UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

SABRINA LEITE FELIX

O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: análise de uma prática docente

Recife
2025

SABRINA LEITE FELIX

O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: análise de uma prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Recife

2025

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Felix, Sabrina Leite.
O Ensino de literatura no contexto escolar: análise de uma prática docente / Sabrina Leite Felix. - Recife, 2025.
101f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Orientação: Raylane Andreza Dias Navarro Barreto.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Ensino de literatura; 2. Ensino Médio; 3. Prática docente; 4. Leitura literária; 5. Didatização. I. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

SABRINA LEITE FELIX

O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: análise de uma prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Aprovada em: 07/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Presidente)

Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª.Inara Ribeiro Gomes (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

À Clarice, minha filha, que bagunça e
organiza a minha vida todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao universo, por me permitirem chegar até aqui.

À minha mãe, Sandra, e ao meu pai, Francinaldo, por todo o esforço e sacrifícios que fizeram para me criar dignamente. Sou eternamente grata pela oportunidade de me dedicar aos estudos.

À minha filha, Clarice, que nasceu para transformar a minha vida e abençoar os meus dias com sua ternura e amor.

A Pedro, meu companheiro, por sempre me apoiar durante a escrita deste trabalho.

Às minhas irmãs, Sarah, Samara e Stella, por dividirem comigo a vida.

À minha afilhada, Sophia, e à minha sobrinha Maria Luísa.

Aos meus amigos, Richard, Eloísa e Thaísa, pela força que me deram, mesmo à distância.

À minha querida amiga e parceira de mestrado, Isabelle Sedícias.

À professora que me aceitou em sua sala de aula e me permitiu coletar os dados desta pesquisa.

À professora doutora Lívia Suassuna, por orientar este trabalho até quando foi possível.

Às professoras doutoras Tícia Ferro, Rosiane Xypas e Inara Gomes, por comporem a banca de defesa desta dissertação e contribuírem para o enriquecimento da pesquisa.

À professora doutora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto por ter me ajudado quando tudo parecia sem solução.

Aos professores, professoras, funcionários e funcionárias do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida.

“Fazendo-nos assim tudo compreender; entrando no segredo das vidas e das cousas, a Literatura reforça o nosso natural sentimento de solidariedade com os nossos semelhantes, explicando-lhes os defeitos, realçando-lhes as qualidades e zombando dos fúteis motivos que nos separam uns dos outros. Ela tende a obrigar a todos nós a nos tolerarmos e a nos compreendermos; e, por aí, nós nos chegaremos a amar mais perfeitamente na superfície do planeta que rola pelos espaços sem fim. O Amor sabe governar com sabedoria, e acerto, e não é à toa que Dante diz que ele move o Céu e a alta Estrela.” (Barreto, Lima, 1921).

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é analisar uma prática docente voltada à educação literária nas aulas de língua portuguesa no contexto do ensino médio. Em relação aos objetivos específicos, pretendemos: 1) analisar as concepções teórico-metodológicas acerca da educação literária que embasam a prática docente; 2) analisar como a professora planejou o ensino de literatura; 3) analisar como a literatura é didatizada em sala de aula. Este estudo justifica-se porque há uma inquietação acerca dos modos como a literatura é vivenciada na escola, mais especificamente nas aulas de português e literatura. Durante muito tempo os textos literários foram utilizados na escola com diferentes objetivos (ensino de gramática, retórica, história), mas, para além disso, a literatura é indispensável à formação de leitores literários. No que diz respeito à abordagem teórica, defendemos uma concepção de literatura como um sistema vivo de obras literárias (Candido, 2006); criação de toque poético, ficcional ou dramático em diferentes contextos sociais (Candido, 2012); uma porta para diferentes mundos que são construídos através da leitura (Lajolo, 2018), compreendendo o leitor como aquele que lê para si, para pensar, para agir e se reconstruir (Rouxel, 2014), que interage com o texto, que, quando lê, sofre, ri, se arrepia e se envolve com o lido; assumimos que a literatura na escola passará por um processo de didatização conforme Soares (1999); defendemos, a partir de Amorim *et al*. (2022), a leitura literária como indissociável do ensino de literatura na escola. No que se refere à metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa numa escola da rede estadual de ensino de Pernambuco, utilizando, como instrumentos e procedimentos de análise, a observação das aulas de literatura, a análise documental do planejamento da professora e a entrevista com a docente. Após a análise dos dados e discussão dos resultados, evidenciamos o planejamento de aulas como uma ferramenta indispensável para uma prática docente eficaz. Além disso, vimos a importância do texto literário como objeto central das aulas de literatura. Ainda, identificamos algumas dificuldades relacionadas ao ensino de literatura: tempo escolar que não permite uma vivência prolongada com textos literários; livros didáticos sem conteúdos que auxiliem nas

aulas de literatura; formação inicial e continuada de professores que precisam debater novas formas de ensinar literatura na sala de aula. Por fim, considerando os objetivos e limites desta pesquisa, evidenciamos a necessidade também do desenvolvimento de outros estudos e pesquisas discutindo o currículo e o tempo dado ao literário na sala de aula, a formação inicial e continuada de professores de literatura, pesquisas sobre livros didáticos e a relação entre o ensino de literatura e as políticas de acesso às obras literárias.

Palavras-chave: ensino de literatura; ensino médio; prática docente; leitura literária; didatização.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze a teaching practice focused on literary education in Portuguese language classes within the context of high school. Regarding the specific objectives, we aim to: 1) analyze the theoretical and methodological conceptions of literary education that support the teacher's teaching practice; 2) analyze how the teacher planned literature instruction; 3) analyze how literature is taught in the classroom. This study is justified by concerns about how literature is experienced at school, more specifically in Portuguese and literature classes. For a long time, literary texts were used in schools for various purposes (teaching grammar, rhetoric, history); however, literature is essential for the formation of literary readers. From a theoretical perspective, we advocate for a concept of literature as a living system of literary works (Candido, 2006); a creation with poetic, fictional, or dramatic touches in different social contexts (Candido, 2012); a gateway to different worlds built through reading (Lajolo, 2018), understanding the reader as someone who reads for themselves, to think, to act, and to reconstruct themselves (Rouxel, 2014), who interacts with the text, who suffers, laughs, shivers, and becomes emotionally involved with what they read. We assume that literature at school undergoes a process of didactic adaptation, as stated by Soares (1999); and we support, following Amorim et al. (2022), the idea that literary reading is inseparable from literature teaching in schools. As for the methodology, we conducted qualitative research in a public high school in the state of Pernambuco, using classroom observation, documentary analysis of the teacher's lesson plans, and an interview with the teacher as instruments and procedures for analysis. After analyzing the data and discussing the results, we highlight lesson planning as an essential tool for effective teaching practice. Furthermore, we emphasize the importance of the literary text as the central element of literature classes. We also identified some challenges related to literature teaching: limited class time that prevents extended engagement with literary texts; textbooks that lack content to support literature lessons; and initial and continuing teacher education programs that need to explore new ways of teaching literature in the classroom. Finally, considering the objectives and limitations of this research, we emphasize the need for further studies discussing the curriculum and time allocated to literature in classrooms, the

initial and continuing education of literature teachers, research on textbooks, and the relationship between literature teaching and public policies for access to literary works.

Keywords: literary education; high school; teaching practice; literary reading; didactic adaptation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre instrumentos de coleta de dados e critérios de análise dos dados 39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREFEM	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio
SSA	Sistema Seriado de Avaliação da Universidade de Pernambuco
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Atividade de estudante 65
Imagem 2 – Atividade de estudante 66
Imagem 3 – Atividade de estudante 66
Imagem 4 – Atividade de estudante 68
Imagem 5 – Atividade de estudante 69
Imagem 6 – Atividade de estudante 70
Imagem 7 – Atividade de estudante 71
Imagem 8 – Atividade de estudante 72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……...16
2 REFERENCIAL TEÓRICO…….. 28
2.1 Literatura e escola……. 28
2.2 Ensino de literatura: como tem sido, como pode ser……..36
2.3 Planejamento de ensino e o ensino de literatura…… 46
3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS……..55
3.1 Caracterização do campo de pesquisa e da professora pesquisada… 60
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS…….. 62
4.1 O planejamento das aulas de literatura……... 62
4.2 A observação das aulas de literatura……...65
4.3 A entrevista com a professora pesquisada……...75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS…… 85
REFERÊNCIAS…….90
ANEXO A……...95
ANEXO B……...97
APÊNDICE A…….99
APÊNDICE B……..100

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos a questão do ensino de literatura, temos que, necessariamente, pensar na escola. Isso porque não é recente a presença de textos literários nessa instituição: antes mesmo da criação do termo *literatura* para designar uma disciplina, diferentes gêneros literários já eram utilizados para fins educativos na escola e fora dela.

A história do ensino de literatura no Brasil se inicia com os jesuítas, no século XVI, com as disciplinas retórica e poética, nas quais os textos literários serviam como modelos de bom uso da língua (Costa; Zimmermann, 2020). O trabalho dos jesuítas baseava-se em moldes clássicos greco-romanos e o ensino era norteado pelo *Ratio Studiorum*, documento oficial que organizava o modelo educacional jesuítico, elaborado no final do século XVI. Nesse contexto, o contato com os textos clássicos não se dava de forma integral: foram introduzidas no ensino adaptações dos textos clássicos, das quais eram excluídos assuntos considerados inconvenientes no ideal jesuítico (Segabinazi, 2011).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o ensino sofreu algumas mudanças. No entanto, os textos literários continuaram sendo usados nas disciplinas de gramática, retórica e poética como modelos para o estudo do latim e da língua portuguesa. A leitura das obras clássicas “servia tanto para conhecer as regras de boa conduta e adquirir erudição, como para aprender regras do bem escrever” (Formiga; Inácio, 2013, p. 181).

Somente no século XIX é que o modo de abordar a literatura na escola foi modificado. O ensino dessa matéria passou a ser pautado na história da literatura. “Essa transformação do ensino deve-se às mudanças do próprio contexto histórico, político e social brasileiro, que busca a construção de uma identidade nacional” (Formiga; Inácio, 2013, p. 182).

É no Império que os estudos literários são consolidados, pois a vinda da família real para as terras brasileiras e a transferência da capital do Império para o Rio de Janeiro criaram uma vida cultural propícia às letras. Nesse contexto, surgiu o ensino superior no Brasil, pois não havia estrutura e pessoal preparado para exercer funções administrativas e intelectuais; por isso, foi essencial a criação de cursos superiores profissionalizantes. Em virtude disso, vieram a surgir os liceus provinciais, dentre os quais se destaca o Colégio Pedro II, fundado no Rio de

Janeiro no ano de 1837. Esse colégio trouxe importante contribuição para os programas e currículos dos cursos de Letras e para a história do ensino de literatura nas escolas, uma vez que foi modelo para o ensino brasileiro até meados do século XX (Segabinazi, 2011).

Durante o século XIX, estabeleceram-se três tipos de cursos superiores no Brasil para atender às necessidades do Estado: os militares, da marinha e do exército; os seminários episcopais; e os cursos de carreiras liberais. Todos eles exigiam a realização de exames preparatórios no ciclo de estudos secundários. Dessa forma, era necessário frequentar aulas preparatórias ou curso anexo, pois os conteúdos dos institutos superiores eram baseados nas disciplinas ofertadas no currículo pelos liceus, especificamente o Colégio Pedro II (Costa; Zimmermann, 2020).

Após a proclamação da República, abandonou-se a concepção humanista da educação, que passou a ter um caráter mais científico e mais próximo da história da nação. Associado a essa nova perspectiva de ensino, o Colégio Pedro II adotou um programa de leituras mais intensivas nas aulas de português, reunindo obras e autores literários mais representativos da literatura nacional e organizando-os cronologicamente, com base em informações históricas sobre as obras e os autores. Foi nesse momento que a historiografia literária se consolidou na história do ensino da literatura.

No Colégio Pedro II, a leitura literária era feita por meio de trechos e fragmentos presentes em compêndios e antologias organizados por professores da própria instituição. Assim, a leitura servia à transmissão da norma culta para bem falar e escrever, bem como à disseminação de valores morais, cívicos e patrióticos por meio do patrimônio da literatura brasileira (Segabinazi, 2011). Conforme essa autora, apenas na década de 1960 é que começaram a surgir as primeiras mudanças nos estudos da literatura brasileira, com a inserção de discussões sobre teoria e crítica literária nos cursos de Letras.

Segabinazi (2011, p. 48) destaca o advento da Lei nº 5692/71, a partir da qual “há a alteração da disciplina de Português, que passa se chamar Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau; Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau; e no 2º grau [...] passa a ser apenas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. No tocante ao ensino de literatura, permaneceram o estudo da história da literatura, através de livros didáticos, e a leitura e a interpretação de

trechos de obras literárias utilizados para estudo gramatical (Segabinazi, 2011). De acordo com a pesquisadora, foi na década de 1970 que surgiram as primeiras “reivindicações da formação do leitor por parte das pesquisas acadêmicas” (Segabinazi, 2011, p. 48).

As modificações relacionadas ao ensino de literatura após a década de 1970 evidenciaram que o conhecimento sobre a literatura brasileira estaria reservado ao 2º grau e aos cursos de Letras, mantendo-se a perspectiva cronológica. Sobre a escolha de textos literários, o conto e a crônica eram privilegiados por serem textos curtos, mas os textos literários ainda eram utilizados predominantemente para o ensino gramatical. O livro didático ganhou mais espaço nas salas de aula e, em geral, apresentava os períodos literários, as obras de cada época, suas principais características e autores. É nesse contexto que a preocupação com os exames de vestibular cresce, pois a literatura não era um conhecimento profissionalizante nem pragmático, sendo assim, os vestibulares apresentavam questões relacionadas à perspectiva histórica e evolucionista da literatura (Segabinazi, 2011).

Problematizando o protagonismo do livro didático desde a década de 1970 até os dias atuais, como um dos principais materiais utilizados para o ensino de literatura, Segabinazi (2011) afirma que os compêndios apresentam breve exposição dos movimentos literários e suas principais características, datas-limite, principais autores, predominantemente masculinos, e fatos históricos para contextualizar as obras abordadas. Há também trechos que exemplificam estilos literários e o estilo individual dos autores.

O contato com a literatura por um viés historiográfico, por meio de trechos muitas vezes descontextualizados, ainda resiste nos tempos atuais e é, conforme Formiga e Inácio (2013), um dos grandes desafios a serem superados quando se pensa em ensinar literatura na escola. Sobre essa questão, Oliveira (2016) argumenta que a permanência da história literária na escola em pleno século XXI representa uma resistência por parte da tradição escolar, das políticas educacionais e inovações advindas das discussões acadêmicas do campo.

Pensando em tal problemática, Portilho (2019), em sua dissertação, investiga o ensino de literatura no ensino médio, através de uma pesquisa bibliográfica. O autor traça um percurso histórico da disciplina e analisa alguns documentos curriculares oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM, Brasil, 1999), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio, Brasil, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006) –, argumentando que neles existe um desencontro entre concepções teóricas e abordagens práticas quando se analisam questões inerentes à literatura e seu ensino.

Quando trata dos PCNEM (Brasil, 1999), Portilho (2019) afirma que o documento visa à formação de estudantes ativos na sociedade. No tocante a questões da área de linguagem, o documento concebe a língua como interação. No âmbito teórico, há mais discussões provenientes da linguística do que dos estudos literários e se percebe uma lacuna no que diz respeito a discussões sobre literatura e seu ensino. As diretrizes limitam-se a discutir o conceito excludente de literatura para tachar uma obra como literária ou não, além disso, critica o ensino de literatura por abordagens historiográficas.

De acordo com o autor, as discussões que o documento traz sobre o que pode ou não ser considerado literatura é muito antiga, remete aos primeiros filósofos gregos, e está longe de configurar um consenso. Logo, a problematização feita pelos PCNEM é pouco aprofundada e não contribui efetivamente para pensar o ensino de literatura. Nas críticas feitas ao documento com relação ao ensino pautado na historiografia literária, percebe-se que, embora haja a refutação de tal abordagem, não são apresentadas discussões acerca de outras concepções de ensino de literatura. Outra incoerência encontrada diz respeito ao fato de o documento negar um ensino de literatura pautado num viés historicista, mas, ao mesmo tempo, apresentar competências e habilidades voltadas a questões historiográficas.

Como os PCNEM (1999) não abarcaram as discussões sobre literatura e seu ensino a partir do debate que estava sendo feito no âmbito acadêmico, o documento recebeu críticas de estudiosos da área. Por isso, numa tentativa de superar as lacunas do primeiro documento, surgiram os PCN+, segundo Portilho (2019). O intuito da elaboração das novas diretrizes era dar espaço concreto à literatura no currículo. No entanto, os PCN+ (2002) mencionam os textos literários como objetos para estudo de mecanismos linguísticos. Evidentemente, o texto literário pode e deve ser abordado a partir de seus recursos linguísticos, mas é importante assegurar aos estudantes oportunidades de leituras literárias por si mesmas, a fim de que eles se tornem sujeitos críticos e conscientes de si e do mundo. O documento mantém os textos literários subordinados ao ensino de língua, sugerindo

que sejam utilizados como exemplos de norma culta, e exclui a diversidade linguística de diferentes obras literárias, atribuindo à literatura um caráter elitista.

Conforme Portilho (2019), nos PCN+, teceram-se críticas ao ensino de literatura por uma perspectiva historiográfica, mas o documento também não traz contribuições efetivas para que se pudesse colocar a literatura e a leitura literária em destaque. O pesquisador conclui que, nessas diretrizes, a literatura continua sem lugar de destaque e não foram apresentadas discussões acerca da leitura literária.

Frente aos limites dos PCNEM e dos PCN+ (2002), sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura na escola, foi lançado, em 2006, mais um texto curricular oficial, as OCEM (Brasil, 2006), que contaram com a atuação direta de pesquisadores das áreas de literatura e ensino. Nesse novo documento, a literatura ganhou um capítulo próprio, intitulado *Conhecimentos de literatura*. As OCEM discursam a favor da literatura enquanto uso específico da linguagem e atribuem grande importância à literatura para a formação de sujeitos críticos, criativos e reflexivos.

Há, no documento em questão, uma defesa da democratização da literatura para que os estudantes possam se apropriar do que é um direito seu. Segundo Portilho (2019), as OCEM (2006) reforçam a importância da escola na luta pela democratização da leitura literária, pois essa instituição é um local privilegiado para viabilizar o acesso a bens culturais como a literatura.

Outro aspecto discutido pelo documento é a metodologia de ensino de literatura pautada na historiografia. Nas OCEM (2006), afirma-se que essa abordagem de ensino cria problemas por não propor a leitura propriamente dita dos textos, quando esta deveria ser o foco das aulas. Um avanço nessa discussão, diferentemente das críticas que os documentos anteriores apresentavam, é a introdução do conceito de *letramento literário*, por meio do qual se visa à apropriação da literatura como bem cultural. Conforme as OCEM (2006), o letramento literário refere-se ao processo de apropriação da literatura por meio da linguagem como uma prática social, que acontece a partir do contato efetivo com os textos. Apontando outros caminhos para o ensino de literatura na escola, o documento defende também que professores sejam mediadores na sala de aula, estabelecendo caminhos para que os estudantes acessem os textos literários (Portilho, 2019).

Concluindo sua análise das OCEM (2006), Portilho (2019) argumenta que houve avanços significativos, por exemplo: uma equipe da área de literatura participou da elaboração do documento; a literatura ganhou um espaço autônomo em relação ao ensino de língua; houve a defesa da democratização do acesso à literatura; o conceito de *letramento literário* foi introduzido; a leitura efetiva dos textos literários foi defendida como foco principal das aulas de literatura; o documento aponta para os professores como mediadores entre os textos literários e os estudantes.

No entanto, efetivamente na prática, não aconteceram mudanças significativas, pois o texto das OCEM não foi amplamente divulgado. Nas palavras de Portilho (2019, p. 98): “caminhos foram construídos, [...] no entanto, esses caminhos não foram percorridos em decorrência da ineficácia de sua circulação no âmbito escolar e acadêmico”. Portilho (2019) demonstra que ainda há um ensino de literatura pautado em questões historicistas em detrimento de uma abordagem pelo viés do letramento literário. Essa tradição historicista, conforme o autor, é uma herança colonial que se amparou também no militarismo brasileiro. Em sua análise dos documentos oficiais, o autor destacou que os PCNEM (1999) e os PCN+ (2002) apresentaram lacunas no que se refere à literatura e seu ensino. Já as OCEM (2006) deram a ambos um lugar de destaque. No entanto, mesmo com tais avanços curriculares, os documentos oficiais em seu conjunto não foram devidamente concretizados, uma vez que a perspectiva de ensino historicista ainda se perpetua nas escolas brasileiras (Portilho, 2019).

Um dos motivos para a permanência de um ensino pautado em historiografia literária deriva do fato de muitos pressupostos teóricos para o ensino de literatura ainda serem abstratos para os docentes. As indicações presentes em documentos como a OCEM (2006) não tiveram muita visibilidade entre os professores (Portilho, 2019; Lourenço, 2021).

Segundo Lourenço (2021), o meio através do qual muitas das discussões apresentadas em documentos curriculares chegam aos docentes é o livro didático. No entanto, esse material apresenta muitas limitações no que se refere ao texto literário; obras mais extensas, por exemplo, são expostas em trechos, o que acarreta uma abordagem indireta das obras. Outra problemática que mantém as práticas de ensino de literatura pela historiografia decorre da crescente cobrança por resultados no âmbito dos sistemas de avaliação interna e externa. Ainda

segundo a autora, existem muitas escolas sem bibliotecas e/ou bibliotecários e, quando há, o número de exemplares de obras literárias disponíveis é reduzido. Também faltam tempo e formação continuada que auxiliem, de fato, os docentes a repensarem suas práticas (Lourenço, 2021).

Em estudo semelhante ao apresentado acima, Menezes (2019) problematiza o que chama de cenário caótico do ensino de literatura no Brasil. A autora mostra que há uma problemática evidente: os professores sugerem leituras pelas quais os alunos não se interessam e os estudantes leem livros que os professores, muitas vezes, não valorizam. Diante desse cenário, a pesquisadora se inquieta com o fato de que, mesmo com os problemas em torno do ensino de literatura, muitos estudantes conseguem se sair bem no quesito competência leitora em avaliações externas. Por isso, Menezes (2019) investigou como escolas que se saíram bem no quesito competência leitora no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015 formavam seus estudantes enquanto leitores literários.

Menezes (2019) selecionou duas escolas bem avaliadas no critério competência leitora, uma pública e outra privada, para investigar se o fato de apresentarem bom desempenho em avaliações externas revelaria boas práticas de ensino de literatura, ou, nas palavras da autora, práticas que contribuíssem para formar leitores críticos e autônomos. Segundo ela, o professor da rede pública demonstrou uma concepção de literatura como diálogo com o outro e procurava encaminhar o ensino de literatura sempre proporcionando oportunidades de fala aos alunos. Ele também escolhia textos que permitissem preparar os estudantes para as avaliações externas e estimulava os alunos a participar de debates sobre o que liam. Menezes (2019) destaca que esse professor realizava uma boa prática, pois concedia espaço para os estudantes pensarem, falarem e participarem da construção de sentidos dos textos oferecidos para leitura.

No que diz respeito ao docente da rede privada, Menezes (2019) constatou uma prática baseada na historiografia da literatura, que acabava por deixar os estudantes dispersos e desinteressados durante as aulas. Assim, para a autora, a reprodução de dados históricos sobre as obras literárias não é uma prática de ensino adequada, pois os estudantes apenas memorizam informações sobre as obras ou exercitam a metalinguagem literária, procedimentos que acabam por distanciá-los da leitura literária.

Sobre os docentes analisados, Menezes (2019) conclui que nenhum deles

faz um trabalho efetivamente inovador e acredita que o bom desempenho nas avaliações externas decorre de um trabalho preparatório para as provas.

Souza (2020), por sua vez, realizou uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em duas turmas de 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas do estado de Pernambuco. A pesquisadora observou a prática de dois docentes, a quem chamou de professor Andrade e professor Cabral. O professor Andrade norteava a sua prática de ensino de literatura majoritariamente a partir de conhecimentos sobre movimentos estético-literários. No caso do professor Cabral, sua preocupação central nas aulas de literatura era possibilitar leituras literárias em sala de aula.

A autora concebe a leitura literária como uma prática social de letramento e entende que o texto literário deve ser pensado enquanto produção estética e cultural, permeada por relações de poder. Também defende o acesso à leitura literária por esta ser essencial à formação humana; nesse sentido, a ação educativa para o ensino de literatura precisa ser emancipatória e baseada no respeito à bagagem cultural, aos conhecimentos e às experiências dos estudantes.

A pesquisa de Souza (2020) indica a existência de um cenário de estudos e pesquisas que alertam para uma crise do ensino de literatura, para a ausência da literatura em sala de aula e para a perda de prestígio da literatura no contexto educativo brasileiro. Como consequência de tal problemática, surgiu um campo de investigações que vem revelando a importância de propagar o letramento literário e a centralidade do leitor. Inclusive, a autora destaca a incorporação do conceito de *letramento literário* em documentos curriculares nacionais e do próprio estado de Pernambuco, e também nos sistemas oficiais de seleção ao ensino superior, como o Enem e o Sistema Seriado de Avaliação da Universidade de Pernambuco (SSA).

Em relação à análise dos documentos curriculares do estado de Pernambuco e ao SSA, Souza (2020) concluiu que os modos como estes se constituem revelam entendimentos contraditórios sobre o ensino de literatura, pois, apesar de trazerem o letramento literário como um modelo de ensino que considera as especificidades do texto literário e apontarem para a importância do desenvolvimento de práticas leitoras autônomas por parte dos sujeitos leitores, no currículo e na avaliação estadual essa especificidade se traduz em bases sociológicas e historicistas, logo, o texto literário é utilizado para exemplificação de tendências estéticas. A pesquisadora ainda acrescenta que tanto no eixo do letramento literário do currículo

estadual, quanto no edital do SSA, as estéticas literárias são colocadas como conteúdos do campo da literatura.

Ao analisar a prova do Enem, Souza (2020) encontrou um movimento contrário ao que propõem os documentos curriculares de Pernambuco e a avaliação estadual. A leitura, a interpretação e a interação entre leitor e texto literário são o foco para a aferição de conhecimentos dos estudantes. Para a autora, no Enem, apesar das críticas que sugerem que o exame trata o gênero literário apenas como mais um dos gêneros discursivos, leva-se em consideração a natureza do texto literário, logo, a leitura avaliada é a literária.

Relacionando a prática dos docentes que observou com documentos curriculares e avaliações oficiais, Souza (2020) percebeu a existência de contradições entre as concepções dos docentes em termos do que seja a educação literária e os modos de elaborar suas práticas de ensino de literatura, principalmente quando é preciso conectar as concepções teóricas e as instâncias que normatizam o ensino de literatura.

Se, por um lado, alguns estudos como os de Portilho (2010) e Menezes (2019) apontam problemas diversos no âmbito do ensino de literatura, tais como a manutenção da historiografia como conteúdo privilegiado das aulas de literatura, o uso da metalinguagem literária para classificar textos e autores, a ausência de textos contemporâneos em sala de aula, o desinteresse por parte dos alunos e problemas na formação de professores, a tese de Souza (2020), por outro lado, alerta-nos para outra problemática, que é a incorporação inadequada do conceito de *letramento literário* nos documentos curriculares e avaliações oficiais, e as implicações disso no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem voltadas à formação de leitores literários.

Tais discussões nos instigam a pensar que ensinar literatura, na atualidade, requer uma reconfiguração dos currículos, da formação docente e das metodologias de ensino. Pensar a vivência de leituras literárias em sala de aula exige, portanto, que façamos reflexões sobre a formação de professores de literatura e sobre o objeto a ser ensinado. Reflexões nesse campo, conforme Nóbrega (2012), podem contribuir para que educadores (re)descubram modos de “conhecer e articular as especificidades do texto literário em ambiente escolar” (Nóbrega, 2012, p. 235).

Especificamente a respeito da formação inicial do professor de literatura, essa última autora aponta para uma ausência, no conjunto das disciplinas voltadas

para a literatura dos cursos de licenciatura em Letras, de reflexões e discussões específicas acerca dos significados do ato de ler e da escolarização da leitura literária. Dessa forma, parece não haver, nesses cursos, uma concepção mais bem definida de literatura, de leitura e de leitor. Em consequência disso, “há, por parte do profissional de Letras, uma demanda reprimida por uma didática de leitura” (Nóbrega, 2012, p. 237), ou melhor, há uma demanda por discussões sobre metodologias próprias para o desenvolvimento da leitura literária no ambiente escolar.

De fato, no Brasil, por influência do pensamento positivista, a formação do profissional licenciado em Letras ainda apresenta resquícios do perfil bacharelesco do curso, principalmente nas disciplinas específicas de literatura, em comparação com aquelas dedicadas aos estudos das línguas. Essa situação gera nos professores em formação “uma tensão entre o alcance teórico/crítico e a demanda iminente de uma prática pedagógica voltada para a leitura do texto literário em sala de aula” (Nóbrega, 2012, p. 238).

A partir desse contexto, pensando em propostas metodológicas para o desenvolvimento da educação literária, e em conformidade com Dalvi (2013, p. 68), acreditamos ser “necessário instituir a experiência ou a vivência de leitura literária” nos espaços escolares, na perspectiva de uma educação que preze pela leitura literária.

Evidenciar o sujeito leitor no ensino de literatura é uma perspectiva recente, tanto nos discursos, quanto nas práticas efetivas de sala de aula, de acordo com Rouxel (2014). Essa autora afirma que, ainda hoje, nas aulas da educação básica, “a leitura exigida ainda repousa sobre uma série de observações formais que entravam o investimento pessoal do leitor” (Rouxel, 2014, p. 20). Em consequência, os textos lidos e estudados são meios para a descoberta e a aquisição de ferramentas de análise como a identificação de focalizações, do estatuto do narrador, dos tipos de discurso etc. Não se pode negar o valor de tais conhecimentos para uma leitura mais refinada, como destaca Rouxel (2014); no entanto, eles têm sido priorizados em detrimento de uma leitura mais aberta, não focada em questões dessa natureza.

Visando a intensificar essa discussão, a autora questiona: “qual leitor se quer formar?” (Rouxel, 2014, p. 20) . Um leitor escolar capaz de responder às questões com certos conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literaturas, que “lê

para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura?" (Rouxel, 2014, p. 21).

Também pensando nesses aspectos do ensino de literatura na escola, Rezende (2013) considera que, quando o foco do ensino é a leitura do texto literário, deixa-se de dar ênfase ao professor e à obra para dar voz ao aluno/leitor. Essa mudança demonstra uma preocupação com a vivência dos alunos com o texto literário, de modo que se busca menos olhar para o que diz o texto e mais atentar para o que dizem os(as) leitores e leitoras. A autora destaca a leitura literária como prática social e como prática escolar. No primeiro caso, lemos aquilo de que gostamos, os gêneros mais apreciados, o que é sugerido por alguém que respeitamos, algo lançado recentemente. Em suma, a leitura literária como prática cotidiana da vida social não é obrigatória. Já em termos de prática escolar, a leitura literária algumas vezes está presa aos objetivos e conteúdos predeterminados.

Foi nesse emaranhado de problematizações acerca do ensino de literatura que surgiu a nossa questão de pesquisa: como se realiza nos dias de hoje o trabalho de educação literária nas aulas de língua portuguesa no contexto do ensino médio?

Na busca por responder a essa pergunta, procuramos contemplar, de modo mais específico: os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a prática docente; os elementos constitutivos do planejamento das aulas de literatura, incluídos aí os objetos de aprendizagem; os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula para o ensino de literatura.

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a prática docente voltada à educação literária nas aulas de língua portuguesa no contexto do ensino médio e, como objetivos específicos: 1) analisar as concepções teórico-metodológicas acerca da educação literária que embasam a prática docente; 2) analisar o planejamento das aulas de literatura; 3) analisar como a literatura é didatizada em sala de aula.

Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa numa escola da rede estadual de ensino de Pernambuco. Por meio de três instrumentos distintos de construção de dados - entrevista, análise documental e observação -, analisamos as concepções, o planejamento de aulas e as práticas de uma professora de literatura do terceiro ano do ensino médio, escolhida aleatoriamente.

Acreditamos que nosso estudo se justifica porque há uma inquietação acerca dos modos como a literatura vem sendo vivenciada na escola, mais especificamente nas aulas de português e literatura do ensino médio, segmento que é bastante influenciado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Se, durante muito tempo, os textos literários serviram a diferentes objetivos (ensino de gramática, retórica, história), agora pensamos a literatura como um fator indispensável à formação de leitores literários. Por isso, entender como a literatura é didatizada nas salas de aula pode nos ajudar a (re)pensarmos o ensino dessa disciplina.

Além desta introdução, a dissertação encontra-se dividida nas seguintes partes, o referencial teórico, o qual está organizado em três blocos temáticos: literatura e escola; ensino de literatura: como tem sido, como pode ser e planejamento de ensino, formação docente e o ensino de literatura. Após essas discussões teóricas, apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Em seguida, analisamos e discutimos os dados obtidos neste estudo. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Literatura e escola

Jouve (2012, p. 29) indaga: a palavra literatura designa “uma realidade objetiva, ou se trata de um termo vago de significações mutantes, por vezes, contraditórias?”. Esse questionamento nos faz analisar a história da palavra *literatura*, que foi recebendo diferentes acepções ao longo do tempo.

Por exemplo, no século XVI, o termo designava a ideia de cultura do letrado, ou seja, erudição. Nessa visão, conhecer literatura é possuir um saber oriundo de uma soma de leituras. Ainda nessa perspectiva, a literatura estava vinculada à elite, logo, o termo passou a denominar o grupo de pessoas de letras.

Em meados do século XVIII, quando a ideia de uma arte da linguagem começou a se firmar, com a consolidação dos gêneros em prosa, passou-se a usar o termo *literatura* para denominar a arte de escrever. Ainda no século XVIII, o conteúdo do termo *literatura* está longe de ter apenas um significado. Nesse cenário, o conceito abarca tanto obras intelectuais quanto textos estéticos. Assim, todo escrito com algum valor formal e/ou conteudístico pertencia à literatura, isto é, o campo literário englobava escritos de ficção, históricos, filosóficos e até científicos. No entanto, com o advento das ciências positivistas, ficou difícil considerar o texto científico como sendo literatura. Dessa forma, limitou-se o campo da criação estética à literatura e, a partir do século XIX, o termo *literatura* assume a conotação moderna de uso estético da linguagem escrita (Jouve, 2012).

Diante das informações acima, podemos estabelecer que os valores culturais são indissociáveis da ideia que se tem de literatura. As acepções históricas do termo não desapareceram por completo, ou seja, se a literatura na modernidade denomina as obras de valor estético, o termo também se refere à produção intelectual e ao patrimônio cultural. Logo, o termo *literatura* é rico em significações, o que quer dizer que as ambiguidades do termo fazem sua própria fortuna (Jouve, 2012).

Uma questão a se pensar quando se trata do conceito de *literatura* é que este é historicamente situado e não estanque. Logo, um texto literário nem sempre nasce como literário, ele “pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo” (Lajolo, 2018, p. 19). A literatura, a obra literária, “é um objeto social muito

específico” (Lajolo, 2018, p. 25), ou seja, para que a obra literária exista, é preciso que alguém escreva e que outro alguém leia, é preciso que haja interação estética.

Nessa mesma perspectiva, Candido (2006, p. 83) argumenta:

> A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Sendo assim, a literatura é essencialmente a relação, a interação, entre quem produz a literatura, a obra propriamente dita e o leitor, a famosa tríade, autor-obra-leitor.

Considera-se que a literatura também seja porta para diferentes mundos que são construídos a partir da leitura. Esses mundos estão em livros, canções, textos digitais, murais, anúncios etc. A literatura é o texto no qual há interação entre escritor e leitor refazendo este pactos e acordos quanto ao lido (Lajolo, 2018).

Além disso, para que uma obra literária seja considerada parte da tradição literária de uma dada comunidade, ela precisa ter o endosso de canais competentes que proclamam se um texto é ou não literatura (Lajolo, 2018). Dentre os setores responsáveis por estabelecer o caráter literário de obras – professores, intelectuais, crítica, vestibulares etc. –, a escola é tida como fundamental.

Outra forma de compreender o conceito de *literatura* é através da formulação de Candido (2012, p. 18), que chama de literatura

> todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

A partir da concepção de Candido (2012), podemos entender que a literatura abarca tanto os textos em prosa quanto em verso, as produções de toque poético e ficcional, bem como as obras produzidas nas diferentes manifestações culturais de uma sociedade.

Diz ainda Candido (2012) que a literatura é uma manifestação universal de todas as pessoas e em todos os tempos. Não há povo que possa viver sem ela, “isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2012, p. 18), pois a criação ficcional ou poética está presente em cada um de nós, seja através de uma anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco etc. Portanto, a literatura rodeia o cotidiano das pessoas, sejam elas mais escolarizadas ou não, e atende a necessidades humanas de fabulação. Em síntese, a literatura abarca as diferentes manifestações da linguagem literária, tanto em prosa quanto em verso, e não exclui nenhuma criação poética e ficcional.

Outra forma de conceituar a literatura para Candido (2012, p. 18) é entendê-la como “o sonho acordado das civilizações”, ou seja, da mesma forma como não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Por isso, a literatura, na compreensão de Candido (2012), é um fator de humanização. Ou seja, é uma forma intencional de simbolização, tal qual a educação familiar, grupal ou escolar. Consequência disso é que cada sociedade cria “as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (Candido, 2012, p. 19).

A literatura possui um caráter intelectual e afetivo, e também se configura como um instrumento poderoso de instrução e educação, fazendo-se presente nos currículos escolares (Candido, 2012). Isso porque as manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas abarcam tanto os valores que a sociedade preconiza, quanto os que considera prejudiciais. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2012, p. 19). Ela nos mostra o estabelecido, mas também questiona o instituído. Isso explica o motivo de muitas vezes ser censurada, negada.

Lourenço (2021) considera que a literatura não tem compromisso com o saber utilitário, pois está relacionada às nossas necessidades culturais. No entanto, não ser utilitarista não reduz a potencialidade do literário. O texto literário, relacionado à experiência humana, pode promover

> o enriquecimento do imaginário e da sensibilidade; pode reorganizar os sentidos e engendrar no homem uma nova forma de ver, compreender e pensar o mundo e o Outro, além de repensar sua própria condição de sujeito; pode confirmar ou refutar expectativas; pode gerar empatia ou indignação; pode promover um aprofundamento do pensar crítico sobre a realidade; pode ser um instrumento que contribui para a formação da identidade de um indivíduo, no contexto de suas relações sociais, ou mesmo de um povo; pode favorecer a formação do pensamento abstrato, implicando diretamente nas formas como o leitor constrói suas analogias e interage em suas práticas discursivas (Lourenço, 2021, p. 61).

Destacamos, no entanto, que não queremos atribuir ao texto literário a solução de todos os problemas sociais. Mas, é inquestionável o caráter reflexivo, provocador, crítico do texto literário. Por isso, sua presença na escola é tão defendida pelos diferentes profissionais envolvidos nas questões educacionais. Mesmo assim, ainda há muitas inseguranças, dúvidas e discordâncias quando se fala sobre o que significa ensinar literatura na escola.

Estudos que datam desde a década de 1970 mostram que “a relação literatura e escola se dá por meio de objetivos e tensões que são próprios do contexto escolar” (Dezotti; Almeida; Macedo, 2021, p. 2). Alguns deles destacam a valorização da leitura literária, ao mesmo tempo em que denunciam a existência de uma crise da leitura literária na escola. Outras pesquisas problematizam a origem da literatura infantil, que estaria vinculada à construção burguesa do conceito de criança e da literatura como uma ferramenta para consolidar os valores dessa burguesia. Por isso, defendem os estudiosos que o texto literário seja abordado pelo enfoque estético como uma forma de superar o caráter doutrinário que, historicamente, vinha marcando a abordagem do texto literário na escola.

Ainda em termos das tensões entre literatura e escola, outros estudos defendem o caráter formativo da literatura e afirmam que a crise existente no ensino de literatura na escola é reflexo da falta de leitura, da ineficiência por parte de professores e da decadência do ensino. Outra perspectiva defende que o prazer e o dever estão conectados quando se trata de ensinar literatura. Logo, a formação de leitores na escola implica lidar com esses dois aspectos, pois, fora da escola, enquanto prática social, a leitura literária geralmente é descompromissada e não é passível de avaliações (Dezotti; Almeida; Macedo, 2021).

Soares (1999, p. 17) discute algumas relações existentes entre o processo de escolarização e a literatura infantil. Na visão da autora, a escola se apropria da literatura infantil, ou seja, a escola toma para si a literatura infantil, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender a seus próprios fins”. Trazemos essa visão de Soares (1999) por entendermos que o processo de escolarização da literatura, isto é, a apropriação pela escola das obras literárias para atender a fins específicos é inevitável. Ao ingressar no ambiente escolar, a literatura está sujeita às dinâmicas escolares.

O conceito de *escolarização* proposto por Soares (1999) contribui para entendermos o que significa ensinar literatura na escola. Existe um preconceito em torno da palavra *escolarização* quando associada ao termo *literatura*. No entanto, Soares (1999) nos ajuda a compreender que tomar a escolarização de um ponto de vista depreciativo é problemático, pois não existe escola sem escolarização de conhecimentos, saberes, artes, uma vez que

> o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (Soares, 1999, p. 20, grifo da autora).

No mesmo sentido, Dezotti, Almeida e Macedo (2021) argumentam que negar a escolarização da literatura ou de qualquer conhecimento tornado saber escolar é negar a própria escola. Logo, o que se nega é a didatização que transforma “o literário em escolar de forma distorcida, falseada, deturpada, descaracterizando a natureza da linguagem literária” (Dezotti; Almeida; Macedo, 2021, p. 3). Sendo assim, vemos que não há problema em assumir que o literário, ao compor o ambiente escolar, seja alvo de didatização. O que se deve questionar e problematizar é o modo como esse processo se dá.

O ensino de literatura em contexto escolar é marcado pelas especificidades da cultura escolar. No entanto, se assumirmos a educação literária como uma prática social, colocamos “no centro das práticas escolares, a finalidade primeira da qual a leitura literária não pode em hipótese alguma prescindir, que é a leitura de fruição” (Dezotti; Almeida; Macedo, 2021, p. 4). Essa forma de abordar o texto literário garante que se trata de uma leitura específica.

Assim, assumir a educação literária como uma prática social pressupõe uma prática de leitura que coloca o caráter estético e o pacto cultural e ficcional acima de objetivos funcionais mais imediatos da leitura. Assim, mesmo que o literário esteja submetido à cultura escolar, haverá um conjunto de práticas que promovam a interação entre o leitor, o autor e o texto literário (Dezotti; Almeida; Macedo, 2021).

Outro conceito importante nesta discussão é o de *letramento literário*, o qual deriva da ideia de letramento que foi difundida nos discursos acadêmicos da área de educação a partir da década de 1980, com a publicação de estudos de Brian Street (Amorim; Silva, 2021). Pensando especificamente na área de ensino de literatura, foi a professora e pesquisadora Graça Paulino, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quem primeiro sistematizou o conceito de *letramento literário*, definindo-o como "a inserção do sujeito no universo da leitura e da escrita do texto literário" (Amorim; Silva, 2021, p. 724).

Na perspectiva de Paulino (2007), ser letrado literariamente significa que o sujeito cultiva e assume que a leitura de textos literários faz parte da sua vida. Além disso, o ser literariamente letrado preserva o caráter estético do texto literário, aceita o pacto proposto e resgata objetivos culturais em sentido mais amplo. Rildo Cosson foi quem deu continuidade aos estudos do letramento literário. Juntos, ele e Paulino definiram letramento literário como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Em glossário elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE),[1] da UFMG, Cosson amplia a significação do termo *letramento literário*. Segundo o teórico, o letramento literário é um processo, isto é, um ato contínuo de interação do sujeito leitor com o literário. Além disso, envolve a apropriação da literatura enquanto linguagem para a construção de sentidos. Ainda segundo o verbete em questão, o letramento literário requer: um contato direto com as obras literárias; uma comunidade de leitores que compartilhem suas experiências de leitura; a ampliação do repertório de leitura dos sujeitos leitores; e, por fim, atividades sistematizadas e contínuas para o desenvolvimento da competência literária. A partir desses quatro elementos indispensáveis, a escola poderá cumprir seu papel de formar leitores.

[1] Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario. Acesso em: 11 jan. 2023.

Por sua vez, Souza e Cosson (2011) compreendem o letramento literário como expansão do termo *letramento*, mas consideram que ele difere dos outros tipos de letramentos por conta de a literatura ocupar lugar único no tocante à linguagem, ou seja, o letramento por meio dos textos literários "proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma" (Junqueira; Cosson, 2011, p. 102). Nessa perspectiva, Junqueira e Cosson (2011) consideram a escola como o local onde o letramento literário de fato se concretiza, uma vez que este "demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar" (Junqueira; Cosson, 2011, p. 102).

Amorim e Silva (2021, p. 724) afirmam que, na atualidade, "diversos pesquisadores procuram ampliar o conceito de letramento literário, ressignificando-o". Por exemplo, Neves e Bunzen (2021, p. 608) compreendem letramentos literários "como práticas sociais que envolvem leituras, escutas, ilustrações, *performances* e/ou escritas literárias". Esses autores destacam que o termo usado no singular costumava referir-se a teorias e práticas didático-pedagógicas de ensino de literatura em contexto escolar. Agora, ao se usar o termo no plural, o conceito deixa de abarcar apenas a questão escolar e passa a incluir eventos e práticas literárias diversas, os quais são tão comuns na sociedade contemporânea.

Entendemos que tanto a perspectiva de educação literária quanto a de letramentos literários se referem ao ensino de literatura no contexto escolar, à leitura literária e à formação de leitores, não se limitando, no entanto, às práticas escolares. Corroborando essa perspectiva, Dalvi (2018) aponta o papel indispensável da educação literária no ambiente escolar e da mediação do professor de literatura, mas acrescenta outros fatores que contribuem para uma formação literária efetiva dos sujeitos: bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas de debate, teatros, óperas, *slams*, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e *rappers*, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. Sendo assim, a autora defende uma educação literária que "dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade" (Dalvi, 2018, p. 16).

Reconhecemos as várias instâncias em que a educação literária acontece e, nesse sentido, para o desenvolvimento da educação literária, são necessárias mudanças nas macroestruturas de poder educacional. Alguns pontos são principais para a transformação das práticas de educação literária: “1) garantir a – ou se esforçar pela – apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aula de literatura; 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura” (Dalvi, 2013, p. 76).

Então, defendemos práticas educacionais que levem obras literárias para a sala de aula, promovam experiências de leitura literária e tornem os sujeitos leitores protagonistas dessas atividades; assim, será possível contribuir para a formação de sujeitos com mais capacidades de reflexão sobre si e sobre a realidade.

Vale destacar que o desenvolvimento de uma educação literária requer “a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, a análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos” (Leahy-Dios, 2004, p. 7).

Formar leitores é, sem dúvidas, um dos maiores desafios a ser enfrentado por professores de língua portuguesa e literatura, conforme Amorim *et al*. (2022). Para esses autores, no caso específico da leitura literária, não se pode deixar de lembrar que leitores literários vão além “das necessidades básicas de subsistência e inserção em uma sociedade letrada” (Amorim *et al.*, 2022, p. 39), na medida em que

> buscam nos textos um espaço para vivenciar outros e este mundo, buscam um local no qual, ao mesmo tempo que escapam de sua vida, encontram-na; leitores que, quando leem, sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com o que está sendo lido (Amorim *et al*., 2022, p. 39).

Nessa visão, formar leitores é mais do que contribuir para que as pessoas consigam lidar com o código linguístico escrito. Portanto, uma aula de língua(gem) e literatura pode desenvolver nos estudantes o entendimento de que a obra literária “enriquece nossa compreensão de mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos” (Jouve, 2012, p. 139), isto é, uma aula de literatura pode possibilitar o contato com o literário e, a partir disso, ampliar os repertórios culturais dos estudantes.

2.2 Ensino de literatura: como tem sido, como pode ser

É de conhecimento geral que nem todas as pessoas têm acesso a livros de literatura fora da escola, em diversas práticas sociais letradas, por motivos diversos. Logo, o contato com textos literários, para grande parte dos estudantes leitores, depende das práticas escolares. O componente literatura, no contexto brasileiro, ora foi valorizado, ora foi excluído dos programas escolares. Inicialmente, estava atrelado ao prestígio social da literatura, assumindo a função de complementar o ensino de língua; em seguida, passou a orientar um projeto nacionalista de construção da "identidade brasileira". Chegando nos dias atuais, o saber literário é visto como uma competência a ser adquirida (Luft, 2014).

Analisando a configuração do ensino de literatura numa perspectiva histórica, a partir do século XIX, vemos que o ensino de português era discreto na educação secundária; o que predominava eram as disciplinas clássicas, como o Latim. Nas aulas de Retórica e Poética, a leitura de textos literários servia como modelo do bem falar e do bem escrever. "Ensinar a ler significava ensinar a 'ler bem' em voz alta, com fluência" (Luft, 2014, p. 100).

O português passou a ser cobrado em exames preparatórios de muitos cursos superiores a partir de 1869, por isso houve sua ascensão na escola secundária, principalmente no Colégio Pedro II. De acordo com Luft (2014), em 1887, os textos literários, que antes eram organizados nos manuais de estudo por gênero (épico, lírico e dramático), passaram a ser ordenados por nacionalidade, por aspectos linguísticos e políticos e por agrupamento histórico, "modelo que se conserva até hoje em livros didáticos e manuais de literatura" (Luft, 2014, p. 100). Assim, aos poucos, a abordagem retórica dos textos literários passou a ser substituída pela pelo viés histórico.

Outra característica inovadora marca esse período, especificamente em 1881, se passou a estudar os textos literários a partir de uma ordem cronológica inversa; assim sendo, os alunos mais jovens estudavam os textos mais recentes, considerados mais fáceis, de autores do século XIX, e ao final do curso, tinham acesso aos textos mais antigos, de autores dos séculos XVII e XVI. Os textos literários utilizados nas aulas de português eram organizados em seletas e geralmente eram trechos escolhidos de autores portugueses considerados clássicos

dos séculos XVI e XVII, mas, aos poucos, autores dos séculos XVIII e XIX foram incorporados ao currículo e às antologias (Luft, 2014).

Em certo panorama, após a independência do Brasil, havia poucas escolas e um escasso ensino superior. Os círculos literários eram ainda mais raros, estavam em poucas instituições e em raras livrarias. No tocante à escola, poucas editoras produziam as antologias nacionais. Nas poucas escolas de elite, existia a possibilidade de acesso à tradição literária ocidental. Após a proclamação da República, objetivando transformar o ensino em algo mais científico e voltado ao projeto nacionalista republicano, os conteúdos e compêndios utilizados no Colégio Pedro II passaram a ser referência para a regulamentação de escolas secundárias e exames preparatórios. Já nesse cenário, o ensino voltou-se à história da literatura nacional, até 1911 (Luft, 2014).

Além disso, por meio da influência do nacionalismo republicano e da presença da literatura nacional no currículo, foi preciso desenvolver um material de estudos que representasse melhor as fases da literatura nacional, “que fosse não só organizada, mas também dividida cronologicamente, com informações históricas sobre autores e obras” (Luft, 2014, p. 101).

O novo material de leitura e exercícios chamou-se *Antologia Nacional*, livro que foi publicado em 1895 e era utilizado nas aulas de português e em exames preparatórios. A antologia em questão foi

> a primeira seleta brasileira organizada por categorias da história literária nacional, que definiu um *corpus* de textos das literaturas brasileira e portuguesa da ‘fase contemporânea’ (a partir de 1820) e deu preferência a temas nacionais, apresentando um número maior de excertos brasileiros e uma distinção entre autores portugueses e brasileiros. Ainda assim, a defesa da pureza da língua nos moldes dos escritores clássicos portugueses continuou permeando a seleção de textos, reservando ao ensino de português e de literatura o papel de representar a pátria (Luft, 2014, p. 102).

Essa obra foi adotada até por volta de 1930, sendo reeditada muitas vezes, e formou diversas gerações de estudantes brasileiros que frequentaram a escola secundária.

Entre as décadas de 1930 e 1990, diversas reformas educacionais aconteceram no cenário brasileiro, as quais influenciaram diretamente o ensino de português e de literatura nas escolas secundárias. Ora foi dado mais destaque aos

textos literários nacionais e à perspectiva histórica de estudo desses textos, ora esses conteúdos e enfoques foram suprimidos do currículo e tidos como desnecessários.

A partir da década de 1970, com o expressivo aumento no número de egressos do ensino médio, a busca por vagas no ensino superior se intensificou. As universidades, objetivando filtrar a alta demanda, passaram a adotar os exames vestibulares como modo de ingresso (Luft, 2014).

Esse *modus operandi* vai influenciar diretamente os programas escolares, pois os conteúdos não cobrados pelos vestibulares tendem a sumir do currículo. Além disso, o que era cobrado nos vestibulares passa a orientar os currículos escolares. Nesse cenário, temos o professor pressionado a preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior, ao mesmo tempo em que precisa cumprir as demandas de sua disciplina de acordo com diretrizes, parâmetros e orientações curriculares.

A partir do ano de 2009, consolidou-se o Enem como o principal exame vestibular para acesso às universidades públicas em todo o país. O Enem vem afetando de forma significativa a educação básica e, especificamente no ensino médio, vem determinando os conteúdos curriculares (Luft, 2014).

No tocante ao ensino de literatura, Luft (2014) aponta a existência de uma abordagem superficial dessa matéria nas questões do Enem. Grande parte delas voltam-se para a aferição de conhecimentos linguísticos, históricos, artísticos ou científicos. Quando o enfoque é o literário em si mesmo, as questões exigem mais uma leitura pragmática. Além disso, o espaço destinado à literatura na prova é restrito e tem havido uma diminuição gradual de questões elaboradas a partir de textos literários (Luft, 2014).

Ao analisarmos tal situação, temos um indicativo de como pode estar acontecendo a abordagem da literatura em sala de aula, pois o ensino médio tende a moldar-se às demandas de processos seletivos. Logo, podemos constatar a diminuição da presença da literatura nas aulas do ensino médio. O enfoque dado aos aspectos linguísticos em detrimento dos aspectos literários também é uma realidade, além de uma exploração superficial dos elementos literários.

Corroborando o que foi dito acima, Amorim *et al.* (2022) identificam três problemáticas que se destacam nas salas de aula do ensino de literatura: ênfase no caráter sócio-histórico-cultural; ênfase no caráter artístico e ênfase no caráter

linguístico. “Cada um desses problemas se relaciona com a ênfase dada a apenas um aspecto do texto literário, desconsiderando ou minimizando os demais” (Amorim *et al*., 2022, p. 21).

Problematizamos aqui o enfoque sócio-histórico-cultural quando se apresenta a trajetória linear das escolas literárias, com indicação das datas de publicação das obras, de períodos literários e da relação entre as obras e os eventos históricos, “sem que isso implique a leitura propriamente dita desses textos literários” (Amorim *et al.*, 2022, p. 21). Isso quer dizer que conhecer o contexto de produção de uma obra não significa necessariamente compreendê-la melhor. No entanto, compreender tal contexto pode ser muito importante

> para nos levar à percepção de como a sociedade, ao longo do tempo, buscou, de modo mais ou menos alegórico, descrever sua existência, registrar sua história, sua cultura, (re)elaborar suas ansiedades, confessar suas expectativas, discutir seus dilemas etc. (Amorim *et al*., 2022, p. 22).

Logo, o problema não está em apresentar o contexto sócio-histórico-cultural de uma obra, mas na ênfase única nessa abordagem, limitando, assim, possíveis associações com a posteridade, por exemplo. Nesse sentido, a mediação docente será eficaz para demonstrar aos estudantes que o tempo histórico não é suficiente para conhecer uma obra, mas, ao contrário, o texto literário pode ganhar novos sentidos a partir de novos leitores e novos contextos.

Um modo pertinente de utilizar tal abordagem nas salas de aula de literatura é discutir como a sociedade se organizava no momento da escrita de uma obra literária específica, qual a imagem que o autor tinha de seus contemporâneos, quais temas e perfis foram invisibilizados (Amorim *et al.*, 2022). Por exemplo, em vez de perguntar quais as características de uma determinada estética literária, seria interessante optar por questões, após a leitura das obras literárias, que levem os alunos a identificar aspectos que lhes chamam a atenção em relação à época da obra, ou que os mobilizem para analisar como as figuras da mulher, do indígena, do negro são construídas nas obras literárias de cada época. Essas são apenas algumas possibilidades.

Em vista disso, podemos afirmar que estudar o aspecto sócio-histórico-cultural de uma obra “não é um problema, não reduz nem limita o

entendimento do aluno sobre determinado texto literário, desde que esse aspecto seja entendido como uma parte fundamental, mas não exclusiva para a compreensão de uma obra literária" (Amorim *et al.*, 2022, p. 25). Uma obra passa para a posterioridade por ser capaz de responder questões além das postas em sua época de criação (Jouve, 2012).

Outro problema das aulas de literatura diz respeito à ênfase no caráter artístico. Nessa perspectiva, "o principal objetivo das aulas de literatura é promover o prazer estético no aluno leitor da obra literária" (Amorim *et al.*, 2022, p. 25). Essa concepção de fruição ou prazer permeia alguns documentos curriculares, nos quais, entretanto, tais conceitos não são definidos de forma objetiva.

Sem dúvida, o caráter artístico deve ser explorado ao se ensinar literatura na sala de aula. Mas, devemos reconhecer que é um desafio para os docentes definir o que seria arte para tratar a obra literária nessa perspectiva. Uma problemática inicial é justamente não discutir a noção de *arte* com os alunos, por exemplo, e já apresentar o texto literário como tendo qualidade estética legítima, mesmo que os alunos não entendam o porquê de tal valorização.

Outro aspecto a ser problematizado nessa abordagem refere-se à sacralização do texto literário, ou seja, "considerar que o valor de um texto literário se encontra exclusivamente nele, na linguagem artística em que foi escrito, fruto do talento e da sensibilidade do autor" (Amorim *et al.*, 2022, p. 26). Tal compreensão acaba não levando em consideração os leitores e a leitura para legitimar ou não a qualidade de um texto literário.

Para que a abordagem artística do texto literário seja eficiente, é preciso ter em mente que a "apreciação de uma obra literária envolve tempo, contexto de leitura, referências do leitor" (Amorim *et al.*, 2022, p. 26). Assim sendo, é muito importante, numa aula de literatura, dar possibilidades aos estudantes de ampliarem seus repertórios de leitura. A partir disso, eles serão capazes de desenvolver critérios mais consistentes para que possam avaliar as diferentes obras literárias com as quais terão contato.

A partir dessas discussões, constatamos que a atividade de leitura literária é o primeiro passo a ser dado. É a partir dessa leitura, do contato com a obra literária, que o prazer pode ser alcançado. Nas palavras de Aguiar (2013, p. 160), a leitura é prazerosa quando se lê aquilo de que se gosta e quando se lê algo que rompe com o horizonte de expectativas do leitor: "em contato com o conhecido, temos a

satisfação de encontrar a nós mesmos no próprio texto, [...] com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e viver". Ainda, ler ficção é:

> captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez, nessa caminhada, o maior prazer seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é permitir desvelar ao homem sua própria humanidade (Aguiar, 2013, p. 160-161).

Como vimos, a abordagem artística do texto literário tem muito a acrescentar na formação de alunos leitores. Nesse sentido, fica evidente que não basta dizer que tal obra literária tem um valor estético já estabelecido. Antes, é preciso ampliar, no contexto escolar, a concepção de arte, a subjetividade nela implicada e a sua maleabilidade. A partir disso, a convivência com a literatura é que permitirá aos estudantes construírem seus repertórios de leitura e sua capacidade crítica diante do que foi lido.

Chegamos agora ao terceiro problema exposto por Amorim *et al.* (2022): a ênfase no caráter linguístico das obras literárias. Tal problemática acontece quando, exclusivamente, "o texto literário acaba servindo como pretexto para o estudo gramatical, para o reconhecimento de figuras de linguagem, para aulas sobre versificação ou, ainda, para identificação de variações linguísticas" (Amorim *et al.*, 2022, p. 21). O que os autores problematizam neste ponto é justamente a abordagem exclusiva de tal aspecto, isto é, usar o texto literário apenas como um fornecedor de exemplos para reconhecimento de aspectos linguísticos.

No entanto, é possível a existência de uma abordagem do caráter linguístico das obras literárias, pois a literatura, em sala de aula, é principalmente uma produção verbal, logo, seu material é linguístico. Além disso, nos textos literários, a língua é subvertida, instável, manifesta-se de diferentes maneiras. Logo, há uma infinidade de discussões linguísticas possíveis a partir dos usos da língua na literatura. Sendo assim,

> A importância de se ler um texto literário visando a explorar os aspectos linguísticos mobilizados por ele na construção de sentidos está na condição indisciplinada, ou melhor, subversiva da linguagem literária, que não precisa obrigatoriamente se ater a regras gramaticais, normas ortográficas ou convenções de determinado gênero discursivo (Amorim *et al*., 2022, p. 30).

Nesse sentido, alguns aspectos linguísticos podem e devem ser discutidos para que os estudantes possam desenvolver habilidades de compreensão dos textos mais elaborados. Assim, o modo como as palavras são dispostas nos textos, o uso ou não de pontuação, as adjetivações e modalizações, tudo isso contribui para a construção do sentido global de um texto, “logo, seria importante trabalhar, também em sala de aula, os possíveis efeitos de sentido alcançados pelos autores na maneira como exploram o material linguístico de seus textos literários” (Amorim *et al*., 2022, p. 30-31).

Na mesma perspectiva, Dalvi (2013, p. 88) afirma que:

> Os textos literários não podem ser meros pretextos para a aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto), na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do ‘conteúdo’: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão ‘crítica’ ou ‘subjetiva’ do texto literário.

A partir dessas discussões, passamos a repensar a ideia de “texto como pretexto”. Fala-se muito que, ao se abordar questões linguísticas dos textos literários, há um risco de reduzir o seu potencial literário a um simples pretexto para análise gramatical. Porém, conforme Amorim *et al.* (2022, p. 31), “todo texto levado para a sala de aula atenderá a determinado pretexto pedagógico [...] incentivar a prática de leitura, exercitar interpretação, motivar a produção escrita, dentre tantas outras atividades”. Por isso, na visão dos autores não há problema em utilizar o texto como pretexto, o fundamental é que se tenha clareza da intencionalidade pedagógica de cada ação docente.

Por isso, os professores de língua portuguesa e literatura, quando não perdem de vista seus objetivos profissionais, passam a compreender que não há problema em se explorar os aspectos linguísticos de uma obra literária, pois esse é apenas um entre tantos elementos que pode ser abordado. Além disso, deve-se ter em mente que toda abordagem linguística do texto literário deve servir para favorecer a experiência de leitura literária dos alunos leitores (Amorim *et al.*, 2022).

Após as discussões levantadas até aqui, evidenciamos que a literatura foi e é palco de muitos questionamentos acerca de sua “funcionalidade” em sala de aula.

Em determinados contextos, ela foi usada simplesmente para ensinar a língua; em outros, serviu de material concreto para a construção de uma identidade nacional. Passados esses momentos, restou uma herança: a literatura sendo estudada exclusivamente pela perspectiva historiográfica ou apenas sendo usada para exemplificar os aspectos gramaticais da língua.

No entanto, vimos que o problema não consiste essencialmente na abordagem empregada para se ensinar literatura, mas na forma como cada abordagem é utilizada. Não há problemas em se estudar o viés sócio-histórico-cultural de uma obra literária ou em analisar sua elaboração linguística, desde que esses elementos favoreçam o contato direto com os textos e a experiência da leitura literária.

Destacamos, então, que, quando se pensa em ensinar literatura na escola, a leitura literária é uma prática central. Durão e Cechinel (2022, p. 27) defendem que

> o conhecimento gerado em sala de aula derive da experiência pela leitura das obras específicas, completas ou em partes. Ao invés de trazer conceitos de fora e simplesmente verificar sua presença, ou mesmo analisar suas manifestações no texto, deve-se começar com aquilo que ele fornece, interpretá-lo e somente depois disso introduzir noções mais gerais.

Isso significa que, antes de trazer conceitos e termos literários, de abordar os estilos de época, de discutir os elementos da narrativa ou poéticos, é preciso que os estudantes vivenciem os textos literários a partir de uma experiência concreta de leitura.

Se defendemos que a centralidade da aula de literatura seja a leitura de obras literárias, como proceder, então? Durão e Cechinel (2022) sugerem que os professores mostrem aos estudantes que não há nada que se possa saber sobre uma obra literária que não esteja nela mesma; isso quer dizer que é preciso olhar para a materialidade do texto, lê-lo, interrogá-lo, experimentá-lo.

Depois dessa vivência, os alunos podem ser levados a se apropriarem dos textos literários, formulando hipóteses sobre eles. A partir desse momento, a criação de um espaço para que os alunos leitores possam enunciar suas formulações sobre o lido é bastante formativa:

> O respeito às intervenções dos alunos é uma posição intelectual indispensável para tudo o que ocorre em sala de aula. Esse respeito, contudo, passa também pela necessidade de validar ou ajustar os comentários ali feitos de acordo com o argumento elaborado pelo professor em colaboração com seus demais interlocutores (Durão; Cechinel, 2022, p. 30).

Ainda conforme Durão e Cechinel (2022), não há uma metodologia perfeita para se ensinar literatura. Qualquer procedimento pode ser frutífero ou não, cabe aos docentes experimentarem diferentes abordagens. No entanto, na visão dos autores, há um modo certeiro de comprometer a aprendizagem da literatura: “desvincular a significação da experiência de leitura, pressupor um sentido único para uma obra literária, dado de antemão, e não expor os alunos ao caminho a que se chegou e cobrar que tal sentido seja repetido em uma prova” (Durão, Cechinel, 2022, p. 31-32).

Sendo assim, os professores de literatura podem falhar em alguns momentos quando planejam uma aula de literatura e algo não sai como esperado. Entretanto, um equívoco que um professor de literatura pode cometer é apresentar as significações de uma obra literária sem que os estudantes tenham tido a oportunidade de conhecê-la, lê-la, pois “qualquer discussão a respeito de um texto deve ser precedida da sua leitura. Isso porque explicar e interpretar um objeto com o qual os alunos não estão familiarizados não faz sentido algum” (Durão; Cechinel, 2022, p. 35).

Pensando ainda em como podem ser as aulas de literatura na escola da educação básica, nos baseamos em algumas sugestões de Dalvi (2013) para elencarmos possíveis abordagens em sala de aula. O primeiro ponto a ser considerado, mais uma vez, é a centralidade dada à obra literária durante as aulas.

Outro aspecto diz respeito à acessibilidade; o texto literário deve ser acessível, ou seja, estar disponível em todos os lugares do ambiente escolar, mas, principalmente, na sala de aula. Junto a isso, é importante promover variados momentos de leitura literária para que o estudante-leitor possa construir memórias de leituras literárias (Dalvi, 2013).

A autora sugere, ainda, oportunizar aos alunos o contato com diferentes gêneros literários: poemas líricos, narrativos, visuais; peças de teatro; narrativas longas e curtas etc. Também é relevante trazer para a sala de aula diferentes suportes e modos de apresentação dos textos literários, tais como formatos visuais,

verbais, fílmicos, musicais, escritos e orais, além de adaptações diversas. Tudo isso para que o aluno leitor em formação vá conhecendo e reconhecendo o universo no qual a literatura está inserida (Dalvi, 2013).

Vale ainda destacar a importância da pesquisa como ferramenta didática para favorecer a leitura literária, pois ela irá auxiliar os alunos-leitores a adquirirem informações sobre o autor da obra literária lida, o contexto de produção, os diálogos intertextuais que possam ser evidenciados. Outra prática que favorece a vivência dos estudantes com a literatura é permitir que eles se arrisquem a produzir seus próprios textos literários e buscar sempre trabalhar o texto na íntegra, evitando apresentar apenas trechos de obras (Dalvi, 2013).

Por fim, o ato de ensinar literatura na educação básica visa, além de tudo, a incorporar a leitura literária ao cotidiano escolar. Por isso, inserir os estudantes em eventos literários, bibliotecas, salas de leituras, feiras culturais e literárias, ou promover encontros com escritores são ações que criam uma vivência orgânica dos alunos com o universo literário.

Podemos finalizar este item defendendo a importância de ensinar literatura na escola e, para isso, trazemos as palavras de Franchetti (2009, p. 9):

> o apelo é que tenhamos em mente a grandeza da tarefa e a complexidade do que precisa ser feito para construir uma verdadeira educação literária. Ou seja, o apelo é para que não nos curvemos à ignorância dos que não têm essa formação e não compreendem o que dela pode advir – e sim que resistamos a eles, mostrando com o nosso exemplo de leitores o que é ser educado em literatura e como isso é uma fonte de conhecimento e de prazer – e, sobretudo, para que não barateemos o nosso trabalho, para que não tornemos a literatura apenas um veículo para outros conhecimentos ou um campo desinteressante de discurso sobre, de definições e classificações vazias, que tentam em vão substituir ou anular a vivência e a complexidade da leitura.

Dito isso, constatamos o quão desafiador é pensar o ensino de literatura na escola. São muitos os problemas, dificuldades e julgamentos. Mas, conforme discutimos até aqui, o que parece unir diferentes teóricos é a indispensabilidade do ato da leitura como parte principal de uma educação literária. A função dos professores é fazer da sala de aula um espaço de formação, de inquietação, de experiências de leitura.

2.3 O planejamento de ensino e o ensino de literatura

A ação docente é regida por orientações curriculares, tanto num nível macro, com os currículos prescritos pelas instituições governamentais, quanto num nível micro, com os planejamentos de aulas elaborados pelos docentes, por exemplo. Como argumentam Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023), o currículo é um conjunto de ações das quais a escola não pode prescindir.

Sabemos que a construção do currículo escolar implica poder e controle, uma vez que permite incluir ou excluir determinados conhecimentos. Por isso, os autores definem o currículo como "[...] a materialização, não só daquilo que se deve ensinar, mas também do como e com quais meios se deve ensinar, favorecendo a alienação ou a emancipação, a depender da concepção de currículo que têm os envolvidos na sua elaboração" (Salgueiro; Pitta; Guimarães, 2023, p. 215).

Acreditamos que o currículo é marcado pela complexidade e ambiguidade (cf. Pacheco, 2005; Ferraço, 2015), por isso, neste trabalho, não pretendemos adotar uma única concepção de currículo, concebendo-o tanto como um plano formal de organização da aprendizagem, quanto como um projeto, o qual compreende planejamento e realização de ações num determinado contexto de ensino-aprendizagem, abarcando, pois, as decisões das estruturas sociais, culturais, econômicas, político-administrativas e escolares (Pacheco, 2005).

O planejamento de ensino, por sua vez, é uma ferramenta de ação docente na qual os professores irão sistematizar suas escolhas em relação ao que os alunos devem aprender. Nesta pesquisa, à luz de Brisolla e Assis (2020), procuramos ultrapassar a concepção mecanicista de planejamento, que o compreende como uma atividade mecânica e burocrática, na qual o professor enfoca os elementos estruturantes de um plano de aula padronizado, como o preenchimento dos conteúdos curriculares, por exemplo. Defendemos, então, que "o planejamento de ensino é um processo contínuo de reflexão, previsão e decisão, acerca da organização do trabalho pedagógico com a finalidade de orientar a prática docente [...]" (Brisolla; Assis, 2020, p. 960), por meio do qual o professor pode aproximar a escola da realidade social dos estudantes.

As autoras afirmam que o planejamento de ensino é o elemento responsável por nortear o trabalho docente. Ele "[...] é caminho que aproxima a finalidade da educação na perspectiva de um projeto de concepção de mundo/sociedade com

vistas à transformação" (Brisolla; Assis, 2020, p. 960). O planejamento, portanto, é uma ferramenta que contribui para que os professores organizem suas ações docentes de acordo com a realidade em que estão inseridos, mas sem perder de vista a necessidade de abordar os saberes acumulados e validados socialmente como centrais à formação dos estudantes.

O planejamento de ensino se constrói no cotidiano escolar. Isso significa que tanto o planejamento quanto a ação do professor em sala de aula integram o currículo. Nesse último caso, estamos falando do currículo vivido, ou seja, do currículo em ação, aquele que é construído cotidianamente no chão da escola, implicando significados sociais e culturais.

Além disso, o planejamento de ensino tem relação com a avaliação da aprendizagem, pois o professor precisa avaliar constantemente as ações por ele desenvolvidas na sala de aula, a fim de realizar os reajustes necessários à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o docente tem a possibilidade de realizar mudanças, adicionando ou retirando algum elemento previsto no seu planejamento para dar conta das necessidades dos alunos (Brisolla; Assis, 2020).

Para Brisolla e Assis (2020, p. 965),

> [...] é preciso desenvolver um trabalho de planejamento de ensino reflexivo, coletivo, integrado, flexível e contextualizado. Não obstante, requer fazer escolhas, mudanças e redirecionar a prática constantemente, tendo em mente que o trabalho pedagógico é construído dia após dia. Deve ser reflexivo, contextualizado e flexível para possibilitar constantes revisões e articulações dos planos e projetos com base no PPP, na realidade da escola, na sociedade e nas finalidades educacionais. Deve ser, também, coletivo e integrado, voltado para uma construção coletiva a partir de uma realidade concreta que integre as especificidades da comunidade, sem perder de vista o olhar global/local.

Portanto, mesmo que o planejamento seja reformulado durante a execução das aulas, é evidente que essa ferramenta é indispensável a um trabalho docente reflexivo, contextualizado e com propósito formativo bem definido. O planejamento tem caráter flexível, pois permite aos professores adaptarem suas ações e objetos de ensino à realidade concreta da sala de aula. Por isso, também, seu viés coletivo, uma vez que parte da realidade escolar, do contexto de cada sala de aula, de cada escola. Nesse sentido, o planejamento de ensino pode contribuir para o

desenvolvimento de alternativas de ensino-aprendizagem significativas, formativas e transformadoras.

Levando em consideração que o planejamento de ensino está intimamente relacionado com a avaliação da aprendizagem dos alunos, se o professor se fundamenta em uma perspectiva tradicional de educação, selecionando o conhecimento de forma acrítica, a avaliação da aprendizagem por ele realizada certamente irá priorizar a memorização e reprodução de informações referentes ao conteúdo curricular. No entanto, em uma perspectiva crítica de educação, que compreende a avaliação como processo, além de prestar atenção no que os alunos têm a dizer,

> Aceita-se a intersubjetividade implicada no ato de avaliar, a qual reclama novos olhares sobre a realidade: um olhar para o outro, para tentar entender sua lógica e suas motivações; um olhar que atente para outros contextos socioculturais e para diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo; um olhar que contemple, além do acerto, o erro, a hesitação, o conflito cognitivo, as representações mentais e ideológicas, a relação do aluno com o saber, o dado aparentemente desprezível (Suassuna, 2023, p. 202).

Suassuna (2023) defende uma concepção de avaliação como discurso, na qual o professor observa e interpreta dados e informações, construindo sentidos. Avaliar a aprendizagem, portanto, é um processo de reflexão, que envolve interpretação, discussão e crítica.

> Como ação formativa, a avaliação há de fornecer informações mais precisas e qualitativas sobre os processos de aprendizagem; identificar e explicar erros; sugerir hipóteses sobre as estratégias e desempenhos dos alunos, alimentando continuamente a ação pedagógica (Suassuna, 2023, p. 204).

Nessa perspectiva de avaliação, o professor questiona a relevância dos conteúdos curriculares, perguntando-se se eles são significativos para os seus alunos e se contribuem para a sua formação (Suassuna, 2023). Dessa forma, percebemos que, assim como o currículo, a avaliação da aprendizagem não é uma prática neutra.

No que se refere ao ensino de literatura na educação básica, sabemos que essa matéria se constitui como conteúdo curricular do ensino médio, sendo tratada,

em muitos casos, como uma disciplina à parte da disciplina língua portuguesa. Nesse contexto, costuma-se ensinar os estilos de cada período literário e as características estruturais que permitam a identificação desses estilos nos textos literários. Esse ensino é reforçado, inclusive, pelo livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLEM), o qual foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2004 (Senna, 2017).

No entanto, afirma Senna (2017, p. 120):

> Uma vez que o programa não admita a adoção de livros em volume único, seja para o ensino médio ou para o fundamental, todos os professores ficam condicionados a seguir a mesma sequência de conteúdos a cada série, seguindo, portanto, uma ordem cronológica de estilos de época. A literatura torna-se, assim, um componente curricular que se pode reduzir exclusivamente a um punhado de informações acerca de estilos de época, compreendidos como traços estruturais e semânticos de textos produzidos em certas épocas da história moderna.

Acreditamos que a literatura se dá como interação entre autor, texto e leitor, o que significa que o texto literário é um espaço dialógico, pressupondo, portanto, que a leitura funcione como uma resposta do leitor aos enunciados do autor. Conforme Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023, p. 218), “a presença do interlocutor é inevitável, denotando a relevância do outro no discurso”. Os autores argumentam que, no currículo escolar, é preciso reconhecer o poder humanizador e emancipatório da literatura.

Assim, para repensar o ensino de literatura na escola, o planejamento pode ser um meio pelo qual o professor pode conectar aluno e texto literário, pois essa ferramenta pedagógica permite ao docente prever as necessidades dos alunos e estabelecer os objetivos e meios a serem empregados para atendê-las.

> Cada passo da aula a ser ministrada deve ser bem pensado: o que se vai fazer, como fazer, que resultados espera-se obter, quais as contribuições que esta leitura traz para os alunos, enfim, o professor precisa ter um considerado conhecimento acerca do poema ou obra que irá ensinar, considerando que aquele conteúdo, além de fazer parte do conteúdo programático da matriz curricular [...] é, também, importante para sua formação intelectual e cultural (Guimarães; Alexandre, 2011, p. 202).

Nas aulas de literatura, o professor precisa ter clareza sobre a concepção de literatura que fundamenta as suas ações, os objetivos do ensino de determinado texto literário, bem como os procedimentos metodológicos mais adequados para ensinar determinado conteúdo. Nesta pesquisa, defendemos uma concepção de literatura como um sistema vivo de obras literárias (Candido, 2006); criação de toque poético, ficcional ou dramático em diferentes contextos sociais (Candido, 2012); uma porta para diferentes mundos que são construídos através da leitura (Lajolo, 2018), compreendendo o leitor como aquele que lê para si, para pensar, para agir e se reconstruir (Rouxel, 2014), que interage com o texto, que, quando lê, sofre, ri, se arrepia e se envolve com o lido (Amorim *et al.*, 2022).

Na sociedade contemporânea, na qual a informação e o conhecimento podem ser acessados a qualquer momento e em qualquer lugar, por meio das variadas formas de mídias hipertextuais, Senna (2017, p. 125) defende que:

> cumpre à escola formar o leitor que, ao longo da vida, tornar-se-á autor de seus próprios saberes. Neste sentido, definem-se os objetivos mais gerais da literatura e sua importância no projeto curricular de formação no ensino médio. Tal esforço curricular dirigido à formação do leitor de um repertório infinito de textos multimidiáticos não se circunscreve apenas à literatura, tampouco ao ensino médio. Trata-se de um projeto de formação que segue o aluno ao longo de toda a educação básica, em todas as disciplinas, no âmbito daquilo que se vem denominando de processo de letramento.

Em relação ao currículo prescrito/oficial, em âmbito nacional, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular de referência nacional, que foi elaborado por profissionais da educação, a pedido do Ministério da Educação (MEC). Esse currículo foi criado após o golpe que derrubou a então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Na época, a nova gestão do MEC, cujo Ministro da Educação era Mendonça Filho, aprovou a Medida Provisória n.º 746, que, posteriormente, foi convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Reforma do Ensino Médio (Lage; Santos, 2022).

Em linhas gerais, o objetivo da BNCC é nortear o ensino da educação básica, ou seja, da educação infantil até o ensino médio. Ancorado no Plano Nacional de Educação (PNE), esse documento curricular elenca as competências e

habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. Dessa forma, tanto no seu planejamento de ensino quanto na sua prática docente, o professor deve orientar suas práticas a partir do o que está posto na BNCC.

É importante destacar que tanto a versão final da BNCC, homologada em abril de 2018, quanto a Reforma do Ensino Médio têm como referência o cenário capitalista e neoliberal contemporâneo, comandado pelo mercado empresarial, que argumenta em prol da abertura do público para o privado (Lage; Santos, 2022), daí as diversas críticas feitas ao documento curricular em questão, uma vez que ele "[...] fragilizou a formação integral dos estudantes e tirou a autonomia dos profissionais da educação por meio de um percurso que não deu voz suficiente a professores, pesquisadores e comunidade educacional no geral [...]" (Lage; Santos, 2022, p. 1567).

Tratando-se do ensino de literatura na etapa do ensino médio, a BNCC estabelece que a literatura faz parte do campo de atuação da área de linguagens e suas tecnologias. Afirmam Lage e Santos (2022) que, das quase 600 páginas do referido documento curricular, apenas quatro páginas são dedicadas à literatura. Além disso,

> [...] a falta de orientações específicas para se alcançarem determinados objetivos de aprendizagem, principal meta do documento orientador, pode acabar dando abertura para caminhos diferentes no currículo, aumentando, assim, a desigualdade no que tange à qualidade do ensino de literatura de escola para escola" (Lage; Santos, 2022, p. 1567).

Em mesmo sentido, Amorim *et al.*(2022, p. 45) complementam a discussão acima:

> A percepção que temos - ao nos depararmos com uma escassez de aprofundamento teórico, junto a uma gama extensa de comandos diretos na BNCC - é a de que o professor idealizado pelo documento não precisa de um embasamento consistente a respeito de suas práticas, mas precisa ser capaz de dar conta de uma extensa gama de comandos que direcionam seus fazeres: um professor que não questiona, mas cumpre ordens!

Assim, nos parece que a BNCC tem um caráter de manual de instruções. E os professores são executores dos comandos propostos. Isso vai de encontro com a

ideia de professor reflexivo, criador e mediador dos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental uma formação crítica, diversificada, reflexiva na área da Licenciatura em Letras, além da formação continuada, a fim de que o professor de literatura tenha subsídios teóricos e práticos para lidar com os impasses existentes no ensino de literatura na educação básica, dentre os quais a ordem cronológica da periodização literária, proposta, inclusive, pelos livros didáticos, os quais, em geral, iniciam os estudos da literatura a partir de uma historiografia literária, dificultando ao professor, no caso do terceiro ano do ensino médio, levar a literatura contemporânea para a sala de aula, principalmente devido ao (pouco) tempo escolar de que ele dispõe (Lage; Santos, 2022).

Pensar o currículo de literatura implica pensar um projeto de formação do aluno leitor, configurando um processo de letramento, tanto em sentido geral, quanto em sentido especificamente literário. Portanto, a perspectiva historiográfica de ensino da literatura na escola, que, em geral, compreende o ensino das escolas literárias por si mesmas, não pode ocupar o centro da aula de literatura no ensino médio.

Outros aspectos importantes ao planejar o ensino de literatura na escola, pensando a promoção do letramento literário, bem como a formação de leitores críticos, são: atentar para as formas de escolarização da leitura literária (Soares, 1999); considerar a relação autor-obra-leitor (Candido, 2006); e levar em consideração as experiências de leitura do aluno leitor, ampliando seus horizontes de expectativas (Suassuna; Nóbrega, 2013).

De acordo com Suassuna e Nóbrega (2013), a leitura literária não pode ser apenas pretexto para o ensino de outros conteúdos curriculares, como, por exemplo, conteúdos gramaticais. Além disso, focar apenas no prazer de ler pode ser limitante. Nas aulas de literatura, portanto, o professor pode estabelecer objetivos para promover o letramento literário dos alunos, desenvolvendo “[...] mecanismos de interpretação para explorar os sentidos, estimular a sensibilidade de troca, bem como incitar a expressão dos sentimentos dos alunos suscitados na experiência de leitura” (Suassuna; Nóbrega, 2013, p. 24).

Em relação à avaliação da aprendizagem de literatura, no âmbito da concepção de avaliação formativa, é importante que o professor reflita sobre as seguintes questões, elencadas por Suassuna (2023): Para que ensinar literatura?

Em que contexto se dá o processo de ensino-aprendizagem-avaliação da literatura? O que esse contexto demanda? O que ensinar em literatura? O que é significativo? Como avaliar a aprendizagem da literatura? Quais os desencadeadores? Que aspectos observar naquilo que é avaliado?

As ações docentes em sala de aula vão sofrer interferências de diferentes demandas da escola, por isso, é exigido do professor que "adapte seus projetos às circunstâncias e demandas do ambiente" (Peres *et al*., 2024, p. 883). Tudo isso porque, para que os objetivos de um plano de ensino sejam alcançados, o planejado precisa ser continuamente avaliado e flexibilizado "de acordo com as necessidades que surgirem durante o processo." (Peres *et al.*, 2024, p. 883).

Para elaborar um planejamento de ensino flexível, mutável e democrático (Peres *et al.*, 2024), associando os conteúdos curriculares aos contextos das salas de aula, com objetivos de ensino-aprendizagem bem definidos, os professores precisam de uma formação (inicial e continuada) que lhes possibilite esse tipo de reflexão.

Logo, é importante discutir a formação e prática do professor de literatura. Afinal, qual o perfil desse professor? Resumidamente, ele é um profissional licenciado em Letras, preparado para ministrar aulas de português e literatura para o ensino fundamental e médio. Mas, como tem acontecido a formação inicial desse docente na atualidade?

Dalvi (2021) discute o que ela chama de *esvaziamento* da formação inicial de professores de literatura, que propaga o discurso da necessidade de mais espaço para a prática, em detrimento da teoria, no currículo dos cursos de licenciatura em Letras. Indo de encontro a esse esvaziamento, a autora argumenta que esse discurso se fundamenta na dicotomia entre teoria e prática. No entanto,

> Essa dicotomização legitima a ideia perniciosa de que a atividade de ensino se pode fazer sem um denso trabalho intelectual (ou seja, fetichizam-se vivências, modelos e orientações práticas, colocando-se os professores no lugar de meros repetidores e divulgadores de 'experiências de sucesso'). Desfaz-se, assim, a categoria de práxis (quando a teoria ganha força material e passa a transformar a realidade) (Dalvi, 2021, p. 3).

Aguiar e Suassuna (2020), por sua vez, procuraram compreender tanto os aspectos envolvidos no ensino de teoria da literatura nos cursos de licenciatura em

Letras, quanto a relação entre teoria da literatura e ensino de literatura na educação básica. Segundo elas, nos cursos de licenciatura em Letras, em geral, ainda há uma dicotomia entre as reflexões teóricas e o texto literário. No entanto, as autoras destacam que é necessário que os futuros professores de literatura tenham contato com a teoria literária e com textos literários de forma equilibrada, além de refletir sobre aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de literatura na educação básica, a fim de proporcionar-lhes uma formação mais ampla e integrada.

Além disso, para Aguiar e Suassuna (2020, p. 47),

> [...] deve ser também uma preocupação dos cursos de licenciatura em Letras a formação de sujeitos críticos e reflexivos diante de aspectos políticos e ideológicos, diante do cânone e de leituras legitimadas pela tradição. É preciso, além disso, reafirmar o compromisso com a formação do leitor também no curso de Letras, reconhecendo que essa formação deve compreender as dimensões da criticidade, da reflexão e da fruição e vivência dos textos literários, dotando ao mesmo tempo o futuro professor de um conhecimento teórico consistente que, todavia, não deverá sobrepor-se ao direito de experienciar o mundo pela palavra literária.

Assim, a formação de professores de literatura precisa abarcar tanto as teorias da área de referência quanto a vivência com as obras literárias. A formação de leitores literários na educação básica depende da formação de professores de literatura que sejam eles mesmos leitores.

Uma possibilidade de formação autêntica, conforme Sousa (2020), seria inserir o professor em um contexto com vivências de práticas de leitura mediadas para que ele fosse capaz de refletir sobre a sua própria aprendizagem. Assim, “haveria a possibilidade de ressignificar essas práticas à luz de saberes construídos nessa formação, para transformá-las e transpô-las para a realidade da sala de aula” (Sousa, 2020, p. 48).

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve o intuito de investigar como uma professora da educação básica, especificamente do ensino médio, ensina literatura na escola. Queríamos compreender que elementos norteiam o planejamento de ensino desse componente curricular, bem como observar como esse planejamento é vivenciado na sala de aula. Um terceiro ponto de nossa investigação consistiu em ouvir a docente acerca de sua formação profissional e de suas ações pedagógicas no que se refere às suas práticas de ensino de literatura.

Como apontado anteriormente, nosso objetivo geral foi analisar a prática docente voltada à educação literária nas aulas de língua portuguesa no contexto do ensino médio. E os objetivos específicos foram: 1) analisar as concepções teórico-metodológicas acerca da educação literária que embasam a prática docente; 2) analisar como a professora planejou o ensino de literatura; 3) analisar como a literatura é didatizada em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste trabalho, levando em consideração os objetivos elencados, escolhemos como campo de pesquisa uma escola da rede estadual de ensino de Pernambuco, a Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEM) Presidente Castelo Branco. A rede estadual de ensino de Pernambuco foi considerada por ser, em virtude das atribuições constitucionais, aquela que majoritariamente oferta o ensino médio. A EREFEM Presidente Castelo Branco está localizada na avenida João Paulo II, Mirueira, no município de Paulista, região metropolitana do Recife.

No que se refere à escolha da professora participante da pesquisa, elencamos alguns critérios: ela precisava ser formada em Letras-Português, trabalhar no ensino médio e ter interesse em participar da pesquisa.

Optamos por realizar a pesquisa conforme a abordagem qualitativa, na qual “o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (Chizzotti, 2000, p. 79). Na investigação qualitativa, também se criam estratégias e procedimentos que permitem “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Nesse sentido, a abordagem qualitativa caracteriza-se por requerer um diálogo entre pesquisador e pesquisado.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016), é que

ela permite estudar o significado dos processos sociais nas condições nas quais realmente ocorrem, ou seja, “a investigação qualitativa centra-se no embasamento empírico” (Pereira; Coutinho, 2023). No caso desta pesquisa, estudamos a respeito do ensino de literatura no ensino médio dentro de uma sala de aula.

Ainda por meio da pesquisa qualitativa, buscamos compreender o contexto no qual o ensino de literatura se deu, uma vez que a análise qualitativa nos permitiu exercer a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro (Minayo, 2012). Assim, foi possível entender como o contexto interferiu nas práticas de ensino de literatura da professora definida como sujeito de pesquisa.

Também nos foi possível, por meio dessa abordagem, levar em conta as perspectivas da professora pesquisada, buscando “compreender comportamentos, estudando as suas particularidades e experiências individuais” (Pereira; Coutinho, 2023). Sendo assim, procuramos destacar as perspectivas e opiniões da docente no que se refere ao ato de ensinar literatura na sala de aula do ensino médio.

A pesquisa qualitativa possibilita, ainda, explicar acontecimentos por meio de conceitos existentes ou emergentes, como afirma Yin (2016). Portanto, a teoria auxilia na explicação dos processos sociais. Assim, ao pesquisarmos sobre o ensino de literatura no ensino médio, lançamos mão de conceitos úteis para a compreensão desse processo e para a formulação de novas questões passíveis de investigação.

Ainda conforme Yin (2016, p. 29), “a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência”. A consideração de múltiplas fontes de evidência decorre da complexidade de uma pesquisa feita em campo e da diversidade dos sujeitos participantes da pesquisa e de suas práticas. Por isso, utilizamos, como instrumentos metodológicos para coleta de dados, a observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Essa escolha justifica-se, pois, segundo Yin (2016), ao triangularmos os dados das diversas fontes, aumentamos a credibilidade e confiabilidade do estudo.

Em relação à observação, esta, enquanto procedimento de coleta de dados, requer que o pesquisador observe pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos. Dados coletados por meio dessa técnica podem ser vistos, ouvidos e sentidos diretamente pelo pesquisador, permitindo, assim, que ele faça inferências sobre as situações observadas e problematize o fenômeno

pesquisado (Yin, 2016).

No caso desta pesquisa, observamos aulas de português e literatura ministradas pela docente colaboradora. O processo de observação foi planejado de acordo com nossos propósitos investigativos e com a quantidade de aulas ministradas pela professora na escola. Combinamos previamente, conforme preferências da professora, qual grupo-classe seria alvo da nossa observação. Ela ministrava duas turmas de terceiro ano e solicitou que fizéssemos a observação na turma composta pelos estudantes com os quais tinha maior afinidade (turma A). Então, assistimos a todas as aulas de português e literatura na turma selecionada, durante os meses de maio e junho de 2023. O tempo de observação foi delimitado de acordo com o tempo que a professora havia reservado para abordar literatura no primeiro semestre letivo. Os registros da observação foram feitos em um diário de campo. Por meio desse instrumento de coleta, pudemos compreender diferentes aspectos da didatização da literatura em sala de aula, os modos como o planejamento das aulas de literatura foi vivenciado no cotidiano e que concepções teórico-metodológicas acerca do ensino de literatura deram sustentação às ações da professora.

Para que nossa observação acontecesse de forma sistematizada, elaboramos um roteiro de observação,[2] o qual nos permitiu evidenciar os aspectos mais relevantes da realidade observada.

Para complementar os dados obtidos por meio da observação, fizemos uma análise documental dos planejamentos da docente e dos materiais didáticos utilizados por ela em suas aulas. De acordo com Yin (2016, p. 132), “muitos documentos podem ser úteis simplesmente pela natureza de detalhes que contêm”; no nosso caso, ao analisarmos os planejamentos e materiais didáticos, esclarecemos detalhes que não poderiam ser compreendidos apenas com as observações das aulas dos docentes.

Quanto à entrevista, esta foi feita com a docente escolhida, a fim de ampliarmos nossas informações acerca das práticas docentes no que se refere à educação literária, das suas concepções teórico-metodológicas voltadas ao ensino de literatura e de como ela planeja suas aulas de literatura, pois, conforme Stake (2011, p. 108), a entrevista nos possibilita “obter informações singulares ou

[2] Ver apêndice A.

interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada". Para a realização da entrevista, elaboramos previamente um roteiro de entrevista.[3] A gravação da entrevista foi feita em áudio com equipamento apropriado e, posteriormente, os dados obtidos foram transcritos, revisados e analisados. A transcrição da entrevista foi feita, primeiramente, com o suporte de um aplicativo.[4] Em seguida, fizemos uma revisão da transcrição, comparando-a com o áudio da entrevista, a fim de identificarmos e corrigirmos possíveis erros. Na transcrição, buscamos preservar as informações ditas na entrevista, mas não nos preocupamos em descrever ruídos e outros elementos que não contribuíssem com os objetivos do estudo.

Para proceder à análise dos dados, fizemos um primeiro movimento de elaboração e classificação, conforme proposta de Lakatos e Marconi (2003). Assim, realizamos a seleção dos dados, isto é, um exame minucioso para detectarmos possíveis erros. O intuito da seleção é "apontar tanto excesso ou falta de informações" (Lakatos; Marconi, 2003, p. 166). Após isso, passamos à codificação dos dados, organizando-os, classificando-os.

Primeiramente, sistematizamos os dados obtidos com a observação das aulas da professora. Então, transcrevemos as anotações do diário de campo para um arquivo digital e fomos organizando tudo cronologicamente. Em seguida, fizemos algumas análises prévias dos dados de observação, a fim de não deixarmos ideias iniciais de análise serem esquecidas. Em relação aos dados obtidos através da análise documental, fizemos uma leitura detalhada do arquivo do planejamento das aulas de literatura que a professora disponibilizou. Reunimos esse material com os materiais de leitura que ela preparou para a turma. Também fizemos algumas discussões iniciais sobre os documentos para que nossa análise pudesse ficar organizada. Os dados gerados através da entrevista primeiramente foram transcritos e depois fomos categorizando-os e relacionando-os às nossas discussões teóricas.

Após manuseio dos dados, passamos à análise e interpretação, pois, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 167), "a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações". Assim, olhamos para os dados com a finalidade de alcançarmos os nossos objetivos de pesquisa e buscamos responder à nossa pergunta de pesquisa, com base nos conceitos e

---

[3] Ver apêndice B.
[4] *Transcriber Bot* é um aplicativo que transcreve áudios em textos escritos.

pressupostos teóricos adotados.

Apresentamos no quadro abaixo, de forma esquemática, os aspectos que foram analisados, em correlação com os instrumentos de coleta de dados definidos.

Quadro 1 – Relação entre instrumentos de coleta de dados e critérios de análise dos dados

Objetivos específicos	**Instrumentos de geração e coleta de dados**	**Aspectos a serem analisados**
Analisar as concepções teórico-metodológicas acerca da educação literária que embasam a prática docente	Entrevista semiestruturada	Concepções teórico-metodológicas da professora acerca da educação literária; representações da professora acerca da sua formação profissional e das suas ações pedagógicas no ensino de literatura.
Analisar como a professora planejou o ensino de literatura	Análise documental	Planejamento das aulas de literatura por parte da professora (o que a docente leva em consideração para planejar as aulas de literatura; seleção de textos literários a serem lidos e/ou discutidos em sala de aula).
Analisar como a literatura é didatizada em sala de aula	Observação	Abordagens metodológicas que a professora utiliza para o desenvolvimento do ensino de literatura; formas de avaliação da aprendizagem da literatura em sala de aula

Fonte: Autora (2024).

No que se refere às questões éticas, solicitamos formalmente permissão de acesso à escola que foi nosso campo de pesquisa e firmarmos com a professora um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual ficou assegurado o seu anonimato. Ainda recorremos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para que o projeto fosse aprovado e, assim, iniciamos a pesquisa.

No que se refere às questões éticas, submetemos nosso projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para que pudéssemos iniciar o processo de coleta de dados. Seguimos todo o passo a passo solicitado, inscrevendo o nosso projeto na Plataforma Brasil e anexando todos os documentos requeridos. A autorização do CEP ficou registrada no parecer de número 5.987.071. Além disso, solicitamos formalmente permissão de acesso à escola que foi nosso campo de pesquisa através de uma carta de anuência e firmamos com a professora um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[5], no qual ficou assegurado o seu anonimato.

3.1 Caracterização do campo de pesquisa e da professora pesquisada

A EREFEM Presidente Castelo Branco é uma escola pública estadual localizada no município de Paulista, em Pernambuco. Nessa instituição de ensino, funcionam as etapas de formação de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escolhemos essa escola como campo de pesquisa em função de nosso propósito de investigar o Ensino Médio e porque a professora se mostrou disponível em participar da nossa pesquisa. Além disso, a gestora escolar autorizou nosso estudo na instituição escolar.

No período da coleta de dados, a instituição estava em processo de mudança para se tornar uma escola de tempo integral em todos os níveis de ensino. A turma que observamos era a última do ensino regular em um único turno. O Estado de Pernambuco atualmente tem 60% de suas escolas integrais, tudo isso faz parte de uma política a nível nacional para aumentar a oferta do ensino integral.

No que se refere a sua estrutura física, a EREFEM Presidente Castelo Branco possui um terreno amplo. A escola estava em processo de reforma, então era comum encontrarmos trabalhadores fazendo serviços nos dias em que estivemos na escola. Além disso, havia material de construção exposto e bastante poeira. A escola possui 14 salas de aula equipadas com aparelhos de televisão, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes, sala dos professores, sala

[5] Ver Anexo A.

da coordenação e sala da gestão. Há também um amplo pátio onde os alunos costumavam passar o intervalo.

A biblioteca foi espaço de algumas aulas de literatura; ela é pequena, possui quatro computadores, quatro mesas com cadeiras e um acervo pequeno, mas organizado. Durante nossas observações, não identificamos um profissional que trabalhasse como bibliotecário.

Agora, descreveremos a professora que foi sujeito da pesquisa. Para preservarmos a sua identidade, ela será chamada de “Professora A”. Nós a conhecemos enquanto cursávamos uma disciplina do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPE. Em uma de nossas conversas, contamos para a professora A que buscávamos alguém que aceitasse participar da nossa pesquisa de mestrado. Ela, prontamente, se dispôs a participar.

A professora A é formada em dupla licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFPE. Além disso, cursou especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e, recentemente, defendeu sua dissertação pelo PROFLETRAS da UFPE.

Ela trabalha há mais de 17 anos como professora da educação básica, possuindo dois vínculos empregatícios efetivos, um estadual, de 200 horas mensais, e um municipal, de 150 horas mensais. Na escola campo de nossa pesquisa, a professora A havia conseguido licença para fazer o mestrado; com isso, sua carga horária foi parcialmente reduzida e ela ficou responsável por quatro turmas.

No que diz respeito ao relacionamento da professora A com os alunos, eles pareciam entrosados, amigáveis e respeitosos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 O planejamento das aulas de literatura

Nesta seção, iremos discorrer sobre a organização e o planejamento das aulas de literatura da professora A. Ela preparou um planejamento e o compartilhou conosco antes de iniciarmos a observação de suas aulas. A docente nomeou o material como “proposta de ‘sequência didática’ de letramento literário”[6]. Nessa proposta, ela previu entre seis a oito aulas de 50 minutos cada para a abordagem da literatura a ser feita no segundo bimestre letivo.

Um dos tópicos do planejamento refere-se aos recursos que seriam utilizados nas aulas de literatura: “textos para leitura e análise (conto), vídeo, cadernos, quadro, piloto e canetas e papéis coloridos”. Em outro tópico, ela cita que utilizaria contos nas aulas de literatura, a saber: “Da paz” e “Muribeca”, ambos do autor pernambucano Marcelino Freire.

Após explicitar os recursos que utilizaria nas aulas de literatura, o gênero textual, os títulos dos textos e o nome dos autores, a Professora A explicou no seu planejamento como procederia na abordagem de cada texto em sala de aula.

O conto “Da paz” seria o primeiro a ser utilizado em sala de aula, segundo o planejamento. A professora A previu que fará uma motivação de leitura. Antes de entregar o texto aos alunos, fará perguntas sobre o título do conto a eles: “O que o título do conto evoca em você?” e “De que assunto você acha que o conto trata?”. A docente diz que fará essa primeira discussão com a turma e, em seguida, distribuirá o conto aos alunos e pedirá que façam duas leituras, pelo menos. Após o momento de leitura do conto, a professora diz que distribuirá pequenos pedaços de papéis para os alunos e pedirá que eles escrevam um sentimento que eles tiveram a partir da leitura do conto. Depois, cada aluno dirá o sentimento que escreveu e a docente escreverá o que for dito no quadro para que todos debatam sobre os sentimentos levantados.

Após esses momentos de debates sobre os sentimentos, a professora planejou solicitar aos alunos que falassem “sobre o que perceberam durante a leitura, quais eram os sentimentos evocados pela personagem e a relação entre

[6]Ver Anexo B.

esses sentimentos e os sentimentos dos alunos". Após as discussões orais sobre o lido, a docente pedirá aos estudantes que escrevam no caderno as partes do conto que mais chamaram a atenção e que comentem as partes selecionadas, explicando o que sentiram com as passagens destacadas.

A professora planejou concluir essa atividade com o conto "Da paz", exibindo um vídeo disponibilizado na plataforma YouTube, que mostra uma atriz interpretando o conto lido pelos alunos.

Dando continuidade ao planejamento de suas aulas, a docente pretendeu trabalhar um segundo conto, "Muribeca". Antes de iniciar a abordagem do texto literário, ela diz que solicitará aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o autor, Marcelino Freire, e levem a biografia dele para a aula seguinte. A professora não explicou, no planejamento, se fará algo com a biografia do autor em sala de aula.

A docente segue, em seu planejamento, sinalizando como trabalhará com o segundo conto selecionado: ela entregará o conto para que os alunos façam uma primeira leitura. A segunda leitura será mediada por ela, com esclarecimentos sobre o vocabulário do conto e alguns recursos expressivos usados pelo autor, destacando a ironia. A docente planejou realizar com os alunos uma análise do narrador do conto, a partir de alguns questionamentos: "Qual o grau de proximidade que ele parece ter com os fatos narrados? É um narrador 'frio' ou 'emotivo'? O narrador é personagem do conto? Ele sabe o que as personagens pensam (onisciente) ou só narra o que vê (observador)?". Além de abordar as características do narrador, a professora A pretende analisar com os alunos o cenário do conto e as condições de vida dos personagens.

No seu planejamento, a docente afirma que, após a discussão dos questionamentos propostos por ela, os estudantes serão orientados a escreverem em seu caderno o que conseguiram compreender sobre o conto e os problemas que ele traz à tona.

A professora finaliza seu planejamento dizendo que fará um momento chamado "Café poético", para que os alunos possam ler o que escreveram sobre o conto "Muribeca".

O planejamento de aulas da docente é bem simples e pouco detalhado. Ele é um tipo de roteiro que vai guiar suas ações docentes, mas não apresenta quais são os objetivos das atividades propostas, por exemplo.

Percebemos que o planejamento das aulas da professora A baseou-se nas necessidades da sua turma. Além disso, o que ela planejou aconteceu em sala de aula, como mostraremos no próximo tópico de análise. Podemos afirmar que pouca coisa fugiu do seu planejamento, como, por exemplo, o café literário, que não aconteceu, bem como as encenações dos contos lidos, as quais também não foram feitas, pois muitos eventos escolares foram realizados nos dias em que haveria aula de literatura. De toda forma, a docente usou o planejamento como uma ferramenta para nortear as suas aulas, como recomendam Brisolla e Assis (2020), e obteve êxito na concretização do planejado.

No entanto, não podemos deixar de destacar o pouco espaço reservado no planejamento para o ensino de literatura. A própria professora A reconheceu isso, ao afirmar:

> às vezes, a literatura é sacrificada no meu planejamento. É sacrificada a literatura. Porque a demanda que eles têm de questões, como análise linguística, é... Texto argumentativo, que é muito cobrado, resenha crítica, tal, é muito maior. Então, assim, eu vejo que eu sacrifico um pouco da literatura, naquele momento, pra trabalhar esses textos que vão ser mais... Que eles vão fazer prova e vão cobrar mais deles (Professora A).

Pelo dito acima, vimos que há uma relação direta entre a ausência da literatura em avaliações externas e exames vestibulares, e a ausência da literatura nas salas de aula.

4.2 A observação das aulas de literatura

Agora, nos debruçaremos sobre as aulas observadas, descrevendo como cada uma se deu durante o nosso período de observação. Enfocaremos a relação entre o planejado e o vivido, e apontaremos as situações em que o planejamento não foi seguido ou teve que ser adaptado, tendo em vista a realidade do cotidiano escolar.

No primeiro dia reservado para as aulas de literatura, a docente orientou os alunos a irem para a biblioteca. Reunidos lá, ela deu bom-dia à turma e disse que os alunos teriam a primeira aula de literatura do ano. Falou o seguinte: “Queria provocar vocês a partir do título do conto que iremos ler. Do que vocês acham que ele trata? Digam utilizando uma palavra”. Relembrando, o título do primeiro conto trabalhado é “Da paz”. Alguns alunos responderam à provocação da docente e disseram algumas palavras: “felicidade; amor; esperança; raiva, tranquilidade; harmonia; guerra; dinheiro; Deus; calma; medo; discórdia; dormir; a cor branco”. Em seguida, a professora A disse: “Após a tempestade de ideias, agora vocês vão ler o conto, em silêncio. Não troquem ideias agora para não influenciar a interpretação dos colegas”. Ela, então, distribuiu o conto e pediu silêncio para a turma e os discentes iniciaram a leitura.

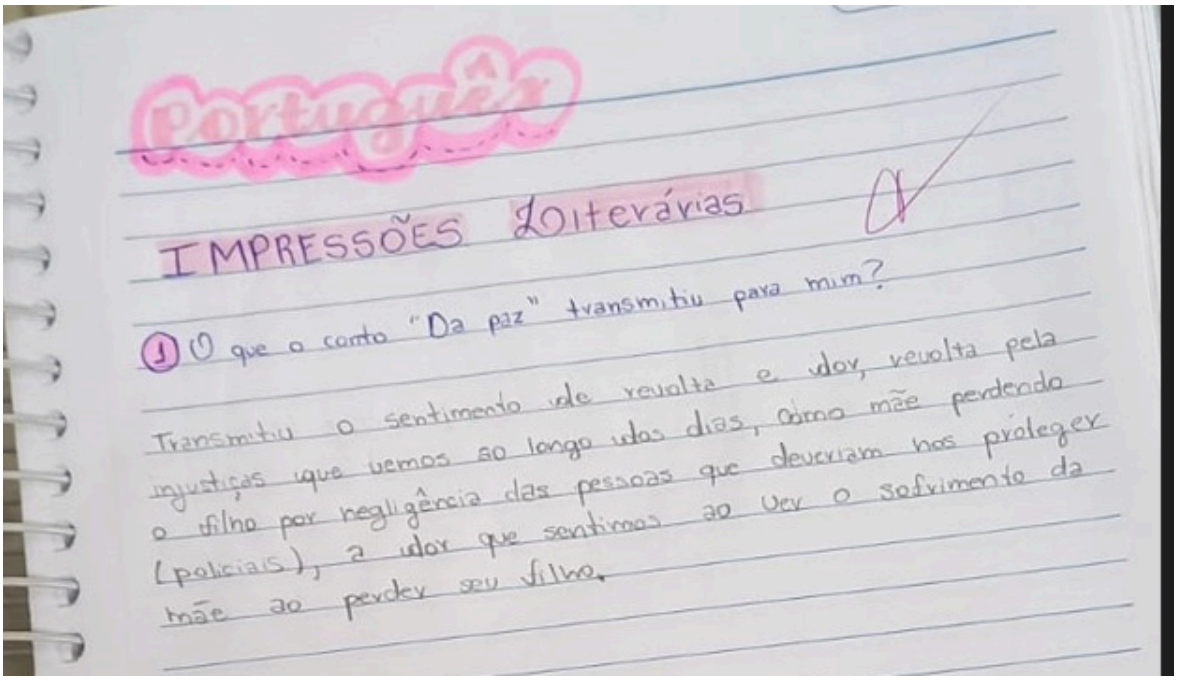
Enquanto eles liam, a docente distribuiu pedaços de papel em branco. Explicou que, após a leitura do conto, eles deveriam escrever no pedaço de papel uma palavra que remetesse ao texto que eles acabaram de ler, destacando que deveria ser uma única palavra. Algumas das palavras escritas pelos alunos foram: revolta; rancor; raiva; confusão; vazio; tristeza; pena; indignação. A professora A iniciou uma comparação entre as palavras ditas antes da leitura do conto e as palavras indicadas após a leitura. Ela explicou que não havia certo ou errado em relação às palavras escolhidas.

Em seguida, a docente pediu que algum estudante se voluntariasse para ler o conto para os colegas, mas a turma pediu que ela mesma lesse. Depois de algum tempo, uma estudante acabou se dispondo e fez a leitura em voz alta para todos. Após a leitura, a professora A pediu que os alunos descrevessem como eles imaginaram a narradora do conto. Alguns disseram que ela era uma mulher negra, periférica e que havia perdido o filho. A docente, então, solicitou que os estudantes

mostrassem na materialidade do conto que elementos confirmavam suas respostas. Assim eles fizeram.

Após as discussões orais, a professora solicitou uma atividade escrita: pediu aos estudantes que escrevessem uma apreciação, um comentário sobre o conto, pois ela queria que os alunos expressassem o que o conto havia transmitido para eles. Abaixo, há alguns exemplos da atividade realizada pelos estudantes.

Imagem 1 – Atividade de estudante[7]

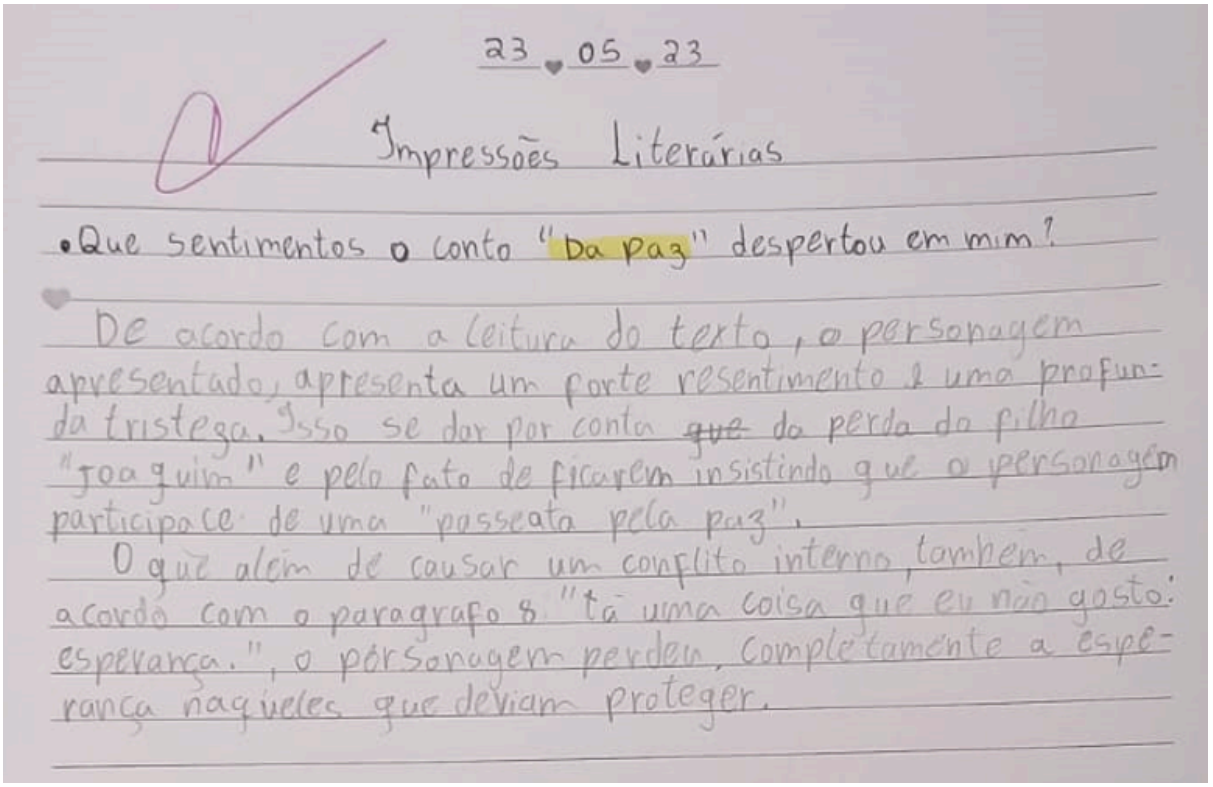


Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Imagem 2 – Atividade de estudante[8]

[7] "Transmite o sentimento de revolta e dor, revolta pelas injustiças que vemos ao longo dos dias, como mãe perdendo o filho por negligência das pessoas que deveriam proteger (policiais), a dor que sentimos ao ver o sofrimento da mãe ao perder seu filho".

[8] "De acordo com a leitura do texto, o personagem apresenta um forte ressentimento e uma profunda tristeza. Isso se dá por conta da perda do filho 'Joaquim' e pelo fato de ficarem insistindo que a personagem participasse de uma passeata pela paz. O que além de causar um conflito interno, também, de acordo com o parágrafo 8, 'tá aí uma coisa que eu não gosto: esperança.', a personagem perdeu completamente a esperança naqueles que deveriam proteger".


23.05.23

Impressões Literárias

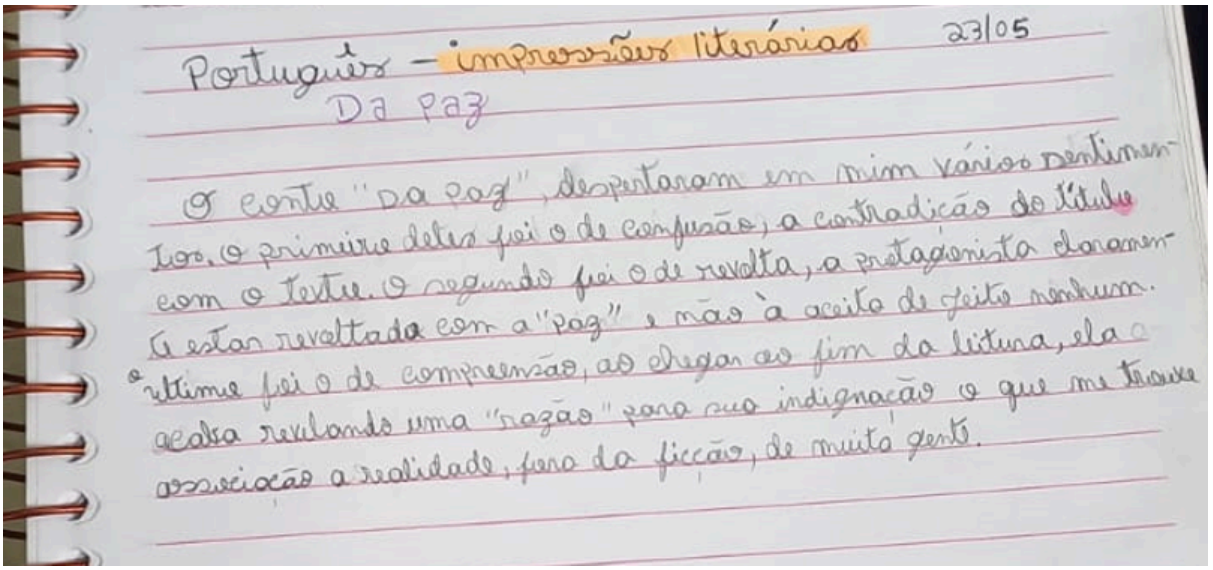
•Que sentimentos o conto "Da paz" despertou em mim?

De acordo com a leitura do texto, o personagem apresentado, apresenta um forte resentimento e uma profunda tristeza. Isso se dar por conta ~~que~~ da perda do filho "Joaquim" e pelo fato de ficarem insistindo que o personagem participe de uma "passeata pela paz".

O que além de causar um conflito interno, também, de acordo com o paragrafo 8 "tá uma coisa que eu não gosto: esperança.", o personagem perdeu, completamente a esperança naqueles que deviam proteger.

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Imagem 3 – Atividade de estudante[9]


Português – impressões literárias 23/05

Da paz

O conto "Da paz", despertaram em mim vários sentimentos. O primeiro deles foi o de confusão, a contradição do título com o texto. O segundo foi o de revolta, a protagonista claramente está revoltada com a "paz" e não a aceita de jeito nenhum. O último foi o de compreensão, ao chegar ao fim da leitura, ela acaba revelando uma "razão" para sua indignação o que me trouxe associação à realidade, fora da ficção, de muita gente.

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

[9] "O conto 'Da paz' despertou em mim vários sentimentos, o primeiro deles foi o de confusão, a contradição do título com o texto. O segundo foi o de revolta, a protagonista claramente está revoltada com a 'paz' e não a aceita de jeito nenhum. O último [sentimento] foi de compreensão, ao chegar ao fim da leitura, ela acaba revelando uma 'razão' para sua indignação, o que me trouxe associação à realidade, fora da ficção, de muita gente".

Para concluir a aula, a professora A pediu que alguns alunos se dispusessem a compartilhar com a turma as suas impressões. Ela destacou que as interpretações poderiam ser diversas, pois tratava-se de um texto literário.

Posteriormente, ela exibiu um vídeo em sala de aula para os estudantes. O vídeo mostra uma atriz, Naruma Costa, interpretando o conto “Da paz”. A professora, após a exibição do vídeo, distribuiu um papel com a letra da canção “Minha alma (A paz que eu não quero)”, do grupo musical “O Rappa”. Ela também apresentou o videoclipe para os alunos assistirem e ouvirem a música.

A docente procurou associar a leitura do conto “Da paz” à canção “Minha alma (A paz que eu não quero)”. Tal associação ajudou os alunos leitores a apreciarem o conto por outras perspectivas. Tanto a canção quanto o conto abordam a temática da paz de uma forma inovadora. Entendemos que, no caso, a professora tentou ampliar as percepções dos alunos ao pedir que eles relacionassem o texto literário à canção e estabelecessem relações interpretativas entre eles. Para tanto, a docente foi lançando algumas perguntas aos estudantes, e eles foram respondendo:

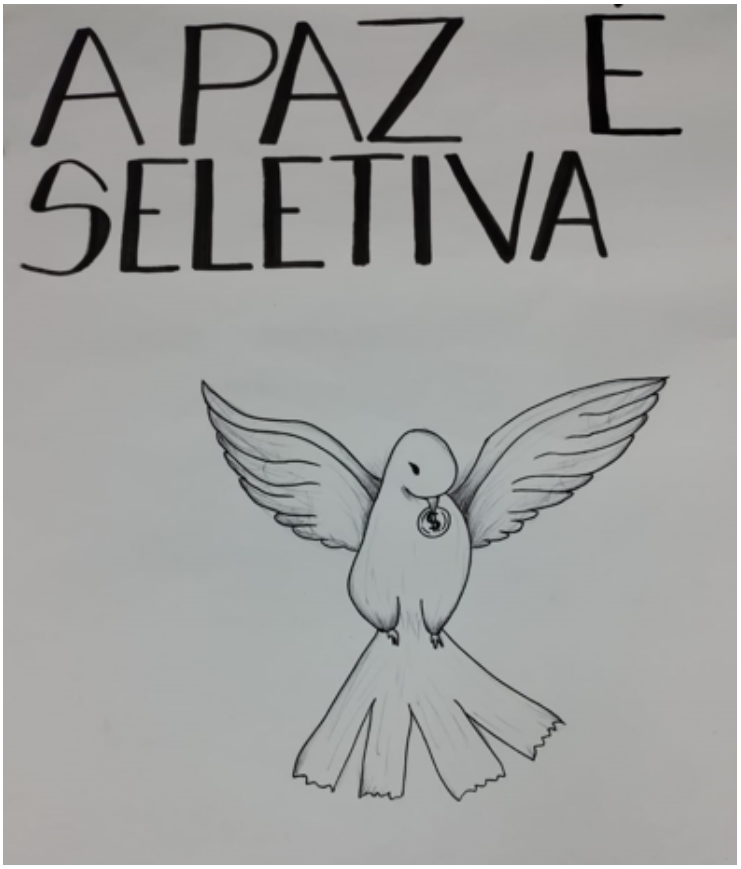
> Professora: Qual a relação da letra da canção com o conto? Quais as relações possíveis?
> Estudantes: Falam sobre paz
> Professora: O que sobre a paz? Qual o tipo de paz é relatada no conto e na canção?
> Estudante: Paz com ódio.

Pelo exemplo acima, vimos que a professora foi lançando aos alunos algumas questões que contribuíram para que eles, instigados a refletir sobre o que leram, conseguissem relacionar o conto com a realidade e com a canção. Assim, foi possível construir uma interpretação ampla do material lido.

Continuando as aulas de literatura, a docente pediu que os alunos se dividissem em grupos de até cinco alunos e distribuiu uma cartolina para cada grupo. Este foi o comando da atividade: “Atenção, lemos o conto e ouvimos uma música com a mesma temática. Façam um desenho na cartolina que represente a paz abordada tanto no conto quanto na música”.

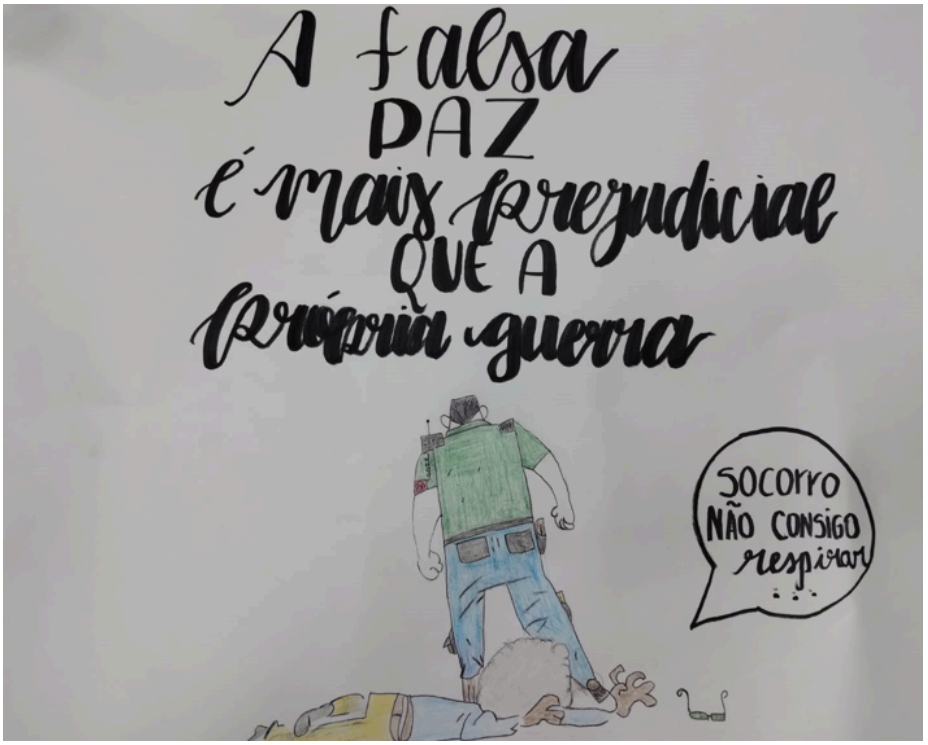
Abaixo, temos alguns exemplos dos cartazes elaborados pelos estudantes.

Imagem 4 – Cartaz de grupo de estudantes



Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Imagem 5 – Cartaz de grupo de estudantes



Fonte: acervo da pesquisa (2023).

A atividade de elaboração de cartazes permitiu que os estudantes mostrassem suas interpretações do conto e da canção através de desenhos. Anteriormente, eles se expressaram oralmente e pela escrita. Depois, fizeram desenhos para demonstrarem suas compreensões.

Dando seguimento às aulas, a professora A separou um momento para exibir a biografia do autor Marcelino Freire, autor dos contos lidos em sala, para os alunos. No planejamento inicial, ela iria pedir aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre ele, mas, na vivência em sala, ela preferiu levar uma ficha didática que continha a biografia. A docente distribuiu a ficha para os alunos e a leu juntamente com eles; além disso, ela também mostrou os livros dos quais retirou os contos "Da paz" e "Muribeca" lidos pelos alunos. Esse momento foi importante, pois os alunos puderam ver um livro literário impresso.

Ao longo do trabalho com o conto "Muribeca", os alunos estavam mais dispersos. A professora teve dificuldades em começar a atividade. Distribuiu fichas contendo o conto e solicitou que os estudantes fizessem uma leitura individual e silenciosa do texto. Quando os alunos finalizaram a leitura, a docente exibiu uma produção audiovisual sobre o conto. Era um vídeo que mostrava uma mulher fazendo a leitura do texto literário em questão. Após a leitura e exibição do vídeo, a professora disse aos alunos que eles tinham alguns minutos para destacarem as partes do conto que mais lhes chamaram a atenção.

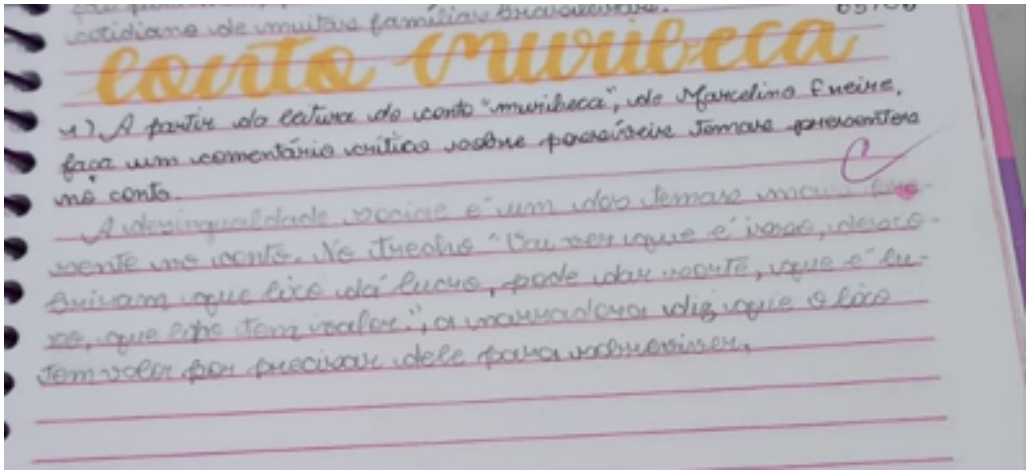
No prosseguimento da atividade, a docente fez algumas perguntas aos alunos, tais como: "O conto possui um narrador ou narradora? Ela faz parte da história ou está apenas observando? É uma pessoa fria ou emotiva? Existe alguma palavra no texto cujo significado vocês não conhecem? No final do texto, paraíso, o que vocês imaginam? A narradora chamar o lixão de paraíso é ironia?".

As perguntas direcionaram os alunos a pensarem sobre alguns aspectos estruturais do conto, além de instigá-los a refletirem acerca de alguns elementos da narrativa, como a caracterização da narradora e sua personalidade. Fora isso, as perguntas lançadas também auxiliaram os alunos a construírem sentidos acerca do lido, pois os levaram a pensar sobre a ironia presente no final do texto.

Boas discussões surgiram a partir das questões propostas pela professora A. Os alunos se empolgaram e se sentiram provocados. Após as discussões, a

docente solicitou uma atividade escrita aos estudantes. Este foi o comando da atividade: “A partir da leitura de ‘Muribeca’, de Marcelino Freire, faça um comentário crítico sobre possíveis temas (assuntos) presentes no conto”.

Imagem 6 – Atividade de estudante[10]

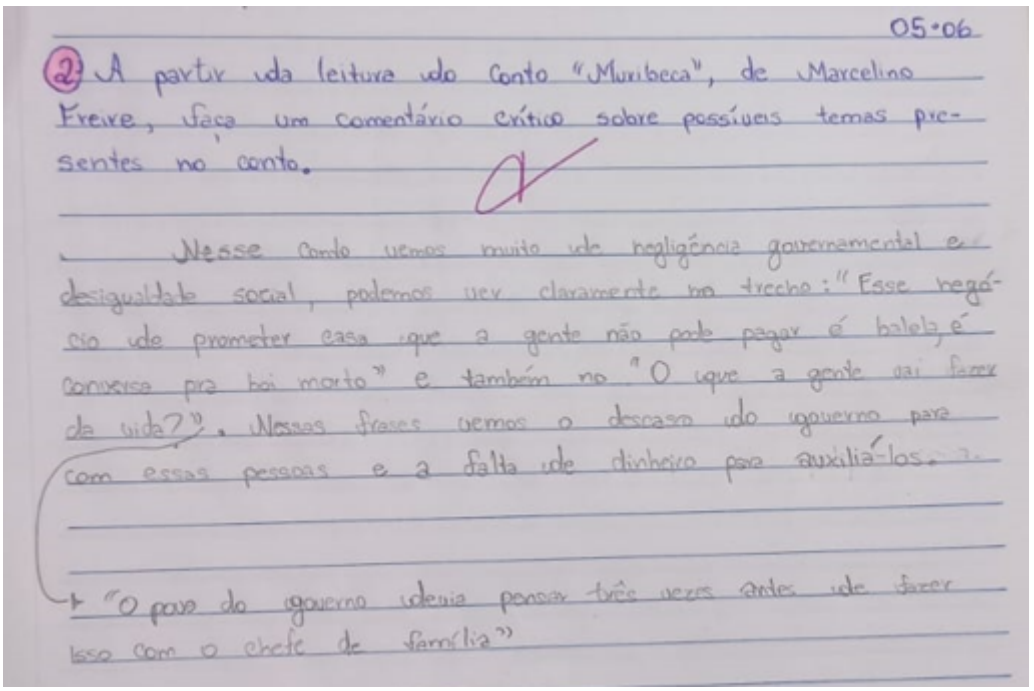


Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Imagem 7 – Atividade de estudante[11]

[10] “A desigualdade social é um dos temas mais presentes no conto. No trecho ‘vai ver que é isso, descobriram que lixo dá lucro, pode dar sorte, que é luxo, que lixo tem valor.’, a narradora diz que o lixo tem valor por precisar dele para sobreviver”.

[11] “Nesse conto vemos muito de negligência governamental e desigualdade social, podemos ver claramente no trecho: ‘Esse negócio de prometer casa que a gente não pode pagar é balela, é conversa pra boi morto’ e também no ‘O que a gente vai fazer da vida? O povo do governo devia pensar três vezes antes de fazer isso com chefe de família.’. Nessas frases vemos o descaso do governo com essas pessoas e a falta de dinheiro para auxiliá-los”.


05.06

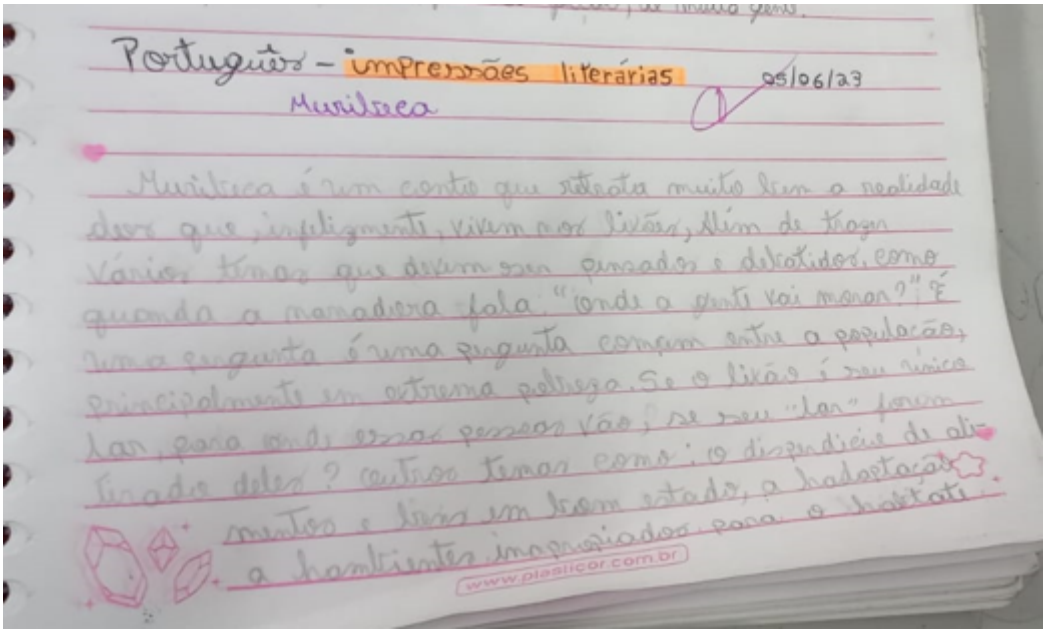
2) A partir da leitura do Conto "Muribeca", de Marcelino Freire, faça um comentário crítico sobre possíveis temas presentes no conto.

Nesse Conto vemos muito de negligência governamental e desigualdade social, podemos ver claramente no trecho: "Esse negócio de prometer casa que a gente não pode pegar é balela, é conversa pra boi morto" e também no "O que a gente vai fazer da vida?". Nessas frases vemos o descaso do governo para com essas pessoas e a falta de dinheiro para auxiliá-los.

→ "O pai do governo deveria pensar três vezes antes de fazer isso com o chefe de família"

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Imagem 8 – Atividade de estudante[12]


Português – impressões literárias 05/06/23

Muribeca

Muribeca é um conto que retrata muito bem a realidade dos que, infelizmente, vivem nos lixões. Além de trazer vários temas que devem ser pensados e debatidos, como quando a moradora fala "onde a gente vai morar?". É uma pergunta comum entre a população, principalmente em extrema pobreza. Se o lixão é seu único lar, para onde essas pessoas vão, se seu "lar" for tirado deles? Outros temas como o desperdício de alimentos e bens em bom estado, a adaptação a ambientes inapropriados para o habitat.

Fonte: acervo da pesquisa (2023).

[12] "Muribeca" é um conto que retrata muito bem a realidade dos que, infelizmente, vivem nos lixões. Além de trazer vários temas que devem ser pensados e debatidos, como quando a moradora fala 'onde a gente vai morar?'. É uma pergunta comum entre a população, principalmente em extrema pobreza. Se o lixão é seu único lar, para onde essas pessoas vão, se seu 'lar' for tirado deles? Outros temas como o desperdício de alimentos e bens em bom estado, a adaptação a ambientes inapropriados para o habitat".

Por meio dessa atividade, a professora A fez com que os alunos retornassem ao conto lido com um olhar mais atento, tentando identificar e entender os temas que estavam sendo abordados no texto.

Alguns imprevistos aconteceram durante as semanas destinadas às aulas que nos dispusemos a observar: chuvas, Olimpíada de Matemática, festa do Dia das Mães, semana de avaliação, entre outras. No encontro que seria a última aula, a docente iria pedir que os alunos fizessem uma encenação do conto lido, mas, por conta dessas outras demandas do cotidiano escolar, não houve tempo suficiente para o desenvolvimento dessa atividade.

No total, foram oito horas-aula destinadas à literatura, nas quais dois contos foram lidos e trabalhados pelos alunos e pela professora. Em um semestre letivo, a docente empregou apenas oito horas-aulas para abordar literatura com sua turma do 3º ano do ensino médio.

Esse quantitativo é pouco quando paramos para pensar na duração de um semestre letivo. Quando questionamos a professora A o porquê de ela ter reservado apenas esse tempo para o ensino de literatura, ela explicou:

> Então, fiz o meu planejamento em cima das dificuldades que eles tinham, que era a parte de pontuação e, realmente, isso era gritante. [...] Tive que contemplar o texto dissertativo-argumentativo, texto argumentativo para eles também, que também eles sentiram dificuldade de dizer a ideia principal do texto. [...] Eu tive que aliar um pouco do currículo de Pernambuco, que relações semânticas [era um assunto que] estava no currículo de Pernambuco. Então, tive que ver com eles relações semânticas e aliei ao texto dissertativo-argumentativo. Então, o texto literário eu deixei pra trabalhar na segunda unidade, mais por essas questões mesmo. Por necessidade deles (Professora A).

Diante de tudo o que a docente nos explicou e pelo que pudemos observar nas suas aulas, ela sentiu que os alunos tinham mais dificuldades com o texto dissertativo-argumentativo e com a pontuação. Assim, optou por focar esses assuntos em suas aulas iniciais. Somente ao fim do segundo bimestre é que ela, finalmente, tratou da literatura em sala de aula.

Consideramos que as escolhas da professora foram baseadas nas necessidades da turma e também na necessidade de cumprir o que determina o currículo de Pernambuco. Nesse cenário, pudemos perceber o pouco espaço reservado ao ensino de literatura. Objetivando abarcar outros conteúdos e práticas

de linguagem, a professora acaba reservando à literatura o tempo que “sobra”. Em relação a isso, Rezende (2013) argumenta:

> Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (Rezende, 2013, p. 111).

A partir das considerações acima, pode-se dizer que a educação literária não envolve somente uma nova perspectiva de ensino. Não se trata apenas de ler na escola. A educação literária implica uma proposta curricular e educativa que dê espaço para o texto literário. Uma proposta que preze pela plurissignificação da obra literária, num tempo escolar que possibilite rodas de leituras ou novas dinâmicas de trabalho com o texto literário.

4.3 A entrevista com a professora pesquisada

Durante a entrevista com a professora A, um dos nossos objetivos era que ela explicasse algumas de suas ações e escolhas pedagógicas. Em relação ao uso da biblioteca como local para algumas das suas aulas de literatura, a docente nos disse o seguinte:

> Eu acho que a biblioteca é um espaço mais adequado, né? É... Pra gente fazer leitura de livros... [...] Então, assim, eu acho que o espaço, o ambiente, eu acho muito importante pra eles entrarem no clima realmente de uma leitura de texto literário (Professora A).

Durante as aulas na biblioteca, percebemos que os alunos se sentiram bastante confortáveis, pois o ambiente era agradável e climatizado, além de permitir que os alunos estivessem em contato com textos literários diversos.

Continuando nossos questionamentos à professora A, fizemos uma pergunta acerca do momento reservado às aulas de literatura. Perguntamos se houve alguma dificuldade em planejar o ensino de literatura durante o primeiro semestre, pois a docente não havia abordado a literatura no primeiro bimestre, e ela explicou que:

> Não, não, não. Não teve dificuldade nenhuma. É porque, no começo do ano, eu fiz uma pesquisa com eles, sobre... As dificuldades que eles mais tinham em língua portuguesa, e o letramento literário era uma das questões. Eles não acusaram dificuldade em letramento literário. Então, eu precisei, eu senti a necessidade de, na primeira unidade, contemplar aquilo que eles tinham mais dificuldade, pra, na segunda, ir trazendo outros elementos novos, entendeu? Assim, foi o que eu tentei fazer no meu planejamento e, claro, a gente tem um currículo de Pernambuco, que a gente precisa também seguir. Então, eu tive que aliar um pouco do currículo de Pernambuco, que relações semânticas tava no currículo de Pernambuco. Então, tive que ver com eles relações semânticas e aliei ao texto dissertativo-argumentativo. Então, o texto literário eu deixei pra trabalhar na segunda unidade, mas por essas questões mesmo. Por necessidade deles. [...] Agora que eu tô tentando encaixar um pouco a literatura e não deixar que ela perca espaço, mas ela perde, sim, espaço. Eu acredito que não apenas no meu planejamento, mas na maioria dos professores que, pra trabalhar a literatura, e quando se trabalha, se trabalha épocas, datas, contexto histórico, mas não se trabalha o texto literário por ele mesmo, entendeu? (Professora A).

Pela fala da professora A, vimos que ela priorizou outros conteúdos, em detrimento do ensino de literatura. Ela tentou abordar, num primeiro momento,

conteúdos que os estudantes tinham mais dificuldades e conteúdos propostos pelo currículo do estado. A docente também reforçou em sua fala a tentativa de encaixar a literatura em suas aulas, a fim de não deixar que esse momento literário perdesse mais espaço. Novamente, percebemos que a atual organização escolar muitas vezes não tem espaço para o literário, como problematiza Rezende (2013).

As aulas da professora A, voltadas ao ensino de literatura, foram centradas na leitura do texto literário. De acordo com Durão e Cechinel (2022), a centralidade do texto literário na aula de literatura e a experiência de leitura são indispensáveis para o desenvolvimento de uma aula de literatura. A docente selecionou dois contos para serem lidos por sua turma: “Da paz” e “Muribeca”, ambos de Marcelino Freire. A escolha do primeiro conto lido pela turma se deu por conta da temática. A docente vinha discutindo com seus alunos os problemas causados pela violência. Assim, ela escolheu um conto que abordasse essa temática. A justificativa da escolha do segundo conto também foi por conta da temática. A professora A acredita que textos literários sobre problemas sociais mobilizam o interesse dos estudantes. Ela disse-nos em entrevista:

> Eu escolhi mais os contos pelas temáticas, que... Que abordavam. A gente tava vivendo um momento em que... A gente tava vendo muito a questão da violência nas escolas. Teve essa onda de violência, de agressividade, dos meninos andarem... De várias escolas, de promoverem... Essa campanha de violência que a gente viu. E aí, eu já tinha lido, eu já tinha lido, não, já tinha assistido ao vídeo daquela atriz recitando o conto de Marcelino Freire sobre a paz. Então, eu resolvi trazer o conto de Marcelino Freire, porque era uma outra concepção de paz, não aquela que a gente havia trabalhado na primeira unidade. Que a gente trabalhou, fez uma semana temática de paz, mas não aquela paz que eles imaginam, aquelas palavras que eles disseram, inicialmente. De que paz é tranquilidade, harmonia e tal, aquelas coisas todas. E, sim, um outro lado da paz. Então, uma questão mais crítica. O conto, ele me possibilitou trazer essa questão crítica pra eles e, também, eles aproveitarem essa temática, de repente, possivelmente, se vier um tema de redação, e eles conseguirem aliar com a redação. Tanto a temática do lixo, né? Do lixão. A questão de viver, de sobreviver do lixo, que é uma degradação humana, como a questão da paz que também é uma criatura que tenta mostrar o outro lado, que ela é invisível na sociedade, de certa forma. [...] Então, eu preferi trabalhar o conto pelas temáticas em si, porque eram temáticas sociais e temática social a gente sempre pode aproveitar pra outras questões (Professora A).

Na fala da docente, vimos que suas escolhas estavam baseadas no contexto de seus estudantes, nas necessidades sociais de discutir certas temáticas. A professora A também destacou que é importante para os alunos conhecer esses contos, para que eles possam construir um repertório cultural e usar os contos na redação do Enem, por exemplo.

Outra pergunta feita à docente surgiu a partir de um comentário dela, a qual afirmou que costuma ter um perfil tradicional em relação ao ensino de literatura, mas que está tentando modificar sua prática. Diante disso, pedimos que a professora A explicasse o que seria esse perfil tradicional, então ela relatou o seguinte:

> Se eu num tivesse, é... Visto literatura subjetiva[13] [...] eu, com certeza, iria pegar o currículo de Pernambuco e trabalhar ao pé da letra. E como é que é o currículo de Pernambuco ao pé da letra? Feito como eu trabalhei no terceiro ano, ano passado. Vanguardas europeias, né? Modernismo. [...] Então, esse ano, a partir da literatura subjetiva que a gente vê que... A concepção do aluno, do leitor, tem naquele processo, a importância do leitor naquele processo, eu resolvi modificar a minha prática de literatura, porque, até então, eu fazia como o currículo de Pernambuco determinava, trabalhar exatamente aquelas questões bem tradicionais. A escola literária corre, realmente, pela época mesmo. [...] E, esse ano, resolvi modificar a partir da disciplina que eu paguei na universidade (Professora A).

No que se refere à sua postura enquanto professora de literatura, a professora A falou que, ao longo de seus 17 anos de docência, teve uma postura tradicional. Com isso, ela quis dizer que ensinava literatura a partir da historiografia literária, focando em épocas literárias, características de autores e apenas em textos canônicos. A docente acreditava ter um perfil tradicional de ensino de literatura, porque costumava abordar a literatura em sala de aula a partir da historiografia e das escolas literárias. No entanto, pela fala dela, percebemos que ela se preocupava em vivenciar momentos de leitura dos textos literários, mesmo numa perspectiva cronológica. Nesse sentido, Amorim *et al.* (2022) argumenta que não há problema numa abordagem sócio-histórica da literatura, contudo, esta não

[13] A professora estava se referindo às teorias da leitura subjetiva. A leitura subjetiva é um modo de encarar a leitura literária a partir das singularidades do leitor. Nesse sentido, cada leitor reage ao texto literário expondo suas impressões mais íntimas e particulares. Logo, as emoções dos leitores são intimamente afetadas pelo contato com a obra literária. Conforme Xypas (2018), uma abordagem de leitura literária baseada na leitura subjetiva é uma alternativa a práticas tradicionais presentes no ensino de literatura, pois acolhe as interpretações dos leitores e lhes dá mecanismos para expressarem suas impressões e compreensões sobre o lido.

deve ser a abordagem final com o literário. Sendo assim, discussões sobre historiografia, características e estilos podem ser atreladas a uma discussão após a vivência com a obra literária.

No entanto, a professora A está repensando a sua prática docente, pois, a partir de uma disciplina do mestrado profissional, passou a explorar outras possibilidades de ensino de literatura. Um professor de literatura precisa estar aberto a aprendizagens sobre o literário ao longo de sua carreira docente e, assim, moldar suas práticas, pensando e repensando o modo de se ensinar literatura. Portanto, “optar por ensinar literatura é optar por ensinar um objeto não definido que exige constante redefinição” (Ceia, 2012, p. 196).

Apesar de afirmar possuir uma postura tradicional, vimos que a docente está preocupada em transformar sua prática, tanto que ela foi atrás de fazer um mestrado e cursou disciplinas que a fizeram repensar sua prática docente, o que foi notável em suas aulas. Assim, ela demonstrou ser uma professora que reflete sobre a própria ação docente. O que problematizamos.

Questionamos a professora A sobre algumas atitudes tomadas durante suas aulas de literatura. Primeiramente, perguntamos sobre o porquê de ela começar a leitura dos contos sempre analisando os títulos, e ela nos disse:

> Porque eu queria que eles criassem expectativas, né? [...] Porque eu queria que, realmente, houvesse uma quebra de expectativa. A minha intenção era quebra de expectativa mesmo. Pra eles passarem a sair daquela zona de conforto de achar que a paz é muito branca, é muito bonita, só aquilo que eles imaginam. E eles passarem a ter um outro olhar sobre aquilo ali. Não a paz em si, mas a paz que as pessoas divulgam. Então, assim, minha intenção foi essa (Professora A).

A abordagem do texto literário a partir do título é uma estratégia de pré-leitura. Esse processo possibilita a ativação de esquemas cognitivos que auxiliam o aluno a interpretar e atribuir significado ao texto literário (Morim, 2013).

Perguntamos à docente o motivo de ela sempre pedir que os alunos façam, pelo menos, duas leituras dos textos literários trabalhados, e ela pontuou o seguinte:

> Eu acho que a primeira leitura, você não pega tudo, na primeira leitura. Você não entende. Tanto é que muitos nem sabiam se era uma mulher, uma narradora, ou se era um homem. Eu acho que uma leitura mais atenta, a segunda leitura, normalmente, ela é mais

> atenta, né? Então, assim, uma primeira leitura você não pega o todo, a essência. E é na segunda que você começa a prestar atenção nos detalhes. E, assim por diante, numa terceira leitura, enfim (Professora A).

Criar um espaço de leitura literária na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os estudantes, assim argumenta Colomer (2007). Além disso, a presença de uma leitura atenta nas aulas de literatura é um " instrumento capaz de auxiliar na descoberta do que cada obra propõe em particular" (Durão; Cechinel, 2022, p. 42).

A professora A, durante suas aulas de literatura, pediu que os estudantes destacassem as partes que mais chamaram a atenção deles durante a leitura dos textos. Buscando entender o porquê dessa atitude, fizemos uma pergunta sobre isso, e obtivemos a seguinte resposta:

> Ah, porque eu gosto de ver o que foi que eles atentaram como leitores. O que foi que eles destacaram como leitores, que foi importante pra eles. O que foi que tocou, que mexeu com eles naquele momento. Então, eu gosto de ver as diferentes visões, né? Porque cada um, nem sempre eles marcam, às vezes, existe a coincidência de marcar a mesma coisa. Às vezes, não. Às vezes, eles marcam outras (Professora A).

No seguimento de suas aulas, a professora A fez discussões orais com os alunos sobre os textos literários lidos. Acreditamos que o compartilhamento das impressões num grupo

> é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (Colomer, 2007, p. 143).

Depois desse primeiro momento, ela pediu que eles escrevessem um comentário crítico sobre o lido. Acerca disso, ela nos explicou que:

> É porque eu acredito que a escrita seja uma síntese da... Tipo da oralidade, entendeu? Então, assim, quando eles debatem entre eles, eles discutem, são várias ideias que surgem, às vezes, um fala algo que o outro não havia percebido. Então, quando eles vão comentar, eles já vêm munidos de mais ideias, porque o debate já foi anterior, o debate oral. E, aí, eles vão... Porque quando você pede pra ele escrever primeiro, depois debater, às vezes, não vem muita ideia do

> que escrever. Então, quando há o debate antes, então eles vão colhendo ideias dos outros, deles mesmos, e, aí, eles passam pro papel aquela impressão. Aí, sempre eu faço isso, essa da oralidade pra escrita (Professora A).

Ainda dentro do contexto de ensino de literatura, a professora A ressaltou para os alunos que o texto literário possui plurissignificações. Durante a entrevista, ela se aprofundou nesse assunto:

> Eu acho que o texto literário tem várias interpretações, sim. Acho que o texto literário não é um texto jornalístico que tem o objetivo só de informar. [...] O texto literário, ele possibilita as várias percepções que a gente pode ter, né? E, por isso mesmo, que eu digo que não tem uma interpretação correta, exata. Porque, na verdade, como a literatura subjetiva diz, não é o que o autor quis dizer, não é de acordo com o autor, a impressão do autor, e, sim, minha como leitor. Então, por isso que eu, como sou uma pessoa de um mundo diferente do meu aluno, e meu aluno... Cada um tem o seu mundo diferenciado, e cada um vai ter a sua percepção sobre o texto literário de maneira diferente ou até, às vezes, de maneira parecida, mas cada um tem a sua própria percepção. Ele possibilita isso. O bom do texto literário é isso. Esse momento de você saber ver a diversidade de interpretações. E interpretações que, por exemplo, às vezes, meu aluno tem uma interpretação que eu nem havia pensado antes, né? Então, esse compartilhamento, essa diversidade, acho muito bom (Professora A).

A docente demonstrou preocupação em possibilitar a vivência dos alunos com o texto literário. Ela buscou criar um cenário que despertasse o interesse e a curiosidade dos alunos. Por isso, começava a abordagem com os textos literários através do título. Ela queria que os alunos criassem hipóteses para confirmar ou refutar. Além disso, a professora A costumava pedir, pelo menos, duas leituras do conto para que os estudantes pudessem atentar aos detalhes do texto com mais dedicação. Nesse processo, ela também solicitava que os alunos marcassem partes dos textos que mais chamaram a atenção ou que eles mais gostaram, tudo isso para mobilizar a subjetividade dos estudantes. Segundo Xypas (2018), “as emoções agem como um guia que direciona a construção de sentidos do sujeito leitor.” (Xypas, 2018, p. 36). Nesse sentido, a mesma autora indaga, “por que não levá-las [as emoções] em consideração na didática da leitura literária, sobretudo com alunos facilmente inseguros tanto pelos fatos linguísticos quanto culturais?” (Xypas, 2018, p. 36).

Outra prática da professora A era fazer primeiro discussões orais sobre o lido e oportunizar aos alunos um momento para que falassem do lido. Posteriormente, ela solicitava que os estudantes fizessem um comentário crítico sobre o que tinham lido. A docente também proporcionou um momento para que os alunos pudessem desenhar algo que ilustrasse o que leram. Essas ações possibilitaram aos estudantes diferentes formas de expressarem suas compreensões dos textos literários lidos.

Vimos que a docente adotou uma escolarização da literatura baseada em leituras integrais dos textos literários, na qual os alunos leitores foram ativos no processo de interação com os textos, construindo sentidos e estabelecendo diálogos diversos com outras obras e com o contexto social no qual estão inseridos (Lourenço, 2021).

Numa outra questão, perguntamos à professora A sobre seus hábitos de leitura e gostos literários, e ela afirmou gostar muito de literatura russa, mas que também é leitora de alguns autores brasileiros. Quando perguntamos se ela se considerava uma professora leitora de literatura, a docente disse o seguinte:

> Não como eu gostaria. Não vou mentir. Eu não tenho, assim... Trabalhando em duas escolas. Com 200 horas em uma e 150 em outra. Às vezes, eu chego em casa, eu pego um livro, leio meio capítulo. Às vezes, eu leio um e, às vezes, eu não leio nada. Então, isso é muito relativo. Então, infelizmente, agora, fazendo mestrado, é que eu parei com minha vida literária totalmente. Agora, minha vida é só na área da linguística, estudando o meu tema, pra escrever minha dissertação, porque não tem como tá trabalhando em duas escolas e ainda... Enfim. Mas, quando eu tô nas férias, no recesso, sempre eu vou e pesquiso um conto de Tolstói, de Tchékhov, gosto de ler e fico me sentindo... Sabe? Gosto, gosto muito, muito, muito, muito. Eu queria ter mais tempo pra ler (Professora A).

A professora A afirmou gostar de literatura e de ler, mas, muitas vezes, sua rotina tão corrida não permite que ela tenha uma frequência de leitura de forma constante.

Ser leitor é imperativo para o trabalho docente. Assumimos que, conforme Camilo e Casagrande (2019, p. 286), “a prática leitora do professor é parte essencial para o seu trabalho em sala de aula”. No entanto, não podemos deixar de considerar que a falta de tempo prejudica o trabalho de professores, pois

> o professor se vê [...] impedido de buscar novas alternativas pedagógicas para serem utilizadas em suas aulas e incapaz de suprir, com qualidade, às necessidades de aprendizado dos seus alunos. Ou seja, a falta de tempo, gerada pela necessidade de dobrar jornadas de trabalho advindas dos baixos salários pagos é responsável por uma perda de eficiência no processo de ensino e aprendizagem. (Zanardi, 2009, p. 68).

Em relação ao uso do livro didático nas aulas de literatura, a docente disse que a turma não havia recebido livros, pois como era a última turma do ensino regular da escola, não tinha material para ela. Mas, a professora A destacou, durante a entrevista, que: “Gostaria que tivesse, né? Porque facilita muito o trabalho da gente” (Professora A). Muitas vezes, o livro didático é visto como um vilão, pois

> tende a estabilizar discursos que silenciam as especificidades do texto literário em favor de uma didatização das escolas literárias e tendências estéticas, as quais são apresentadas e mobilizadas em uma linha histórica e relacionadas a estudos linguísticos tradicionais. (França, 2021, p. 87).

No entanto, ele pode ser um auxílio para professores no processo de ensino de literatura,

> longe de propor a não utilização desses materiais, uma vez que, em muitas realidades escolares, é o único recurso que o professor possui, lançamos um olhar crítico, mas construtivo para as tensões ideológicas que existem entre o modelo relativamente cristalizado de livro didático de língua portuguesa (França, 2021, p. 88).

Conforme França (2021), dar aos professores a oportunidade de participar do processo de escolha dos livros didáticos é uma maneira de aproximar esses materiais didáticos das concepções de linguagem e literatura que objetivam construir com seus estudantes na sala de aula.

Acreditamos que até um bom livro didático não contemplará a diversidade literária de autores e textos. No entanto,

> após uma escolha responsável desses livros, o professor organize planejamentos para ampliar as relações interdiscursivas entre as escolhas/recortes do material e a diversidade de outros textos e caminhos de abordagem para interações produtivas com o discurso literário. (França, 2021, p. 95).

Perguntamos à docente se ela acha possível trabalhar com textos literários maiores que o conto e citamos o romance e a novela para exemplificar. Sobre isso, ela argumentou dizendo:

> Nas aulas, não. Não, e agora vai ficar menor ainda, né, porque as aulas de português estão diminuindo no ensino médio, depois dessa... Desse Novo Ensino Médio. Aí, parece que não vão ser nem mais seis aulas semanais. Vão ser bem menos. Cinco. Cinco, quatro, três. Três no terceiro ano, quatro no segundo e cinco no primeiro, alguma coisa assim. Aí, veja, você trabalha um romance, por exemplo, teria que ter um exemplar pra cada aluno ou, pelo menos, um exemplar pra cada dois alunos. Quer dizer, e se eles forem ler em casa, bom... A gente pode até pensar na possibilidade, mas, na escola, a leitura literária dentro do espaço da escola, no tempo, eu acho que a gente não tem essa possibilidade, não. Hoje, não (Professora A).

Talvez, uma das maiores problemáticas envolvendo o ensino de literatura na escola seja o tempo. Os textos literários pedem tempo para serem lidos, discutidos e vivenciados. Na fala da professora A, constatamos que a realidade escolar, muitas vezes, não tem espaço para essas vivências mais “demoradas”. Além disso, há a problemática do acesso aos livros literários. Muitas vezes, falamos em “textos literários” que são impressos ou copiados dos exemplares que os professores possuem. Mas, e o contato com o material “livro literário”? A docente se mostrou descrente sobre a possibilidade de práticas de leitura literária com textos maiores no contexto escolar.

Finalizando nossa discussão sobre o ensino de literatura na escola, lançamos um questionamento à professora A sobre as maiores dificuldades que ela teve durante sua trajetória docente, e ela falou:

> Eu acho que foi a minha formação. [...] É porque também tem a ver com minha formação, porque acho que eu não tive uma boa formação na universidade. Do texto literário, de trabalhar a literatura. Então, acho que isso já... Eu já fui pra sala de aula tendo que seguir o livro didático. Então, assim, a gente não tem muito... Acho que o livro didático, o jeito que o livro didático trabalha, o texto literário também, eu acho que faz... Que dificulta um pouco, né? Os textos literários... Os textos literários que os livros didáticos trazem, normalmente, são os mesmos, né? Os mais tradicionais. Eu acho que é o que dificulta, porque... E, realmente, é esse acesso mesmo, e o próprio currículo, mesmo, que ele é meio que engessado. Acho que o que dificulta é todo um conjunto. Não tem uma coisa só que dificulta, não. É todo o conjunto. Eu acho que as formações

> continuadas também poderiam ter mais... Formações voltadas pra o ensino de literatura, mas não tem. Acho que tudo contribui. É tudo um conjunto (Professora A).

A primeira dificuldade pontuada pela professora A tem a ver com sua formação inicial. Ela disse que, durante sua graduação, não houve muitas discussões sobre o ensino de literatura. Além disso, a docente sinalizou que os livros didáticos também geram dificuldades para ela, pois não trazem textos literários na íntegra ou a abordagem da literatura não é satisfatória. Ela também mencionou o fato de o currículo ser engessado. Então, isso também dificulta a sua elaboração de aulas de literatura. A professora A finalizou dizendo que as formações continuadas oferecidas pelo estado pouco contribuem para (re)pensar o ensino de literatura, na verdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, o que significa ensinar literatura na escola? Alguns teóricos já afirmaram e reafirmaram que a literatura é um direito de todos. Sendo assim, a escola é o espaço democrático em que o acesso aos textos literários pode atingir a todos – pelo menos no mundo ideal. A partir disso, um questionamento nos acompanha desde 2015, quando iniciamos nossa graduação: como se ensina literatura na escola nas aulas de português na atualidade? Sabemos que, historicamente, o ensino de literatura sempre teve outros objetivos diferentes do que a ideia de formar leitores literários. Há resquícios de um ensino de literatura pautado principalmente na historiografia literária nas escolas brasileiras.

A relação da educação com a literatura no Brasil remonta à colonização, quando os jesuítas usavam os textos literários como modelos de bom uso da língua. Somente no século XIX, a abordagem do ensino de literatura sofre modificações e passa a focar na historiografia literária. Essa abordagem historiográfica tem se perpetuado até os dias de hoje quando se trata do ensino de literatura. Possivelmente, a permanência da história literária como forma de ensinar literatura acontece porque há uma rejeição das políticas educacionais e de inovações e discussões acadêmicas por parte da tradição escolar. Por isso, acreditamos que pesquisas voltadas a essas questões podem contribuir para que esse contexto seja repensado.

A presente dissertação visou, principalmente, discutir como é o ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. Assim, nosso objetivo geral foi analisar uma prática docente voltada à educação literária nas aulas de língua portuguesa no contexto do ensino médio. No tocante aos objetivos específicos, buscamos: 1) analisar as concepções teórico-metodológicas acerca da educação literária que embasam a prática docente; 2) analisar como a professora planejou o ensino de literatura; 3) analisar como a literatura é didatizada em sala de aula.

Nossa metodologia consistiu em analisar os planejamentos de aulas de literatura de uma professora do ensino médio, a qual atendeu aos critérios estabelecidos para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa. Além disso, observamos todas as aulas de literatura dessa docente e fizemos uma entrevista com ela.

A partir da análise do planejamento, percebemos que este documento foi um guia muito útil para o desenvolvimento das aulas da professora A. Nele, foram indicados os textos literários que seriam usados nas aulas de literatura. Além disso, a docente indicou todos os materiais didáticos que usaria e evidenciou um espaço para que os estudantes pudessem compartilhar suas impressões, de forma oral e escrita, sobre o que leriam durante as aulas. Vimos no planejamento uma preocupação da professora A em acolher os sentimentos dos estudantes em relação ao que leriam. Ademais, neste documento, identificamos uma associação de canções e vídeos à leitura literária. Acreditamos que essa articulação contribui para ampliar a compreensão dos estudantes acerca do que leem, pois, assim, eles têm contato com outras perspectivas sobre a mesma temática.

Identificamos que no planejamento a docente não estabeleceu objetivos de aprendizagens, a partir das atividades propostas. Segundo ela, seu planejamento partiu de necessidades e interesses da turma. Além disso, ela conseguiu concretizar quase tudo que planejou, exceto duas atividades, uma de encenação e um café literário.

Mesmo com todos os esforços em manter a literatura presente na sala de aula, o planejamento da docente evidenciou o pouco espaço dado à literatura na escola. Com isso, fica evidente uma ausência e o pouco prestígio dado à literatura em sala de aula. Pudemos perceber, a partir do discurso da professora A, que essa ausência e esse desprestígio estão relacionados, em certa medida, à falta de tempo para se dedicar a leitura de textos literários e vivenciá-los e também a não abordagem da literatura em avaliações externas.

A observação das aulas da docente mostrou o quanto ela seguiu o que havia planejado. Tudo estava bem estabelecido em suas ações em sala de aula. A partir da observação das aulas, vimos o texto literário como centro das aulas de literatura. A professora A partiu sempre da leitura e vivência com os textos para depois propor outras atividades.

O modo como a docente iniciava o contato dos alunos com o texto literário era provocando a curiosidade e o interesse deles, que foram construindo hipóteses sobre o texto a ser lido a partir do título. A professora A também tinha como prática sempre pedir pelo menos duas leituras dos textos literários, além de solicitar que os alunos destacassem as partes dos textos que mais chamavam a atenção deles durante a leitura.

A docente buscou apreender as interpretações dos alunos a partir de discussões orais, da escrita de comentários críticos, chamados de *impressões literárias*, e utilizando também o desenho como uma forma para os alunos expressarem suas compreensões sobre o lido. A professora A também explicou aos alunos que o texto literário não possui uma interpretação única, correta, mas é plural, permite a construção de diferentes interpretações, desde que esteja relacionada à materialidade do texto.

A biografia do autor e as discussões sobre os aspectos formais do gênero discursivo conto também foram abordadas pela docente em sala de aula, mas esses aspectos só foram introduzidos após a leitura dos textos literários e serviram como uma forma de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o que leram, pois a leitura literária foi sempre o primeiro passo da professora A.

A partir da observação das aulas de literatura da docente, percebemos como a rotina e as demandas escolares afetam a sala de aula. Eventos, avaliações externas e atividades diversas impactam diretamente no tempo de aulas. Logo, o tempo que seria destinado ao ensino de literatura fica ainda mais escasso.

Em relação aos dados obtidos por meio da entrevista, o que nos chamou muita atenção no discurso da professora A tem a ver com o impacto do mestrado profissional em sua prática docente. Ela disse que, a partir de discussões e leituras feitas em uma disciplina sobre o ensino de literatura, começou a repensar e modificar a sua prática de ensino, que vinha se perpetuando há 17 anos.

Em seu discurso, a professora A disse que as escolhas dos textos literários partiram das temáticas que eles abordavam. Ela acreditava que os temas presentes nos contos iria despertar o interesse dos alunos. Quando perguntamos sobre a viabilidade de ler textos literários mais extensos em sala de aula, a docente foi incisiva ao dizer que seria muito difícil de conseguir, por conta do pouco tempo para abordar a literatura nas aulas e da ausência de livros de literatura para todos os estudantes.

Outro dado relevante, obtido através da entrevista, tem relação com o livro didático. A professora A nos disse que sua turma não havia recebido livros didáticos. Apesar de fazer uma crítica ao modo como esses livros abordam a literatura, a docente afirmou sentir falta desse recurso didático. Acreditamos que os livros didáticos podem ser um auxílio útil para os professores, por isso é importante que, na elaboração desses materiais, se utilize as discussões mais atuais sobre o

ensino de literatura. Além disso, os professores devem ter a oportunidade de selecionarem os materiais mais alinhados aos seus objetivos.

Quando perguntamos à professora A sobre as maiores dificuldades que ela tinha para ensinar literatura na sala de aula, ela apontou para a sua formação inicial. Segundo a docente, durante a sua graduação, não houve abordagens relacionadas ao ensino de literatura. Então, quando ela foi para a sala de aula, seguia principalmente o livro didático. Em relação às formações continuadas oferecidas pelo Estado, a professora A mencionou que há poucas – ou quase nenhuma – discussões voltadas a pensar a literatura na sala de aula. De acordo com Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023, p. 208), no Brasil contemporâneo, existe um "processo deficitário de formação inicial e continuada dos professores", principalmente quando as discussões são relacionadas ao ensino de literatura.

Logo, pensar a vivência de leituras literárias em sala de aula exige que façamos reflexões sobre a formação de professores de literatura e sobre o objeto a ser ensinado.

Acreditamos, assim como Suassuna e Aguiar (2020), que a formação inicial precisa garantir aos professores de literatura o acesso a

> um embasamento teórico, crítico e reflexivo consistente, e que domine os conceitos e pressupostos que permeiam a compreensão da obra literária [...]. Acreditamos que isso lhe proporcionará mais clareza com relação aos objetivos do ensino de Literatura e mais autonomia para planejar situações de aprendizagem que garantam ao aluno uma experiência de leitura mais ampla e crítica (Suassuna; Aguiar, 2020, p. 14-15).

Assim, teríamos condições de superar a abordagem unicamente historicista, biografista e de análises apenas formais, para chegarmos a uma prática de ensino de literatura que priorize a interação do aluno leitor com o texto literário, atualizando e dando novos significados à obra literária (Suassuna; Aguiar, 2020).

Admitindo os limites desta dissertação, a partir de todas as discussões desenvolvidas, vimos que a professora A é uma docente que reflete sobre a sua própria prática. Ela atua há mais de 17 anos na educação básica pública e foi atrás de continuar estudando. Fez o mestrado profissional, e isso modificou sua prática em sala de aula. Vimos, também, que, mesmo com os esforços da docente em manter a literatura em suas aulas, o espaço dado à ela é mínimo. A realidade nos

mostra a literatura cada vez mais escanteada. Apesar disso, as aulas de literatura da professora A foram centradas no texto literário e na interação entre os alunos leitores e a obra literária. Outro achado da nossa pesquisa aponta para a necessidade de, durante a formação inicial, os professores aprofundarem as discussões sobre o ensino de literatura na escola. Além disso, as formações continuadas devem oportunizar aos professores de literatura a possibilidade de repensarem o ensino e de discutir metodologias de ensino de literatura.

Acreditamos que novas pesquisas sobre o ensino de literatura na escola devem ser realizadas, discutindo o currículo e o tempo dado ao literário na sala de aula. Identificamos a necessidade de mais discussões acerca da formação inicial e continuada de professores de literatura. Ademais, pesquisas sobre livros didáticos e a relação com o ensino de literatura e as políticas de acesso às obras literárias, por parte da escola, de alunos e professores, podem contribuir para repensarmos a situação do ensino de literatura na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marta da Silva; SUASSUNA, Lívia. Teoria da literatura e formação inicial do professor de literatura. *In*: BUNZEN, Clecio; PESSOA, Ana Claudia R. Gonçalves (Orgs.). *Formação e saberes docentes*: desafios para repensar a prática pedagógica. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 13-50.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al*. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

AMORIM, Marcel; SILVA, Tiago. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no exame nacional do ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 718-734, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666372. Acesso em: 20 dez. 2022.

AMORIM, Marcel Alvaro de *et al*. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022. 160 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRISOLLA, Lívia Santos; ASSIS, Renata Machado de. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 956-966, dez., 2020.

CAMILO, Tatiene; CASAGRANDE, Samira. A importância do professor como mediador do processo de formação de leitores. *Saberes pedagógicos*, Criciúma, v. 3, p. 279-302, 2019.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro verde, 2006.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: LIMA, Aldo *et al* (Org.). *O direito à literatura.* Recife: Ed. UFPE, 2012. p. 12-35.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

CEIA, Caros. Profissão: professor de literatura. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, 2012. p. 195-214.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Camila Gonçalves da; ZIMMERMANN, Tânia Regina. A institucionalização da literatura como disciplina escolar. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, Marabá, PA, v. 2, ed. 2, p. 167-180, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al*. *Literatura e educação*: história, formação e experiência. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 14-24.

DEZOTTI, Magda; ALMEIDA, Ana; ALENCAR NUNES,Socorro. Educação literária na sala de leitura: mediação e prática pedagógica. *Educação em Foco,* [S. l.], v. 26, n. 1, p. e26059, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36426. Acesso em: 20 dez. 2022.

DURÃO, Fábio; CECHINEL, André. *Ensinando literatura*: a sala de aula como acontecimento. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. 144 p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes. *In*: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade*: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê?. *Revista dEsEnrEdoS*, Teresina, PI, ano I, n. 3, p. 1-9, set., 2009.

FRANÇA, Thyago Madeira. Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura na escola pública: caminhos possíveis. D*ossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos*: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 85- 104, 2021.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, [*S. l.*], n. 22, p. 179-197, 2013.

GUIMARÃES, Maria Severina Batista; ALEXANDRE, Sueli de Fátima. Leitura e ensino de literatura na escola: planejamento e motivação. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 3, n. 1, p. 196-204, mar., 2011.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LAGE, Micheline Madureira; SANTOS, Flávia Nobre dos. A literatura na BNCC na etapa do ensino médio: avanços e retrocessos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1555-1573, out./dez., 2022.

LAJOLO, Marisa. *Literatura:* ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2006.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). *La experiencia de la lectura*: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. p..

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOURENÇO, Suéllen. *Leitura literária temática no Ensino Médio:* princípios e orientações metodológicas. 209 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Espírito Santo, 2021.

LUFT, Gabriela. *Retrato de uma disciplina ameaçada*: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 302 p. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa*. Educação literária no Ensino Médio*: estudo de caso das escolas paranaenses. 166 p. Tese (Doutorado em) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

MINAYO, M. C. DE S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar., 2012.

MORIM, Alexandrina. *Da pré-leitura ao texto literário*: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira. Orientador: Isabel Morujão. 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2013.

NEVES, C. A. de B.; BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 608-611, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667395. Acesso em: 20 dez. 2022.

PERES, Epitácio Silva; NERIS, Joelton de Oliveira; PERES, Valeriane Sousa Terra; SILVA, Jeromice Moreira da. Planejamento escolar: a importância na construção do cotidiano educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [*S. l.*], v. 10, n. 1, p. 876-886, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i1.12956. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12956. Acesso em: 19 dez. 2024.

NÓBREGA, Maria Marta. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. *In*: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). *Ensino de língua e literatura*: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: UFCG, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Do esplendor ao ocaso: ascensão e queda da literatura na escola brasileira. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de (Orgs.). *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*. Campina Grande: EDUFCG, 2016. p. 61-78.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 6, n. 5, p., 2007. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Orgs.). *Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa qualitativa na área da educação. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [*S. l.*], v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8803. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8803. Acesso em: 3 nov. 2024.

PERES, Epitácio Silva; NERIS, Joelton de Oliveira; PERES, Valeriane Sousa Terra; SILVA, Jeromice Moreira da. Planejamento escolar: a importância na construção do cotidiano educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [*S. l.*], v. 10, n. 1, p. 876-886, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i1.12956. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12956. Acesso em: 19 dez. 2024.

PORTILHO, Ramon Borges. *Literatura no ensino médio*: entre a tradição e o letramento literário. 110 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2019.

REZENDE, Neide. O ensino de literatura e leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, J. H. Pinheiro (Org.). *Memórias da Borborema*: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: ABRALIC, 2014. p.19-36.

SALGUEIRO, Maria Amélia Dalvi; PITTA, Rodrigo Gonçalves Dias; GUIMARÃES, Sheila Cristina Trevisol. Currículo escolar e literatura: entre a necessidade e a

possibilidade de experiências literárias. *Espaço Plural*, v. 19, n. 39, p. 206-223, 2023.

SEGABINAZI, Daniela. *Educação literária e a formação docente*: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Perspectivas curriculares para o ensino de leitura e literatura na educação básica de nível médio. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 17, n. 1, p. 109-131, jan./abr., 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A *et al* (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 101-107, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. *Educação literária no ensino médio*: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUASSUNA, Lívia. Fita métrica, balança, barômetro e encantamento: a propósito das relações entre literatura e avaliação. *In*: SUASSUNA, Lívia (Org.). *Literatura e educação*: temas em interface. Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 198-219.

SUASSUNA, Lívia; NÓBREGA, Jailton. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 9, n. 1, p. 20-41, jan./jun., 2013.

XYPAS, Rosiane. A leitura do texto de ficção como resistência: entre medo e entrega do sujeito leitor. *In*: XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura*: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE: Nova Presença, 2018. cap. 1, p. 25-41.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANARDI, Gabriel. Os professores e suas faltas: Sinais da precarização da carreira docente. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, jan./jun. 2009. p. 58-72

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *A educação literária no contexto escolar: uma análise de práticas docentes*, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Sabrina Leite Felix. E está sob a orientação de: Lívia Suassuna.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

□ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa tem o intuito de investigar como os professores da educação básica, especificamente do ensino médio, ensinam literatura na escola. Queremos compreender que elementos norteiam o planejamento de ensino desse componente curricular, bem como observar como esse planejamento é vivenciado na sala de aula. Um terceiro ponto de nossa investigação consiste em ouvir os docentes acerca de sua formação profissional e de suas ações pedagógicas no que se refere às suas práticas de ensino de literatura. Logo, nosso objetivo consiste em analisar as práticas docentes voltadas à educação literária nas aulas de língua portuguesa no contexto do ensino médio. Para o desenvolvimento da pesquisa, faremos a observação das aulas de português/literatura ministradas pelos docentes sujeitos da pesquisa. Combinaremos previamente, conforme preferências dos professores, qual turma será alvo da nossa observação. Então, iremos frequentar as aulas de português do professor na turma selecionada por um bimestre letivo. Além disso, analisaremos os planejamentos de aulas de literatura dos docentes, os materiais didáticos utilizados na por eles nas aulas de literatura e as orientações curriculares pelas quais guiam suas práticas de ensino de literatura. Ainda, uma entrevista será realizada. Para a realização das entrevistas, esclarecemos previamente aos professores participantes da pesquisa o intuito da entrevista, agendaremos com antecedência o local, o dia e horário para a realização da entrevista, buscaremos um local adequado no que diz respeito à privacidade dos sujeitos da pesquisa. Iremos registrar a entrevista na íntegra, com a autorização dos entrevistados, por meio de gravador. Após as entrevistas, faremos a transcrição para que os dados possam ser analisados.

□ **RISCOS:** Uma pesquisa que envolve a observação das aulas de literatura de professores, a entrevistas com os mesmos e a análise de planejamentos de aulas de literatura elaborados por eles pode acarretar em alguns riscos aos participantes, por exemplo, invasão de privacidade; constrangimento, exposição a questões sensíveis e interferência na rotina dos sujeitos da pesquisa. Para minimizarmos os riscos citados acima, iremos estabelecer contato prévio com os possíveis participantes da pesquisa para explicarmos a natureza do estudo. Ofereceremos espaço para que os sujeitos possam sanar quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa. Garantiremos aos sujeitos o direito de se retirarem da pesquisa a qualquer momento. Também resguardaremos a privacidade dos participantes e preservaremos a identidade das escolas onde trabalham. Além disso, selecionaremos local reservado para a realização das entrevistas. Será assegurado aos participantes o direito de não responderem a questões que os deixem desconfortáveis. Disponibilizaremos uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo os direitos, os procedimentos, os riscos e os benefícios associados à escolha de participar da pesquisa.

□ **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Produção e disseminação de conhecimentos voltados ao ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio. Compreensão das concepções teórico-metodológicas acerca da educação literária que orientam a prática de professores em sala de aula. Identificação e divulgação de metodologias produtivas voltadas ao ensino de literatura em sala de aula do Ensino Médio.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (caderno de campo com os relatos de aula, gravações de entrevistas e análise dos planejamentos elaborados pelos professores), ficarão armazenados em pastas de arquivos em computador pessoal, sob a responsabilidade do da pesquisadora principal Sabrina Leite Felix, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *A educação literária no contexto escolar: uma análise de práticas docentes*, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B

Proposta de “sequência didática” de letramento literário

Turma: 3º ano do Ensino Médio

Duração: 6/8 aulas de 50min

Recursos: Textos para leitura análise (conto,), vídeo, cadernos, quadro, piloto, e canetas e papeis coloridos.

Conto: “Da paz” e “Muribeca” de Marcelino Freire

Motivação da leitura do conto “Da paz” de Marcelino Freire. A motivação se dará, antes da leitura conto, através de perguntas geradas sobre o título: o que o título evoca em você; de que assunto você acha que o conto trata;

Em seguida, será distribuído aos estudantes o conto, e eles deverão proceder à leitura, no mínimo duas vezes.

Após a leitura, serão distribuídos aos estudantes papéis coloridos para que eles escrevam um sentimento que tiveram durante a leitura do conto.

Os sentimentos escritos deverão ser lidos em voz alta e colocados do quadro para que todos visualizem. Se houver repetição de alguns sentimentos, será feito um breve debate sobre o porquê.

Em seguida, o professor motivará os estudantes a falarem sobre o que perceberam durante a leitura, quais eram os sentimentos evocados pela personagem e a relação desses sentimentos com os sentimentos dos alunos. Nesta etapa, os estudantes deverão abrir uma seção na matéria de português intitulada *“impressões literárias”.* Aqui, os alunos deverão passar para o caderno as partes do conto que mais chamaram a atenção deles e comentá-las através de suas impressões e sentimentos.

Após a produção escrita dos estudantes, será exibido o vídeo do You Tube em que a atriz Naruna Costa realiza a interpretação do conto “Da paz”.

http://www.bing.com/videos/search?q=da+paz+marcelino+freire&&view=detail&mid=B3BDCE3B6A9BC6108219B3BDCE3B6A9BC6108219&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dda%2Bpaz%2Bmarcelino%2Bfreire%26FORM%3DHDRSC4

Será pedido aos estudantes que pesquisem sobre o autor do conto “Marcelino Freire” e tragam sua biografia na próxima aula.

Outro conto do autor será lido, o conto “Muribeca”. Será entregue o conto para que os alunos realizem uma primeira leitura. A segunda leitura, mediada pelo professor, também focará no esclarecimento de vocabulário e o uso de recursos expressivos usados pelo autor, especialmente a forma como se utiliza da ironia para construir um narrador em primeira pessoa que faz do leitor seu interlocutor direto. Como continuação da leitura, o professor conduzirá uma análise do narrador apresentado, levantando perguntas como: qual o grau de proximidade que parece ter com os fatos narrados? É um narrador “frio” ou “emotivo”? O narrador é personagem do conto? Ele sabe o que as personagens pensam (onisciente) ou só narra o que vê (observador)? Além disso, é interessante analisar a maneira como são colocados o cenário e as condições de vida dos personagens e em como isso se reflete no discurso do narrador. Conduzir a discussão para a compreensão do que acontece na “ação” do conto (há ação?),

Após a discussão, os estudantes deverão passar por escrito para suas “impressões literárias” o que conseguiram compreender sobre o conto e os problemas sociais que o conto traz à tona.

Em um outro momento, no “café poético”, os estudantes realizarão as leituras de suas “impressões literárias”.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LITERATURA

1. Fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à prática dos professores de literatura.
2. Objetivos do ensino de literatura.
3. Conteúdos das aulas de literatura.
4. Documentos curriculares que norteiam o ensino de literatura.
5. Planejamento das aulas de literatura.
6. Procedimentos metodológicos utilizados para se ensinar literatura (atividades desenvolvidas para ensinar literatura; seleção de textos literários utilizados nas aulas de literatura; tipos de textos literários utilizados nas aulas de literatura; seleção, preparação e utilização de materiais didáticos nas aulas de literatura).
7. Leitura literária em sala de aula ou em outro espaço escolar.
8. Formas de avaliação da aprendizagem da literatura.

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual a sua formação?
2. Qual a natureza do seu contrato de trabalho?
3. Qual a sua carga horária de trabalho?
4. Há quanto tempo ensina na educação básica? E no ensino médio especificamente?
5. Você tem oportunidade de formação continuada? Quem oferece essa formação?
6. No que se refere ao ensino de literatura, como as formações contribuem para seu trabalho em sala de aula?
7. Como é a sua relação pessoal com a literatura?
8. O que significa ensinar literatura para você?
9. Como você planeja suas aulas de literatura?
10. Você se baseia em algum documento curricular para planejar suas aulas de literatura? Quais?
11. Como as suas aulas de literatura no ensino médio se desenvolvem? Pode dar alguns exemplos?
12. Qual a importância da presença da literatura nas aulas do ensino médio?
13. Como você organiza as aulas de literatura dentro do componente língua portuguesa?
14. Como você utiliza os textos literários nas suas aulas?
15. Como você seleciona o que será lido nas aulas de literatura?
16. Que tipos de atividades você faz a partir da leitura do texto literário em suas aulas?
17. As condições atuais de funcionamento da escola permitem a leitura de textos literários mais extensos?
18. Você utiliza o livro didático nas suas aulas de literatura? Qual a importância desse material didático no desenvolvimento destas aulas?
19. Existe biblioteca disponível na escola em que você trabalha? Se sim, há algum trabalho de leitura literária que envolva a biblioteca?
20. Você propõe a leitura de textos literários na íntegra?

21. Quais as maiores dificuldades em se ensinar literatura no ensino médio?
22. Como você avalia a aprendizagem de literatura por parte dos estudantes?
23. Quais as contribuições das aulas de literatura para a formação dos estudantes?
24. No tocante à sua formação profissional, quais as contribuições da sua graduação e da formação continuada para o seu desempenho como professora de literatura?