louichon (2020) assinala, dentre as conclusões deste trabalho, a preferência dos professores e dos estudantes por “verdadeiros” livros, em outras palavras, por livros impressos, em oposição às apostilas ou cópias dos textos que costumam ser a norma em contexto escolar para a leitura de textos literários.

4 LER ROMANCES EM UMA TELA, UMA PRÁTICA PROBLEMÁTICA

A dificuldade de acesso ao livro impresso constitui uma das razões evocadas pelo estudante Léo para não ler os romances recomendados. No Campus onde ele estuda, a falta de acesso ao livro impresso tende a ser contornada através do recurso ao texto digital em PDF. Pode-se supor que o problema de acesso às obras literárias é assim resolvido de maneira satisfatória, em função da suposta praticidade do PDF e da fácil integração da leitura em telas às práticas digitais das jovens gerações. No entanto, as características desse suporte e as modalidades de leitura que ele implica influenciam, segundo Léo, a sua concentração e a sua motivação para ler.

Para os jovens, a associação da leitura em tela a uma prática de leitura fragmentada, “que procura a partir de palavras-chave ou categorias temáticas o fragmento que deseja apreender” (Chartier, 2009, p. 62, nossa tradução) é quase espontânea e imediata. Neste contexto, surge uma questão: É possível realizar, em um mesmo suporte, ou seja, em uma tela, uma prática de leitura linear, como a leitura de romances, cuja apropriação da singularidade e da totalidade da obra é fundamental? As dificuldades desta espécie de justaposição de práticas de leitura podem ser percebidas através do testemunho do estudante Léo:

(...) o PDF, no celular, eu acho bom pras pessoas que não tem acesso ao livro físico por questões de... também financeiras. Porém, eu acho que é muito mais fácil de você parar de ler o livro em PDF. Porque você se distrai muito facilmente, você tem uma distração muito rápida, né, principalmente pessoas que não conseguem se concentrar. Pra você fechar o livro em PDF no seu celular e no seu computador é muito rápido, é muito fácil de fazer... pelo menos comigo, é muito... é... eu tô lendo aqui... cansei, acabou! Ou, então, pegar no sono e dormir... muito rápido.

O testemunho de Léo deixa entrever como ler um romance em uma tela, um gênero por séculos lido no formato códex e concebido para uma leitura longa e contínua, pode se revelar um imenso desafio ou mesmo um obstáculo. Se o PDF se anuncia como um meio cômodo para os alunos terem acesso às obras, esta hipótese não parece se confirmar de maneira tão evidente

quando o estudante é confrontado à uma obra literária em uma tela, seja a tela de um celular ou de um computador. No caso aqui estudado, o aluno reivindica a acesso ao livro impresso como um meio para efetivar a leitura de romance recomendada em contexto escolar:

*O livro físico, ele chama mais a minha atenção, ele tá aqui é só abrir e ler. Eu não tenho outra... se eu quiser... eu não tenho outra distração como tem no celular chegando mensagem no Whatsapp, eu não tenho redes sociais apitando, chegando notificação. Então, pra eu terminar de ler um livro físico é muito mais fácil, muito mais rápido, eu embarco, eu imagino, eu viajo. Eu... eu consigo me concentrar muito mais com o livro físico. E eu acho que esse é um ponto também que deveria ser levado em consideração quando se pede pra ler um livro de literatura na escola porque a maioria das vezes são disponibilizados cópias... é... manda baixar em PDF que eu acho que com certeza não dá conta. A pessoa com o livro na mão... eu acho que... eu... **eu acho que metade desses livros que... ou mais da metade desses livros que eu não terminei de ler, eu com certeza leria... se tivesse... se fosse o livro físico em minha mão (grifos nossos).***

No final da entrevista, Léo acrescenta:

Se todo ano vai dar o mesmo livro, vai ensinar praticamente o mesmo livro, por que não deixa um estoque pra uma turma trabalhar com o livro? 30 livros de O cortiço¹³, A Moreninha¹⁴... Acho que o governo tem verba pra isso.

E por que essa preferência e reivindicação do livro impresso para a leitura de romances? A história da leitura continua a nos fornecer algumas pistas elucidativas. Para Chartier (2011), a coexistência entre gestos de leitura de passado e novas técnicas já foram registradas em relação ao códex e a invenção da imprensa, por exemplo. Graças a ela, a maioria dos objetos de leitura são impressos. Se, por um lado, a cópia manuscrita deixa de ser a única possibilidade de transmitir um texto escrito, a coexistência do manuscrito e do impresso na cultura escrita mostra que uma transformação técnica não significa necessariamente a substituição ou esquecimento da técnica preexistente.

Para a leitura de romances, em destaque nesta pesquisa, é fundamental a identificação de categorias, tais como uma obra associada a um autor com o qual é estabelecido um diálogo intenso através de sua escrita, em uma leitura contínua concebida para acontecer da primeira à última página¹⁵. Ainda de acordo com Chartier (2009):

¹³ *O cortiço* (1890) de Aluísio de Azevedo é um romance associado ao movimento naturalista. Este romance foi adaptado ao cinema em 1945.

¹⁴ *A Moreninha* (1844) de Joaquim Manuel de Macedo é considerado o primeiro romance do Romantismo brasileiro. Baseado nos costumes da burguesia do Rio de Janeiro contemporâneo à sua publicação, este romance apresenta características de um folhetim. Ele foi adaptado ao cinema em 1915 e 1970.

¹⁵ Como demonstrado por Eugène (2021), nem sempre a leitura de romances se efetiva desta forma.

Enquanto um "cubo de papel composto por folhas", o livro permanece hoje (e sem dúvida, por algum tempo ainda) o objeto escrito mais adequado para tornar perceptíveis essas categorias e para responder às expectativas e hábitos de leitores que entram em diálogo intenso e profundo com as obras que os fazem pensar, ou sonhar (p. 650, tradução nossa).

Apesar disto, o contexto escolar da nossa pesquisa revela a dificuldade material de acesso ao livro impresso. O suporte textual eletrônico através do PDF parece mascarar a dificuldade de acesso às obras literárias e suas consequências para o ensino de literatura e para a formação de leitores literários. A partir da problematização do testemunho do estudante destacado neste artigo, este problema parece estar longe de ser resolvido e a história da leitura demonstra limites e desafios que a textualidade eletrônica apresenta para certas práticas de leitura, tal como a leitura de romances.

Além disso, embora eu não disponha de elementos suficientes para estabelecer uma comparação mais apurada, este problema parece não se restringir ao contexto brasileiro. Louichon (2020) ao mesmo tempo que aponta a constatação dos professores e estudantes pelos verdadeiros livros, chama a atenção para o outro lado dessa constatação: “[...] a pobreza de equipamentos de sala de aula. No ordinário da sala de aula, os livros, os verdadeiros livros, os livros desejáveis, são uma mercadoria rara” (p. 183, tradução nossa).

5 O AUDIOLIVRO É UM SUPORTE ADEQUADO PARA “LER” ROMANCES?

O estudante Léo também indicou o audiolivro como um dos suportes por ele utilizados, por iniciativa própria e sem a anuência de seus professores, para a leitura dos romances recomendados no EMI. Assim, interrogo este recurso ao audiolivro, através da reflexão sobre os *objetos semióticos secundários* (OSS) das obras patrimoniais, desenvolvida por Louichon (2015a, 2015b, 2017). Primeiro, destaco que segundo esta autora, atualmente o termo literatura patrimonial ocupa um lugar distinto das conotações e representações que lhe foram atribuídas no passado. Ela declara:

Acredito que atualmente nós passamos a outra coisa. As expressões “patrimônio literário” e principalmente “literatura (ou texto ou obra) patrimonial” fazem parte da linguagem profissional, quase técnica, e as conotações reacionárias que elas carregavam, no meu ponto de vista, foram mais ou menos apagadas (Louichon, 2017, p. 24, tradução nossa).

Louichon (2017) define a literatura patrimonial como produção realizada no passado, há tempo suficiente para já ser considerada de domínio público e, conseqüentemente, de acesso gratuito. A partir de Compagnon (1992), Louichon (2015a) afirma que a obra literária “gera textos e discursos, os quais constituem *provas* de sua atualidade e de sua patrimonialidade” (p. 8, tradução nossa). Louichon (2017) define, então, os OSS como textos de leituras e de escrituras de

recepção dessas obras. A obra patrimonial, é, então, “a obra acompanhada e ampliada pela multiplicidade e diversidade dos objetos semióticos secundários que ela gera” (Louichon, 2015b, p. 5, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, paradoxalmente, o patrimônio literário, assim entendido, é um objeto escolar novo e como tal, “ele deve ser definido e refletido epistemologicamente e didaticamente em formação de professores” (Louichon, 2015b, p. 1, tradução nossa). Por esta razão, a proposta de uma abordagem didática parcialmente específica da literatura patrimonial, uma didática que:

(...) não pode ser exclusivamente fundada nos obstáculos de tipo linguístico ou referencial que uma obra datada necessariamente suscita. Ela deve ancorar-se na grande variedade de objetos semióticos secundários gerados pela obra (Louichon, 2015b, p. 5, tradução nossa).

Esta perspectiva permite que a obra patrimonial seja apreendida didaticamente a partir da própria dinâmica da obra, de sua presença real, tendo em conta as expressões artísticas contemporâneas, o mundo digital e a multimodalidade (Louichon & Peretti, 2020).

Para Louichon (2015a; 2015b; 2017) a acessibilidade atual das obras se produz unicamente por mediação (sendo o livro a mais comum e a mais evidente). Ela propõe uma tipologia dos OSS em cinco categorias: adaptação, hipertextos, transfiguração, metatextos, alusões¹⁶. No exemplo deste estudo de caso, o audiolivro pode ser considerado uma obra adaptada. O que é comumente chamado adaptação, “refere-se à passagem da obra linguística a um outro suporte, meio, formato, sistema semiótico, linguagem...” (Louichon, 2017, p. 25, nossa tradução). Para Galoup (2017), uma adaptação “permite que muitas pessoas impedidas de ler possam ter acesso aos textos” (p. 4, tradução nossa).

Além disto, a proposição de Delbrassini (2021) de compreensão do audiolivro como um suporte para a “leitura com os ouvidos”, convida a ultrapassar a associação imediata e quase exclusiva da leitura de livros à leitura visual. Ao mesmo tempo, esse suporte oferece possibilidades de novas experiências de leitura em tempos e lugares suplementares.

Apesar disso, persiste ainda uma rejeição ao audiolivro como suporte legítimo de leitura, como é o exemplo da concepção de leitura de Hubert (2009) como citado por Delbrassini (2021): “se não há contato ocular com o impresso e conversão disso em significado, então não pode ser

¹⁶ A adaptação é definida em seu sentido amplo, “o de uma adaptação a um público a um suporte dado e/ou a um gênero dado” (Louichon, 2015b, p. 3, tradução nossa). Os hipertextos e as transfigurações referem-se às reescrituras e releituras das obras literárias em obras contemporâneas, num processo em que há migração de personagens e de alguns dados ficcionais de uma história à outra. Como metatextos são citados “os comentários, os discursos críticos, os discursos historiográficos, os discursos escolares, os discursos autobiográficos que dizem algo do texto” (Louichon, 2015b, p. 4, tradução nossa). Quanto mais um texto é presente através de metatextos, mais a sua patrimonialidade é afirmada. Por fim, as alusões remetem a uma categoria de OSS na qual o texto não é mencionado diretamente, mas por meio de frases, palavras e/ou de uma história, por exemplo.

considerado como leitura” (p. 2, tradução nossa). Deste outro ponto de vista, a áudio-leitura é considerada como um método preguiçoso associado a leitores incapazes. De acordo com Delbrassine (2021), “hoje, essas opiniões negativas são contestadas por inúmeras pesquisas que visam a estudar finamente o processo de recepção de um audiolivro” (p. 9, tradução nossa).

Ainda segundo Delbrassine (2021), a percepção do audiolivro como um suporte legítimo e a disponibilidade da pesquisa científica sobre esse assunto varia segundo o país. Este suporte é mais aceito em países como os Estados Unidos e a Alemanha, onde ele se beneficia de mais publicações e pesquisas e, portanto, mais difusão, do que na França, por exemplo, onde as publicações e pesquisas são mais restritas.

5.1 “O *audiobook* é como se tivesse uma pessoa contando uma história em meu ouvido”

Para Louichon (2017), uma obra adaptada pode alcançar um público para o qual a leitura da obra original poderia trazer dificuldades. Tais dificuldades podem ser pensadas em termos linguísticos e de referências culturais, mas também em termos de desenvolvimento de diferentes hábitos de consumo das ficções por determinado tipo de leitor. Por exemplo, existem os que preferem ler contos em adaptações ilustradas do que em uma robusta coletânea. Para Léo, a escuta de um audiolivro parece muito mais realizável do que dedicar-se à leitura inteira de um romance visto que outras obrigações escolares, entre outros motivos, são vividos por ele como verdadeiros obstáculos à esta prática.

Léo testemunha, por exemplo, sua forma de agir face à recomendação escolar de leitura de obras literárias que suscitam o seu interesse e, neste contexto, o audiolivro parece ocupar um lugar relevante:

[...] se o livro é um livro que me chama bastante atenção, eu com certeza vou ler ele, nem que seja escutar ele em audiobook que foi uma estratégia também que eu utilizei, foi o audiobook... eu utilizei essa estratégia [...]. Foi uma coisa que eu desenvolvi lá pro segundo e pro terceiro ano.

Podemos dizer desse aluno que ouviu romances por meio de um audiolivro que ele os leu? Mesmo para Léo a ideia não parece muito definida. Em seu testemunho ele parece diferenciar as duas práticas, ainda que sem contrapô-las, a partir dos verbos *ler* e *escutar*:

[...] em vez de eu ler o livro, eu [...] baixava o audiobook do livro e ficava escutando. Tipo, eu não precisava ler, eu tava escutando o livro e fazendo outra coisa.

Ainda que não possamos apresentar uma resposta definitiva à questão anteriormente apresentada, seguimos algumas pistas para reflexão. Have e Pedersen, como citado por Delbrassini (2021), consideram que não podemos definir o ato da leitura reduzindo-o unicamente ao canal visual e defendem, portanto, a sua ampliação. Para elas, à medida que cada vez mais uma quantidade maior de pessoas escolhe o audiolivro, uma mudança cultural parece estar em curso, mesmo que existam poucas pesquisas sobre este assunto. “Parece (...) cada vez mais evidente que o audiolivro pode desempenhar um papel importante nas disposições para a atividade de leitura” (Delbrassine, 2021, p. 11, tradução nossa).

Léo declara, por exemplo, que no segundo ano do EMI, a obra brasileira *O cortiço* marcou-o de maneira significativa. No entanto, a forma de apropriar-se desta obra, relatada pelo estudante, aconteceu de forma diversa da que foi proposta pelo professor, ler a obra completa. Segundo Léo: “Foi pra uma avaliação, mas eu já tinha usado de audiobooks antes. Aí, eu tive essa ideia. Eu falei, não vou ler, eu vou escutar o livro”.

Como observado inicialmente, para a realização desta pesquisa nos apoiamos em dados de práticas declaradas, portanto, não é possível reconstituir de fato a atividade deste estudante e nem o que aconteceu nas aulas de LP. No entanto, o testemunho que nos foi confiado por Léo é rico em detalhes e exemplos. Assim, ao longo da entrevista, percebemos que ele se apropriou da obra *O cortiço* utilizando diferentes meios: “Metade PDF, metade audiobook e também completei com o filme”, afirmou Léo.

Se a entrevista não permitiu coletar muitas informações sobre a recepção do filme por este estudante, o mesmo não ocorreu em relação ao audiolivro, suporte que parece mais propício a uma maior concentração. As pesquisas citadas por Daniel Delbrassine (2021) são concordantes com o testemunho de Léo. De um lado, a voz influencia a percepção de uma imagem ou de um texto (Have & Pedersen como citado por Delbrassine, 2021). Por outro lado, ela contribui para a concentração do ouvinte na história escutada (Lange, Thiele & Kuijpers como citado por Delbrassine, 2021). Assim, não é por acaso que os editores de audiolivros recorrem às vozes de profissionais para dar uma sonoridade aos textos. Isto corresponde à experiência de Léo:

O audiobook é como se tivesse uma pessoa contando uma história em seu ouvido. Então, é como se tivesse... se você tivesse ouvindo uma conversa e você imagina também. Tem uns recursos de... de efeitos sonoros... Então, isso tudo ajuda muito mais a você continuar concentrado.

Além disso, ainda segundo Delbrassine (2021), principalmente através do formato digital, o audiolivro pode ser escutado em horários e locais inesperados e simultaneamente a outras atividades. O audiolivro também está associado à capacidade de reabilitar o tempo perdido em atividades repetitivas ou pouco gratificantes. No testemunho abaixo, por exemplo, Léo demonstra que a escuta deste suporte era feita simultaneamente a determinadas atividades escolares e/ou não escolares:

Conseguia fazer contas. Eu conseguia fazer conta de física, principalmente, que era uma matéria que eu tinha... quando eu não estudava eu tinha dificuldade. É... então, pra física, matemática funcionava. Pra coisas que precisavam que eu raciocinasse no que tava sendo dito quando eu tava lendo outra coisa, aí com certeza, não. Por exemplo, se eu tivesse que estudar pra uma prova de história eu não ia conseguir ouvir o audiobook e estudar pra história ao mesmo tempo. Eu poderia... eu conseguia fazer... é... atividades dentro de casa. É... escutando também, eu poderia fazer outra coisa, tipo, eu poderia tá andando na rua, escutando na fila de um banco... que eu peguei bastante fila de banco escutando. Isso já ajuda muito, entendeu?

6 LEITURA LITERÁRIA DE ROMANCES SEM LIVROS IMPRESSOS, UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

Para Louichon (2021), a discussão sobre a leitura literária¹⁷, “mesmo se mantendo problemática e plural, sem dúvida produziu consenso teórico didático” (p. 26). Ainda segundo Louichon (2021), atualmente, “quando falamos de leitura literária, falamos de alunos, de professores, de suportes, de livros didáticos, de dispositivos e de progressões” (p. 30). Assim, “falar de leitura literária é uma maneira de falar de um ensino da literatura no qual o lugar do leitor é garantido” (Louichon, 2021, p. 30).

Então, o que dizer de Léo e de sua leitura do romance *O cortiço*, no contexto de um curso de EMI, na ausência do objeto livro e por meio de três diferentes meios de acesso: o PDF, o audiolivro e o filme? Neste caso específico, houve uma leitura literária? Esse estudante viveu a experiência de distanciamento e participação em relação à obra literária em questão? Ele vivenciou um “investimento subjetivo” e uma “perspectiva interpretativa”, no sentido de Langlade como citado por Louichon (2021)?

Devido à alta pressão escolar e aos limitados recursos disponibilizados aos alunos em termos de acesso às obras literárias através de livros impressos, a leitura de um romance no contexto do EMI pesquisado revela-se um grande desafio. No entanto, isto não significa que o aluno não tenha sido tocado pelas obras literárias recomendadas. Léo declarou, por exemplo, que *O cortiço*, dentre os romances recomendados no EMI, foi o que mais lhe marcou positivamente pois, em suas próprias palavras: “*Me permitiu uma imersão histórica muito grande, consegui literalmente viajar*” (questionário preenchido antes da entrevista). O romance abre a perspectiva de uma leitura subjetiva repleta de imagens, como testemunha Léo, durante a entrevista:

(...) “O Cortiço” me marcou pela questão do contexto histórico, nessa época eu tava bastante vidrado na história do Brasil, muito mergulhado na história do Brasil. Foi na época que eu mais quis fazer história, que me descobri como uma pessoa que queria fazer história realmente. E os detalhes desse livro que me chamavam atenção (...). A estória... claro que chama bastante atenção... mas o

¹⁷ A discussão sobre leitura literária insere-se em um conjunto de discussões sobre o ato da leitura. Face aos limites da abordagem literária estruturalista, nos anos 1960 e 1970, 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 (Lacelle & Langlade, 2020).

contexto do Rio de Janeiro, o contexto do... da questão sanitária que... na verdade foram os detalhes, entendeu? Os detalhes que eu conseguia ler no livro e relacionar com a história, eu conseguia me imaginar naquele tempo. Tipo, me imaginava no... lá na época do... da revolução da... da Revolta da vacina, conseguia me imaginar no ambiente do lugar, o ambiente sanitário... é... os povos, a mistura do... dos povos... do... enfim, o contexto histórico. É porque eu sou uma pessoa mais voltada à história. Então, o contexto histórico do livro me ganhou mais do que... talvez mais do que a estória, entendeu? De eu conseguir me imaginar dentro, ali. Foi... eu lembro que eu fiquei viajando, muito... por muito tempo.

Apesar das dificuldades encontradas por esse aluno, podemos arriscar a afirmação de que a leitura literária pensada em termos de apropriação ocorreu, mesmo sem o suporte do livro impresso ou sem a leitura de todo o exemplar em PDF. Através de uma leitura provavelmente não linear nem exaustiva, realizada com o intermédio de OSS, Léo descobriu a obra *O cortiço*, nela mergulhou, amou-a e dela se beneficiou. Seu depoimento de sujeito leitor¹⁸ revela o desdobramento de uma concretização imagética¹⁹ em “complemento” à leitura de *O Cortiço*, que também se reconfigura pela coerência mimética²⁰. Léo alude, assim, à sua atividade ficcionalizante²¹, tal como definido por Langlade e Rouxel (2020), ao se projetar na ficção e na época do romance. Esta atividade “se alimenta de referências culturais entendidas em sentido amplo, e não estritamente intertextuais” (Langlade, 2007, p. 167, tradução nossa). A leitura de *O cortiço* é motivada pelo interesse de Léo pela história e, particularmente pela história do Brasil, interesse que essa leitura romanesca, por sua vez, alimenta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase atual desta pesquisa, só posso formular elementos parciais e provisórios de conclusão. No contexto do EMI estudado no meu trabalho de tese, os suportes das obras literárias parecem influenciar bastante as práticas de leitura literária de romances. A escassez de livros

¹⁸ Conceito oriundo do campo da didática da literatura francófona, em resumo, “o sujeito leitor é um sujeito em ação, um sujeito móvel, dinâmico, voltado para o uso que ele pode fazer das obras” (Langlade & Rouxel, 2020, p. 105, tradução nossa).

¹⁹ A concretização imagética ocorre quando o leitor cria representações, imagina personagens, lugares etc (Langlade, 2007 como citado por Lacelle & Langlade, 2020).

²⁰ A coerência mimética ocorre quando “o leitor preenche alguns não-ditos do texto e estabelece nexos de causalidade entre os personagens, suas ações, os acontecimentos da história...” (Lacelle & Langlade, 2020, p. 214, tradução nossa).

²¹ 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).

impressos, aliada a outros elementos como a pressão escolar, torna esta leitura um verdadeiro desafio. A emergência de “novos” suportes como o audiolivro abre o campo a novas práticas e a novas reflexões teóricas sobre a leitura literária, assim como a novas pesquisas no âmbito da didática da literatura, na qual o papel dos OSS é renovado.

Além disto, o diálogo entre a história do livro e da leitura, a didática da literatura francófona e as pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sua experimentação, revela-se fecundo. Através dele, é possível problematizar e buscar a compreensão do que está em jogo, no contexto estudado, em termos de inserção da literatura e, especialmente de romances, na formação humana integral proposta pelo EMI. Um dos desdobramentos desta pesquisa conduz à constatação da necessidade de ampliação do acervo das bibliotecas dos *campi*, visando não só à variedade de títulos como a quantidade expressiva de uma mesma obra literária e/ou políticas de financiamento de livros impressos para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- Araújo, R. M. de L.; Costa, A. M. R. da (2017). 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, p. 115–130. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9610>
- Araújo, R. M. L. (2018). Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, 8, 219–232. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>
- Araújo, R. M. de L. (2014) *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Curitiba: IFPR. (Coleção formação pedagógica; v. 7). <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>
- Brasil. *Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jul. 2004. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour le temps qui viennent*. ESF Sciences Humaines, Paris.
- Chartier, R. (1999). As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999 (Coleção Histórias da Leitura). p.19-31.
- Chartier, R. (2018) Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales*, n 64 |. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10067>
- Chartier, R. (2009). La mort du livre? *Communication & langages*, 159, 57-65. <https://doi.org/10.4074/S0336150009001057>
- Chartier, R. (2001) *Les métamorphoses du livre : Les rendez-vous de l'édition : le livre et le numérique*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. <http://books.openedition.org/bibpompidou/1699>. ISBN : 9782842462048. DOI : 10.4000/books.bibpompidou.1699.
- Chartier, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: Abreu, Márcia (Dir.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias da Leitura). p. 19-31.

- Daunay, B. État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007. URL : <http://rfp.revues.org/1175>
- Delbrassine, D. (2021). Lire avec les oreilles ? *Révue Lecture jeune*, n° 179.
- Eugène, M. (2021). *Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature. Enquête sur la non-lecture scolaire dans une classe de 2°*. Thèse de doctorat, Montpellier: Université Paul Valéry. 426 p.
- Ferreira, E. B.; Garcia, S. R. de O. (2005). O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. Frigotto, G.; Ciavatta, M.; RAMOS, M. N. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Florey, S.; Cordonier, N. (2019) Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001-2016). Typologie, histoire, perspectives. In: Louichon, B. ; Dufays, J.-L.; Denizot, N. (Org.). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur. (p. 17-32)
- Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto n° 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo, Cortez (p. 21-56).
- Galoup, S. (2017). *Des usages didactiques du livre audio dans le cadre pédagogique*. Le choix d'un support audio par les professeurs de français et de documentation pour inciter les élèves à la lecture. (Dissertação de mestrado). Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Guimarães, R. B. J. (2011). Romances em bibliotecas escolares: características do gênero e a consolidação do cânone brasileiro. PAIVA, A.; SOUZA, R. J.; CÔRREA, H. T. (Org.). *Literatura e Ensino Médio*. Acervos, gêneros, práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Instituto Pró-livro. (2020) *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. 11 set. Disponível: <https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a-edicao-Retratos-da-Leitura-no-Brasil-IPL-compactado.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2020.
- Lacelle, N. ; Langlade, G. (2020). Activité fictionnalisante du lecteur. In : *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). Honoré Champion: Paris.
- Langlade, G. ; Rouxel, A. (2020). Sujet lecteur, lecteur modèle/lecteur réel. In : *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). Honoré Champion: Paris. Honoré Champion: Paris.
- Langlade, G. (2007) L'activité « fictionnalisante » du lecteur. IN : BRAUD, M. ; LAVILLE, B. ; LOUICHON, B. (Org.). *Les enseignements de la fiction*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.6236>.

- Lépine, M. (2017) *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.
- Louichon, B.; Peretti, I. de. (2020) Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale. In : *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). Honoré Champion: Paris.Honoré Champion: Paris.
- Louichon, B. (2020). *Un texte dans la classe*. Pratiques effectives de littérature au cycle 3 en France. Bruxelles : Peter Lang. « ThéoCrit ».
- Louichon, B. (2021). A leitura literária é um conceito didático? Tradução de D. M. O. dos Santos e N. L. de Rezende. *Revista EntreLetras*, 11(3), 20–38. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p20-38>
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des oeuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. In : *Legoff F., Fourtanier M.-J. (2017). Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol I : Genres, espaces et formes*. Namur: Presses Universitaires de Namur, « Diptyque ». [hal-01696362](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01696362)
- Louichon, B. (2015a). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. *Bishop M.-F., Beladjinn A. École et patrimoines littéraires*. Paris: Champion. [hal-01696379](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01696379)
- Louichon, B. (2015b). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation, *Tréma*, 43. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3285>
- Moura, D. H., & Lima Filho, D. L. (2017). A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos Da Escola*, 11(20), 109–129. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, no 3:705-720, jul./set. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista HOLOS*, 2, 4–30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- Silva, M. (2016). Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17/18). doi: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.41441>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Oliveira dos Santos, D. M. O IMPRESSO, A TELA, O AUDIOLIVRO : UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE DIFERENTES SUPORTES PARA A LEITURA LITERÁRIA DE ROMANCES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL. *HOLOS*, 3(40). <https://doi.org/10.15628/holos.2024.15540>

ABOUT THE AUTHOR

DAYB MANUELA OLIVEIRA DOS SANTOS

Pedagoga Instituto Federal da Bahia - Campus Santo Amaro. Mestre em Estudos Linguísticos - UEFS – 2013. Especialista em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural - UEFS 2009. Doutoranda em Ciências da Educação - Université de Montpellier – França.

ORCID ID: [ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-6077-7095](https://orcid.org/0009-0001-6077-7095)

E-mail: daybmanuela@gmail.com

Editor: Maura Costa Bezerra



Submitted May 24, 2023

Accepted June 10, 2024

Published July 20, 2024